

Platô

REVISTA DO INSTITUTO INTERNACIONAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA

número
05
volume 3
2 0 1 4

O ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E CHINESA

Colóquio Internacional
Macau



Contato:

Instituto internacional da Língua Portuguesa (IILP)

Av Andrade Corvo, nº 8

Plateau, Cidade da Praia - Cabo Verde

Telefone: (238) 261 95 04

www.iilp.org.cv

www.riilp.org

e-mail: revistariilp@gmail.com

Colóquio Internacional de Macau:

O Ensino das Línguas Portuguesa e Chinesa

Volume 3 Número 5 2014

Ricardo Moufinho
(organizador)**Editores**

Gilvan Müller de Oliveira

Rosângela Morello

Secretaria Executiva

Denise Fonseca

Comitê editorial

Ana Isabel Soares (Instituto Camões, Portugal)

António Branco (Universidade de Lisboa, Portugal)

Clémence Jouët-Pastré (Universidade de Havard, Estados Unidos da América)

Emir José Suaiden (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, Brasil)

Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Guadalupe Teresinha Bertussi (Universidade Pedagógica do México, México)

Manuel Monteiro da Veiga (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Maria José Grosso (Universidade de Macau, Macau)

Equipe Técnica

Rosângela Morello: supervisão técnica

Rosângela Morello e Denise Fonseca: revisão

Ana Paula Seiffert: divulgação

Felipe de Almeida: design gráfico

Vanessa de Luca Bortolato: design gráfico

Ficha catalográfica (em tramitação)

Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (PLATÔ) - Instituto
Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.3, N.5 (2014), Cidade da Praia,
Cabo Verde: Editora do IILP, 2012

Semestral

ISSN: 2311-6625 on line

Arte da capa: Felipe Almeida e Vanessa de Luca

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 1. Instituto Internacional da Língua Portuguesa
Todos os direitos autorais estão reservados a PLATÔ/IILP

ÍNDICE

- 06** APRESENTAÇÃO: O ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E CHINESA
Ricardo Moutinho
- 10** DIPLOMACIA CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS APONTADAS POR PROFESSORES DE PLE
Ricardo Moutinho e José Carlos Paes de Almeida Filho
- 22** ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU, CHINA: IDENTIDADE, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, INTERCULTURALIDADE
Roberval Teixeira e Silva
- 42** APRENDER A “PENSAR” EM PORTU-NÊS
Cristina Água-Mel
- 54** MACAU COMO PLATAFORMA DE DIVULGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁSIA: USO DIDÁTICO DE PLATAFORMAS *E-LEARNING* NO ENSINO DE PLE
Ana Paula Dias
- 66** O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE MACAU: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES
Mário Pinharanda Nunes
- 78** A RECEPÇÃO DO PORTUGUÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM DIREITO EM LÍNGUA CHINESA DA UNIVERSIDADE DE MACAU
Raimundo Enedino dos Santos
- 92** A POESIA NO ENSINO DE PLE PARA FALANTES DE CHINÊS: ARTE E LINGUAGEM EM SALA DE AULA
Raquel Abi-Sâmara Magalhães
- 108** OS DESAFIOS DO ENSINO DE MANDARIM PARA APRENDENTES DE LÍNGUA MATERNA PORTUGUESA
Sara Ferreira Costa

124 O ENSINO DA LÍNGUA CHINESA NA UNIVERSIDADE LUSÍADA

Ana Cristina Alves

144 CARTA DE MACAU



APRESENTAÇÃO

O ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E CHINESA

Ricardo Moutinho - Universidade de Macau

Este número da revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa é composto por alguns dos trabalhos discutidos e apresentados no Colóquio sobre o Ensino das Línguas Portuguesa e Chinesa, realizado entre os dias 13 e 26 de Agosto em Macau e em Pequim por iniciativa conjunta de duas importantes entidades da Região Administrativa Especial de Macau: o Fórum de Macau para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa e a Universidade de Macau. De acordo com a característica do referido colóquio, neste número teremos textos que versam sobre o ensino da língua portuguesa para falantes nativos de chinês e sobre o ensino da língua chinesa para falantes de língua materna portuguesa. Essa “via de mão dupla” contribuirá para compreendermos melhor muitos dos aspectos envolvidos no processo de contato entre essas duas línguas nos contextos de ensino/aprendizagem apresentados nos estudos aqui publicados.

Com um mundo cada vez mais interconectado e com a crescente proximidade econômica entre a China e os países de língua portuguesa, fazem-se cada vez mais necessárias iniciativas que busquem atender a necessidade de conhecimentos (linguístico, social, histórico e cultural) mútuos entre esses países geograficamente distantes, mas comercialmente unidos. Esses conhecimentos, porém, não estão a cargo apenas dos órgãos diplomáticos desses países, mas também dos professores de línguas que atuam em nações parceiras para formar novos falantes de língua portuguesa e chinesa. É sobre esse tema que discorre o primeiro dos nove textos originais que compõe este volume **“A diplomacia cultural no ensino de línguas estrangeiras: algumas evidências apontadas por professores de PLE”**, de Ricardo Moutinho (Universidade de Macau) e José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília). Os autores propõem uma definição para o termo “Diplomacia Cultural” e discutem esse conceito como uma parte impactante da concepção de língua(gem) e também como estratégia situada no nível da abordagem no processo de ensino de línguas. Os autores também trazem algumas evidências da presença da DC nas estratégias utilizadas por professores de PLE no contexto chinês.

As ações de professores como diplomatas públicos em sala de aula vão criando e abrindo espaço para a diversidade cultural e, conseqüentemente, para a construção de novas identidades por parte dos aprendentes na língua-alvo. É sobre esse tema que discorre o texto o: **“Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa em Macau, China: identidade, Diversidade Sociocultural, Interculturalidade”**, de Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau). O autor discute o papel atual da língua portuguesa em Macau e aborda uma negociação entre alunos e um professor sobre como proceder em um interação em língua portuguesa em uma aula de PLE em contexto universitário.

O inevitável encontro com o Outro no mundo multiterritorializado em que vivemos coloca a nós, professores de línguas, muitos desafios. Um deles é o de utilizar, em nossa prática diária, ferramentas que permitam aos nossos aprendentes vivenciarem experiências reais na língua-alvo, praticando e, ao mesmo tempo, aprendendo a agir, a interagir e (por que não?) a pensar nesse novo espaço que se abre para eles. Esse é o assunto abordado no texto **"Aprender a "pensar" em PORTU-NÊS"**, de Cristina Água-Mel (Universidade de Economia e Negócios Internacionais de Pequim). A autora discute as novas tendências para o ensino de línguas estrangeiras ancorados em pressupostos atuais da área de Linguística Aplicada e apresenta o desenvolvimento de um portal sino-português que fornece recursos socioacadêmicos e profissionais para aprendentes de PLE chineses.

Pela Internet, hoje podemos encurtar a distância geográfica entre as pessoas, utilizando a antes impensada técnica de fazer-nos presentes a distância. Por essa razão, não nos é difícil transformar e adaptar qualquer contexto fisicamente constituído para um ambiente de rede. Recursos didáticos presentes em plataformas e-learning são um exemplo de como disponibilizar atividades dinâmicas e envolventes fora do espaço físico da sala de aula. Esse assunto é discutido no texto seguinte **"Macau como Plataforma de Divulgação da Língua Portuguesa na Ásia: uso didático de plataformas e-learning no ensino de PLE"**, de Ana Paula Dias (Instituto Português do Oriente). A autora discute os pressupostos que estiveram na base da criação de uma plataforma para o ensino de PLE e como essa ferramenta vem sendo utilizada para fornecer aos aprendentes chineses mais oportunidades de contato com a língua-alvo.

Porém, não apenas as novas tecnologias nos impõem desafios. A constante necessidade de se relacionar a língua ao contexto de atuação de nossos alunos é uma preocupação antiga, mas com o uso de técnicas marcadamente contemporâneas. É o que se discute nos três textos seguintes que abordam o ensino de PLE para estudantes do curso de Direito da Universidade de Macau.

O primeiro deles, intitulado **"O Ensino de Português para Fins Específicos na Faculdade de Direito da Universidade de Macau: considerações preliminares"**, de Mário Pinharanda Nunes (Universidade de Macau) faz uma apresentação dos dois cursos de PLE (um para alunos de língua materna chinesa e outro para alunos que já têm o português como língua segunda) oferecidos pela referida universidade no nível de graduação. O autor discute a importância e o lugar do ensino de PLE nos dois casos mencionados e como esses cursos vêm sendo geridos em termos didáticos.

O segundo texto que se insere no mesmo contexto de ensino/aprendizagem, intitula-se **"A Recepção do Português no Curso de Licenciatura em Direito em Língua Chinesa da Universidade de Macau"**, de Raimundo Eneidino dos Santos (Universidade de Macau). O autor trata das experiências vivenciadas por um professor brasileiro, que atua no curso de PLE para alunos de Direito falantes de chinês como língua materna. O autor observa as dificuldades de níveis fonético-fonológico e morfosintático que os aprendentes enfrentam ao aprenderem uma língua tão tipologicamente distante das suas. O texto também traz o relato de atividades realizadas em sala de aula com o intuito de diminuir o nível de estranhamento dos aprendentes em relação ao sistema linguístico do português.

O terceiro trabalho sobre esse contexto específico é intitulado **"A poesia no ensino de PLE para falantes de chinês: arte e linguagem em sala de aula"**, de Raquel Abi-Sâmara Magalhães (Universidade de Macau), que tratará sobre a eficácia do uso de poesias concretas como estratégia para o ensino de PLE a alunos do segundo ano do curso de Direito para falantes de língua materna chinesa. A autora discute as funções da poesia concreta no ensino e os efeitos desse material linguístico-visual para o público em questão.

Ricardo Moutinho

Na segunda parte deste número, temos dois textos que tratam do ensino da língua chinesa para falantes de língua materna portuguesa. O primeiro **“Os desafios do ensino de Mandarim para aprendentes de Língua Materna Portuguesa”**, de Sara Ferreira Costa (Instituto Politécnico de Leiria), traz uma rica discussão sobre a experiência de uma docente portuguesa no ensino de mandarim para jovens aprendentes que têm o português como língua materna. A autora discorre sobre a dificuldade de se ensinar línguas tipologicamente distantes, fazendo um paralelo com a sua própria experiência e apresentando os diferentes métodos, técnicas e materiais utilizados em suas aulas.

O segundo texto que trata do ensino de chinês é intitulado **“O Ensino da Língua Chinesa na Universidade Lusíada”**, de Ana Cristina Alves (Universidade Lusíada). A autora relata a experiência de se trabalhar o ensino da língua chinesa por meio do sistema de ensino blended-learning (B-learning), além de discutir o papel do professor não-nativo de chinês como língua estrangeira. Finalmente, a autora faz um levantamento das abordagens, métodos e técnicas utilizados no ensino de chinês para falantes de outras línguas, trazendo alguns resultados de sua experiência particular no ensino de chinês para falantes de português.

Esperamos que este número da revista do IILP possa influenciar novas iniciativas que abordem o ensino das línguas portuguesa e chinesa em novos contextos, onde essas línguas vêm ganhando novos espaços e sendo (re)significadas pelos seus novos falantes. Boa leitura!

DIPLOMACIA CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS APONTADAS POR PROFESSORES DE PLE

Ricardo Moutinho e José Carlos Paes de Almeida Filho

Sobre o autor

Ricardo Moutinho
Universidade de Macau, instrutor de linguística e língua portuguesa.
Contato: moutinho@umac.mo

José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília
Contato: jcpaes@unb.br

Resumo

No atual mundo interconectado no qual a tecnologia desempenha um papel fundamental por meio das diversas mídias de massa, as pessoas se contatam a todo momento, possibilitando a transposição de velhas barreiras geográficas e a construção de novas relações que podem gerar trocas econômicas e socioculturais de variados tipos. Seguindo essa tendência, não são mais apenas os diplomatas oficiais que estão engajados na tarefa de promover uma nação para o restante do mundo. Como muitos professores de línguas são contratados para ensinarem em países-parceiros, eles também podem ser considerados diplomatas culturais, públicos ou independentes que intermediam a interação entre culturas (ou países) por meio do ensino de suas línguas. Por essa razão, professores de línguas estrangeiras terão que fornecer uma rica consciência sociocultural aos seus aprendentes, além de promover práticas reais na língua-alvo. Este estudo foca no conceito de Diplomacia Cultural no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), ilustrando situações reais vivenciadas por professores da área em um cenário universitário internacional.

Palavras-chave

Diplomacia cultural. Formação de professores de PLE. Abordagem de ensino

1. Introdução

Como é de amplo conhecimento na teoria de aquisição de línguas, o professor ou professora de língua estrangeira é uma peça fundamental no sucesso dos seus alunos por meio de vários tipos de contribuições. Para além do seu papel mais tradicional de falante competente que pode fornecer aos alunos material linguístico relevante e de interesse durante a intensa interação na língua-alvo, motivando-os a alcançar um nível aceitável de proficiência, o professor também pode fornecer aos aprendentes elucidação e explicação sobre o processo de aquisição em si mesmo, sobre aspectos da evolução da cultura, da história e (porque não) da economia¹ de um país (ou países) que fala(m) essa língua-alvo. A discussão, a possível aceitação e o entendimento dos aspectos sociohistóricos que estão por detrás de uma língua estrangeira podem facilitar a entrada do aprendente nesse novo espaço que ele pretende ocupar no futuro, motivando-o a construir no percurso atitudes mais positivas rumo ao processo de aquisição. Isso quer dizer que os professores são um dos fatores externos de grande impacto no processo interno de aquisição que é, em última instância, da alçada do aprendente, o agente primeiro do grande processo bidimensional de aquisição e ensino de língua(s).

É nesse quadro que compreendemos a função de diplomata cultural dos professores de línguas tomando-os não apenas como ensinantes do sistema da língua, mas também do além da língua² incorporando a capacidade de imagear a nova língua e cultura e de atuar nela por meio de interação enredada pelos tópicos relacionados aos interesses e necessidades dos aprendentes. Além disso, como qualquer bom diplomata, os professores terão de saber como se apresentar, como apresentar a nova língua-cultura e depois atuar na interface com a cultura de seus alunos. Por isso, esses profissionais devem estar determinados a aprender sobre a cultura e a língua do Outro para que, assim, possam promover uma relação mais justa e harmoniosa entre esse Outro e os novos sujeitos aprendentes que, aos poucos, vão sendo convidados a circular nos espaços da língua-alvo.

Não importa, portanto, se a língua que o professor ensina é popularmente mais ou menos “prestigiada” na “bolsa mundial de idiomas” do que a língua do aprendente. O professor sempre deve tentar estabelecer na assimetria constitutiva uma relação mais democrática (e não simétrica, a rigor) entre ele e os seus alunos. Por isso, mostrar um possível interesse em aprender a língua e a cultura dos seus alunos denota uma atitude respeitosa e conseqüentemente mais bem aceita que pode gerar bons resultados no empenho dos aprendentes em adquirir a língua e cultura-alvos. Esse importante posicionamento do professor pode exercer impacto ainda mais revelador se a língua-alvo for considerada uma “língua hegemônica” geralmente reconhecida como língua internacional ou língua franca mundial. Essas línguas internacionalmente reconhecidas são geralmente desejadas e temidas, podendo ser ideologicamente rejeitadas ou até rotuladas como “uma língua de todos” (ou “línguas sem uma cultura”) como se isso fosse possível. Para fornecermos um exemplo, podemos citar o movimento em torno do inglês como língua internacional ou “língua franca”. Alptekin³ coloca a questão deste modo: aspectos culturais norte-americanos ou britânicos podem resultar irrelevantes para a interação profissional entre trabalhadores de diferentes origens que atuam em um cenário internacional onde devem se comunicar em inglês.

¹ Atualmente, a economia vem sendo cada vez mais focalizada nos cursos e materiais didáticos de PLE. Levantamentos (como o que foi recentemente publicado no sítio eletrônico da BBC Brasil) apontam que o principal fator a atrair novos aprendentes de PLE é o econômico, pois abre as portas para a atuação desses aprendentes em mercados que estão atualmente em plena expansão, como é o caso do Brasil.

² ALMEIDA FILHO, 2002,

³ ALPTEKIN, 2002.

Esse pensamento pode nos levar a crer que um engenheiro elétrico turco não precisa saber elementos culturais da língua inglesa para realizar o seu trabalho como o seu colega japonês. Contudo, se considerarmos que língua e cultura são elementos que ocupam um e o mesmo espaço em que revelamos identidades específicas, podemos afirmar que alguns aspectos sociais presentes numa língua podem não ser corretamente interpretados e aceitos em outra. Provavelmente, o engenheiro turco vai esperar um aperto de mão do seu colega japonês em vez de uma medida, enquanto o engenheiro japonês pode esperar ouvir sempre a palavra "obrigado" do seu colega turco quando lhe entregar um relatório. Isso significa que línguas nem sempre convergem em significado, e que num espaço culturalmente integrado em que podemos encontrar um conjunto díspar de valores, ideias e atitudes quase nunca podemos confiar na simples transferência se não quisermos ser mal interpretados quando interagimos.

2. Qual é o lugar da Diplomacia Cultural?

Estamos, neste artigo, considerando Diplomacia Cultural (DC) como um traço definidor do conceito de língua que por sua vez ajuda a configurar a definição de abordagem de ensinar do professor. Na figura 1, mostramos o nosso entendimento do conceito de língua por meio de três conjuntos relevantes de formantes ("Prática Social", "Apresentação do Eu" e "Diplomacia Cultural"). Cada formante exerce influência parcial e específica na maneira como pensamos o ensino e a aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna. Neste artigo, discutiremos particularmente o impacto do formante "Diplomacia Cultural" no ensino e começaremos por examinar a percepção desse formante relacionada à prática em sala de aula nas narrativas obtidas de três professores de PLE que atuam em Macau, no sudeste da China.

É preciso estabelecer desde logo que estamos tomando de empréstimo e ressignificando em certa medida o conceito de DC originário da área de Relações Internacionais ou da Diplomacia no entendimento de que o ensino de línguas é uma prática privilegiada de diplomacia pública na apresentação de uma cultura a outra(s) com benefícios profundos para a língua que se oferta e para a sociedade que a recebe como nova língua de comunicação e expressão compreensivas na consolidação do ideal da amizade e da harmonia⁴.



Figura 1: Conceito de Língua(gem)

⁴ FLOR E ALMEIDA, 2007.

O primeiro formante definidor do conceito “língua(gem)” é o da “Prática Social”. Ela começa a ser constituída depois de obtermos algum ganho cultural (apropriação cultural) na língua-alvo. Isso nos ajuda a adquirir um nível adequado de conhecimento e de informações relevantes acerca do novo espaço que começamos a ocupar (na língua e cultura estrangeiras), tornando-nos capazes de interagir com os falantes dessa língua de uma maneira mais “apropriada” de acordo com os aspectos culturais presentes nesse novo espaço. Como consequência, desenvolvemos também uma nova “Apresentação do Eu”, o segundo formante, que se refere à construção de novos formantes da identidade, conceitos e atitudes por parte do sujeito aprendente, apoiando-o na maneira de interagir em situações diárias naquela língua-alvo. Finalmente, podemos fazer uso da “Diplomacia Cultural” (o terceiro formante) para explicar as atitudes que temos naquela língua, adquirindo uma perspectiva mais construtiva acerca dos aspectos socioculturais compartilhados pelos seus falantes. Em outras palavras, a DC é necessária para aceitarmos, compreendermos e justificarmos como os sujeitos agem no novo espaço que passamos a ocupar. Por essa razão, a DC é um componente indispensável a qualquer professor de LE, uma vez que esse poderá fornecer aos aprendentes maneiras de se alcançar um desempenho sociointeracional aceitável na língua-alvo.

Definimos DC, portanto, como um dos formantes do conceito de Língua/Linguagem, conceito esse que associado aos outros conceitos de Aprender e Ensinar Línguas constitui a abordagem de ensinar e de aprender línguas. Vivenciar a aprendizagem e o ensino como DC equivale a apresentar a nova língua-cultura numa perspectiva construtiva e integradora que não só facilite a aquisição da nova língua como também contribua para a aproximação amistosa e compreensiva entre pessoas e países consolidando, assim, uma atitude duradoura de paz e amizade.

Levando em conta essa nossa visão de DC, a tarefa de um(a) diplomata não-oficial que um professor de LE pode desempenhar tem efeitos positivos e promissores por mais de uma geração de aprendentes. Trata-se de um investimento delicado, porém estratégico que deve ser implementado em todos os cursos de qualificação inicial e continuada de professores de LE.

Uma vez que já situamos a DC no conceito de língua(gem), passaremos agora a discutir o seu lugar no modelo operacional de ensino de línguas. A DC é um componente do processo de ensino de línguas que se localiza no nível mais abstrato das ideias, encapsulado na filosofia de ensinar ou “abordagem”, que, por sua vez, influencia a construção de atitudes que o professor terá em sala de aula, sustentando as suas competências. De acordo com a conhecida hierarquia desenvolvida por Anthony⁵, a abordagem ocupa o nível mais abstrato do modelo operacional de ensino, tendo um importante papel no estabelecimento dos níveis subsequentes. Adicionamos aqui alguns elementos ao modelo original de Anthony, identificados com a cor cinza na Figura 2 abaixo.

⁵ ANTHONY, 1963.



Figura 2: A Hierarquia de Anthony (1963)

Considerando a DC um aspecto que pertence ao nível mais abstrato do modelo de Anthony, esse elemento pode exercer forte influência na maneira pela qual ensinamos, no material que selecionamos para os nossos cursos, nas estratégias que usamos em sala de aula e no que esperamos de nossos alunos quando os avaliamos. A Figura 3 abaixo mostra de modo imagético como a DC está relacionada à abordagem e ao ensino da língua-alvo. Nessa capacidade, ela pode ajudar os aprendentes a adquirir um ganho cultural (e um desempenho interacional culturalmente sensível, conseqüentemente) na língua-alvo se os professores explorarem adequadamente esse aspecto nos seus cursos.

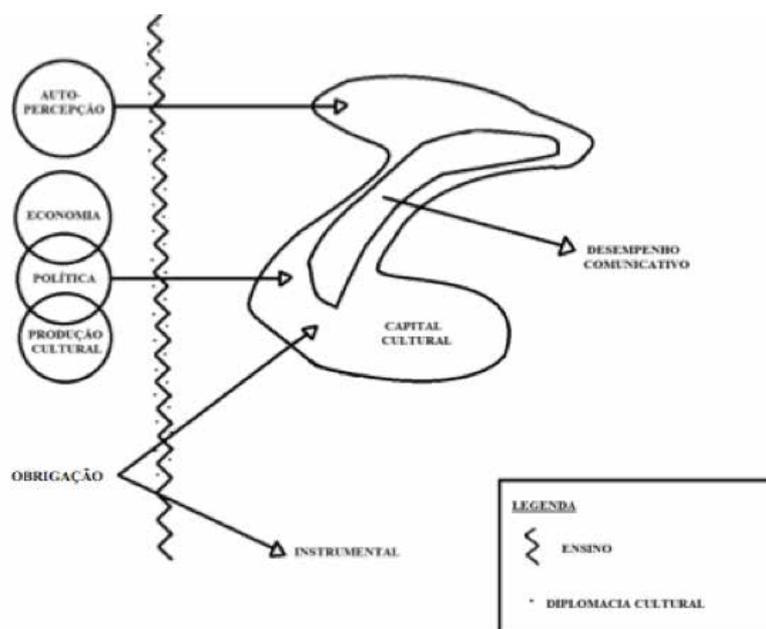


Figura 3: Modelo de Apropriação Cultural

Primeiro, focamos o ponto de partida. Propomos que aprendentes de uma língua estrangeira podem começar um curso de línguas por, pelo menos, quatro tipos de razões. Uma das razões é o que chamamos de "auto-percepção". Isso se relaciona com interesses particulares de cada aprendente, não raramente de ordem afetiva. Um empresário norte-americano, por exemplo, pode querer matricular-se em um curso de italiano porque os seus avós vieram da Itália.

Uma outra razão é a posição que a língua ocupa no atual mundo globalizado. Essa posição pode ser formada pelo status social dessa língua: sua economia, política e produção cultural, as quais estão, sempre de alguma maneira, interconectadas. As línguas ditas hegemônicas, com abrangência mundial, tornam-se línguas de interesse pelo poder que assumem no grande "mercado de idiomas" e pelo impacto que causam nas vidas das pessoas amplificadas pela mídia de comunicação.

A terceira razão possível é a da obrigação ou necessidade. Funcionários de multinacionais são frequentemente impelidos a aprender uma certa língua (como o inglês, por exemplo) porque eventuais novas posições requerem essa "nova qualificação". Muitas vezes, esses aprendentes são matriculados em cursos para fins específicos nos quais desenvolvem apenas as habilidades reconhecidas como necessárias para realizar tarefas muito peculiares na empresa onde trabalham. Acreditamos que, uma vez matriculados nesse tipo de curso, os aprendentes podem seguir dois caminhos: aprender apenas aspectos específicos da língua-alvo para cumprir o requisito imposto pelo seu trabalho (o que chamamos de "aprendizagem instrumental") ou ir além das habilidades específicas, desenvolvendo um contínuo interesse por temas de estudo e pela cultura da língua-alvo. A diferença entre esses dois caminhos pode ser reconhecida nos resultados que o curso de língua vai propiciar. Enquanto que, no segundo caso, o aprendente ganha um "capital cultural" que lhe permite alcançar um certo desempenho interacional adequado na nova língua, no primeiro caso, um interesse ainda tem de surgir para que o aprendente possa ir além dos subsistemas linguístico e comunicacional e entrar no novo de significações do espaço cultural que a língua-alvo oferece. A DC opera como uma maneira de conduzir os aprendentes nessa direção de compreender e valorizar a relação com outros da nova cultura num processo aquisitivo mais completo e integrador.

Contudo, o processo de apropriação cultural e, conseqüentemente, de desempenho interacional na língua-alvo não depende apenas do aprendente. Depois do ponto de partida, o professor deve usar a DC para motivar o aprendente a alcançar esse patamar. Com essa cooperação (o interesse dos alunos e a motivação do professor) é que o aprendente vai ser capaz de obter o capital cultural para, posteriormente, atingir um desempenho interacional aceitável na língua-alvo.

Neste estudo, focamos até aqui a caracterização teórica da DC e agora partimos para trazer algumas evidências iniciais da percepção dessa ideia obtidas de três professores de PLE atuando em contexto exógeno, isto é, fora do país no qual essa L2 é L1. O nosso objetivo é fornecer um esquema teórico que sustente a nossa discussão e comece por se endereçar à questão de como os professores se vêem no papel de promotores da língua portuguesa como língua de escolha, idioma esse em plena expansão na Ásia. As questões que levantamos neste artigo são: i) Os participantes (professores de PLE entrevistados) estão cientes dos seus papéis de diplomatas culturais? Em caso positivo, o que eles dizem que fazem para desempenhar esse papel? e, ii) Os professores nativos e os professores chineses de PLE ocupam a mesma posição nessa perspectiva? Antes de discutir os nossos resultados, apresentaremos os nossos três participantes de pesquisa.

3. Participantes da pesquisa

Os nossos participantes de pesquisa são três professores de PLE. Um deles (P1) é falante nativo de português e já ensina PLE em Macau há 15 anos. A outra participante (P2) é uma professora não-nativa nascida na China continental e ensina PLE em Macau há 12 anos. A terceira participante (P3) é falante nativa de português e ensina PLE em Macau há 4 anos (embora já viva no território há mais de 10 anos). P1 e P3, que são nativos do Português, mostraram dedicação para entender a língua e cultura dos seus aprendentes, uma vez que já frequentaram cursos de língua chinesa enquanto têm vivido e trabalhado em Macau. Porém, há uma diferença entre eles. Enquanto P1 abandonou o curso e não desenvolveu um nível de competência aceitável em chinês, P3 fez um curso de complementação em língua chinesa logo após o término do seu curso de graduação. Esse é um ponto importante para professores de línguas, uma vez que o conhecimento dos aspectos sociais, linguísticos e culturais compartilhados pelos aprendentes são necessários para fazer uso da DC de maneira mais satisfatória.

P2, que é chinesa, passou muitos anos estudando português no Brasil e em Portugal. Ela já trabalhou em ambientes de radiodifusão da língua portuguesa na China, trabalho esse que tinha como principal objetivo divulgar e promover o interesse pela língua portuguesa no país.

Foram realizadas entrevistas gravadas em áudio para a coleta dos dados. Depois de transcritas, selecionamos excertos (em forma de declarações feitas pelos participantes) para serem analisados neste artigo.

4. Resultados e discussões

Todos os professores entrevistados, nativos ou não, declararam estar cientes dos seus papéis de diplomatas culturais quando estão ensinando PLE. Contudo, eles não compartilham a mesma visão de DC. P1, por exemplo, destaca a importância de ser um falante nativo para ser um diplomata cultural: *Ah:: (5,0) bom porque é a minha língua, claro, vamos dizer, a minha língua materna, portanto aí não ah::* O mesmo P1, contudo, parece ter uma posição mais duvidosa imediatamente depois de sua primeira afirmação sobre o papel de falantes não-nativos como diplomatas culturais. Ele diz que participou recentemente de um fórum pela internet, discutindo o tópico entre membros da Associação Britânica de Linguística Aplicada:

Ah:: eu não tenho, eu não tenho uma opinião muito definida nesse... ah, talvez não ah:: mas também é verdade que os professores falantes ah:: vou falar do Português... ah:: não-nativos talvez não seja um caso exclusivo, ah:: ainda há pouco tempo eu sou sócio da:: Associação Britânica de:: Linguística Aplicada... e ah:: uhm:: houve uma discussão online ... precisamente por causa da discriminação que é feita a professores não-nativos. e:: isso realmente é uma questão importante porque acontece... não só no inglês... como acontece também no outro caso ah:: como acontece no caso do espanhol, certamente, como acontece no caso do português

Para P1, portanto, é mais difícil para professores não-nativos serem considerados diplomatas culturais da língua que ensinam, uma vez que se reconhece até que sofram discriminação por esse motivo. Não fica claro, contudo, se essa discriminação vem dos alunos, dos outros professores ou de outras pessoas.

Nossa segunda participante de pesquisa (P2), no entanto, que é professora não-nativa de PLE, considera mais fácil para professores não-nativos desempenharem o papel de diplomatas culturais:

...eu não sou portuguesa, não sou brasileira, sou chinesa. Mas através do meu ensino, dos meus métodos, do meu comportamento na aula, os meus alunos podem sentir que eu amo muito essa língua.

O posicionamento de P2 sustenta a ideia de que os aprendentes a vêem como um modelo a ser seguido, como alguém que gosta de ser um sujeito na língua-alvo e que enfrentou as mesmas dificuldades pelas quais eles estão passando agora. A suposição que tiramos dessa declaração é que quando um professor tem a mesma L1 dos seus alunos, isso pode ajudá-los a superar dificuldades, motivando-os a alcançar uma competência interacional na língua e cultura-alvo. Por essa razão, P2 acha que pode mediar para os seus alunos experiências da vida real que ela teve quando tentava adquirir a língua-alvo: *Eu, minhas experiências, não o livro, o vídeo, aquela teoria – nada (...).*

P3, uma professora nativa de PLE, quando perguntada se nativos e não-nativos têm papéis similares na prática da DC, respondeu:

Principalmente os não-nativos (estão preparados para assumir o papel de diplomatas culturais)... porque eles mostram que você:: = aos alunos mesmo que depois eles podem estar no mesmo lugar e que não é por você não ser nativo daquela:: língua que você não vai poder falar com qualquer outro nativo.

Em nossos resultados, portanto, dois dos três participantes, uma professora nativa de PLE (P3) e outra não nativa (P2) alegaram que professores não-nativos (com a mesma nacionalidade dos seus alunos) são mais preparados para desempenhar o papel de diplomatas culturais em sala de aula. Na opinião dessas participantes, pode haver uma vantagem do professor não-nativo uma vez que esses têm mais conhecimento da língua e da cultura dos seus alunos, uma vez que sabem quais valores sociais são compartilhados entre os aprendentes. Esse ponto é particularmente levantado por P2:

Por exemplo, logo no início, o papel dos professores como ah:: bilíngues pode ajudar mais. Porque eles ((refere-se aos alunos)) não sabem. E também eles também têm medo dos professores nativos, como eles ainda não dominam muito bem (a nova língua). Não sabem a língua. Como, então? Têm medo (...) Mas os alunos chineses de Macau quando têm um professor chinês, falam a língua deles. Assim, logo, (se põem) psicologicamente confiantes.

Portanto, P2 já manifesta uma boa ideia sobre como “baixar” o filtro afetivo (nos termos de Krashen⁶), durante as aulas para fazer os seus alunos se sentirem “psicologicamente confiantes”, algo que um professor de PLE dedicado a aprender e entender a cultura dos seus alunos poderia fazer com sucesso. Contudo, apesar de ser uma vantagem saber a língua e a cultura dos aprendentes no início, isso pode tornar-se também um aspecto negativo no futuro. Os aprendentes podem “confiar” demais no conhecimento que o professor tem sobre a sua língua materna e não fazer esforço para aprender a interagir no espaço da língua-alvo. Portanto, o “medo” do falante nativo (conforme mencionado na declaração de P2) enfrentado pelos alunos no começo pode tornar-se mais forte posteriormente, prejudicando o desempenho comunicativo dos mesmos quando interagirem na língua-alvo fora da sala de aula. Por essa razão, um equilíbrio é necessário para que, pelo menos, como menciona P2: “ haja uma motivação para os alunos sempre aprenderem mais”. Se saber a língua e cultura dos aprendentes é um ponto crucial para “baixar” o filtro afetivo dos mesmos, é também importante saber usar essa “estratégia” para promover a língua-alvo e facilitar a entrada do aprendente no novo espaço que ele está passando a ocupar. Consideramos esse um aspecto fundamental da DC por meio do ensino de línguas.

P3, embora sendo a menos experiente dos três professores de PLE participantes do nosso estudo, também mostra perspectivas positivas em relação à utilização da DC para o ensino de línguas. Essa professora afirma que é importante estarmos abertos a certas visões do ensino de línguas compartilhadas pelos alunos no início para que a experiência possa mostrar as vantagens e os limites dessas visões, levando os alunos a, gradualmente, também considerarem outras perspectivas.

Eu acho que tem que ser metade, metade. Eu tento mostrar pra eles como é a minha cultura, e fazer eles entenderem que aquela maneira ((de ensinar)) também pode ser usada = o ensino pode se dar daquela forma, (...) e também é um pouco:: da maneira deles.

Essa negociação pode amenizar no ambiente de sala de aula a assimetria constitutiva entre mestres e aprendizes, estabelecendo uma relação mais interativa ou conversacional com os aprendentes e, conseqüentemente, obtendo resultados globalmente mais promissores.

5. Concluindo

Neste artigo, discutimos o conceito de DC como um aspecto intrínseco impactante do conceito de língua(gem), e da língua específica que pretendemos facilitar a eles. Ensinar língua na perspectiva de DC é também uma estratégia situada no nível da abordagem no processo de ensino de línguas para partejar o ingresso dos novos aprendentes no universo cultural da língua-alvo. Esse componente, por estar representado nesse nível mais alto ou abstracto da hierarquia clássica da abordagem-método-técnicas, influencia os outros níveis subsequentes, nomeadamente as concretudes da metodologia, do método, dos procedimentos e os recursos utilizados em sala de aula para promover atitudes integradoras que resultarão num incremento do processo de ensino e aquisição mais eficaz nos sentidos que definimos para DC neste artigo.

⁶ KRASHEN, 1982

Também apresentamos neste texto algumas evidências da presença da DC nas estratégias utilizadas por professores de PLE em sala de aula. Embora este estudo possa ser considerado um passo inicial sobre como implementar a DC por meio do ensino de línguas, mais dados coletados nos ambientes de ensino propriamente ditos ainda se fazem necessários para que possamos obter uma perspectiva mais concreta desse importante componente de uma filosofia orientadora do processo de ensino de línguas.

A diplomacia cultural no âmbito do ensino de línguas se alinha no âmbito da mediação cultural buscando com essa perspectiva apresentar uma língua à outra na melhor e mais respeitosa perspectiva possível. A amizade de um aprendente pela língua, pela cultura e pelo(s) países que têm essa língua-alvo como L1 é um bem precioso que não afeta positivamente apenas o processo de aquisição e ensino, mas pode ser um elemento valioso na construção de uma cultura de paz e de entendimento que não é nada desprezível nos dias de hoje no planeta. Essa relação afetuosa construída por uma prática de DC não estende seus frutos apenas aos aprendentes diretamente, mas pode representar muitas vezes um elo amistoso ou de admiração cultural que se cultiva nas famílias por gerações. Na formação de professores, o tópico da preparação para ensinar sob o signo da DC, é uma seção de central relevância, portanto, e para ela precisamos nos preparar na prática. Este artigo pode nos por a caminho.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002) Língua Além de Cultura ou Além de Cultura Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In CUNHA, M. Jandyra C & SANTOS, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*, Brasília: Editora da UnB, p.209-215.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. & MOUTINHO, R. (2011) Sentidos de ensinar PLE no mundo. In Almeida Filho, J.C.P. *Fundamentos de Abordagem*. Campinas; Pontes Editores, pp.39-50.
- ALPTEKIN, C. (2009) International English. *Focus on Applied Linguistics*. The Hague.
- ALPTEKIN, C. (2002). *Towards intercultural communicative competence in ELT*. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- ANTHONY, E. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching*, vol. 17, 63-67.
- BBC Brasil. Brasil em alta impulsiona ensino de Português no mundo. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml. Acesso em 24/10/2012.
- FLOR ALMEIDA, M.R. (2007) *Diplomacia*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Forum for economic and trade co-operation between China and Portuguese-speaking-countries: <http://www.forumchinapl.org.mo/en/announce.php?id=998>.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- PACHECO, D. (2006) *Português para Estrangeiros e os Materiais Didáticos. Um Olhar Discursivo*. Tese de doutoramento inédita. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**DIPLOMACIA CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS
EVIDÊNCIAS APONTADAS POR PROFESSORES DE PLE**

Ricardo Moutinho e José Carlos Paes de Almeida Filho

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU, CHINA: IDENTIDADE, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, INTERCULTURALIDADE

Roberval Teixeira e Silva

Sobre o autor

Roberval Teixeira e Silva
Universidade de Macau & Associação Internacional de Linguística do Português
Contato: robts@umac.mo

Resumo

Este artigo, com o intuito de apresentar o contexto de ensino-aprendizagem de português em Macau, no âmbito do Colóquio proposto pelo Fórum de Macau, revisita alguns dados e trabalhos (TEIXEIRA E SILVA, 2012a, 2012b; 2010; TEIXEIRA E SILVA & MARTINS, 2011; TEIXEIRA E SILVA & MOUTINHO, 2009, 2010; ESPADINHA & TEIXEIRA E SILVA, 2008) gerados a partir do projeto *Interactions In Classroom Of Portuguese As A Foreign Language And The Building Of Textual Competence: The Macau's Context*, coordenado por nós e financiado pela Universidade de Macau. Fazemos, primeiramente, uma breve apresentação de Macau e do papel que a língua portuguesa apresenta nessa região. A seguir, discutimos, sob o ponto de vista da interação, alguns aspectos como identidade, diversidade sociocultural e interculturalidade, constituidores da sala de aula de português como língua não materna (PLNM) nesse território chinês.

Palavras-chave

Interações interculturais. Português como língua não materna. Macau

1. A LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU-CHINA

Governada oficialmente por Portugal de 1557 até 1999, data do retorno à administração chinesa, a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) é uma pequena cidade que fica ao sul da China, a 50 minutos de barco de Hong Kong.



Fonte: <http://geography.about.com/library/weekly/aa060799.htm>

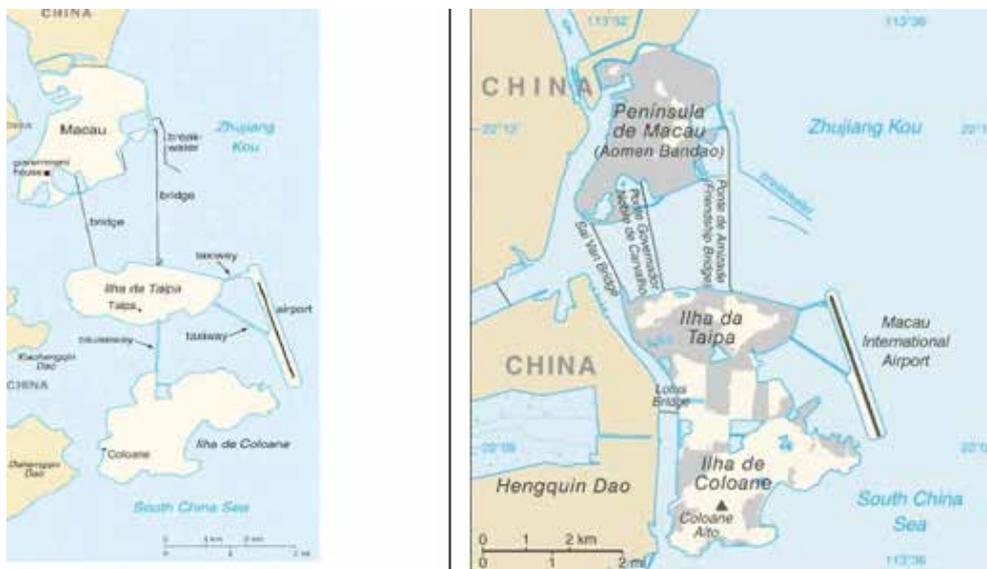


Fonte: <http://www.infoescola.com/asia/macau/>

Figuras 1 e 2: Localização de Macau na China

Roberval Teixeira e Silva

O seu desenvolvimento econômico foi acompanhado também por um crescimento territorial, como se pode observar nos mapas a seguir: antes de 1999 e a Macau atual, com cerca de 29 km².



O estabelecimento dos portugueses a partir da criação de um entreposto comercial originou uma cidade na qual, em diferentes graus, de acordo com as diferentes camadas da sociedade, a língua e a cultura portuguesas, em contato intercultural com os chineses e outros asiáticos, criaram um ambiente singular.



http://embaixada-portugal-brasil.blogspot.com/2011_09_25_archive.html

Figura 4: As Ruínas de São Paulo, símbolo da cidade

Em função desse contato, a sua organização sociocultural foi conformada, especialmente, por três principais grupos: os chineses, maioria absoluta, os portugueses e os macaenses (simplificadamente, uma comunidade formada por descendentes da miscigenação entre portugueses e asiáticos, que traz marcas identitárias relacionadas à língua portuguesa e à religião católica¹). Muitas outras etnias, com o passar dos anos, passaram a ter presença mais expressiva no território (filipinos, tailandeses, indianos, nepaleses e australianos por exemplo).

Políticas linguísticas para o amplo ensino de português a população de Macau não eram preocupações do governo² até os anos 80, período em que Portugal e China assinaram a Declaração Conjunta de Devolução do Território em 1999. Nesse momento, a RAEM ganha a sua pequena “constituição”, a lei básica, na qual o português figura como língua oficial, juntamente com o chinês, até pelo menos 2049 .

Artigo 9.º: Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial.

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>

Na tentativa de promover a língua, embora o território tivesse muito pouca tradição para o ensino de língua não-materna (PLNM), Portugal lança uma campanha de ensino de português no contexto primário e secundário, especialmente nas escolas luso-chinesas³.

Essas estratégias tardias, entretanto, não foram suficientes para que, no retorno à administração chinesa, o território deixasse como herança um conjunto expressivo e atuante de usuários de língua portuguesa. Dessa forma, supunha-se que após a transição⁴ a língua tendesse a ter cada vez menos importância mesmo nos poucos contextos em que se fazia presente.

Contradizendo o esperado, a situação do idioma tem mudado na última década. Cada vez mais pessoas, especialmente da China Continental, estão interessadas em aprendê-lo. A principal razão por detrás desta mudança não é cultural ou científica, nem é fruto de uma política linguística planejada. Basicamente assenta-se nas crescentes relações econômicas entre a China e os países de Língua Portuguesa.

Roberval Teixeira e Silva

Como um panorama, vamos sublinhar alguns espaços em que a língua se faz presente⁵. Esse quadro geral pode ser um estímulo a estudiosos interessados em entender a dinâmica sociocultural da qual esse idioma faz parte, contribuindo na construção do espaço multilingue da cidade⁶.

Na Região Administrativa Especial de Macau, a língua portuguesa é língua veicular na Escola Portuguesa de Macau, uma escola pensada para ensinar o português como língua materna seguindo o currículo português; nas Licenciaturas e Mestrados do Departamento de Português e numa licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Macau; no curso de Tradução e de Administração Pública do Instituto Politécnico de Macau; em cursos de licenciatura da Universidade da Cidade de Macau.

É ensinada como língua estrangeira na Universidade de Macau e no Instituto Politécnico; nas escolas oficiais da RAEM – as escolas Luso-Chinesas – do Jardim de Infância ao secundário;



Fonte: Interactions In Classroom Of Portuguese As A Foreign Language And The Building Of Textual Competence: The Macau's Context

Figura 5: Pesquisas de campo em escolas luso-chinesas

no Instituto Português do Oriente; no Instituto de Formação Turística; no Centro de Línguas da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude; em várias escolas particulares, que, por isso, recebem subsídios do governo.

A língua portuguesa está presente na Administração Pública; nos Tribunais (o Direito em Macau está todo escrito em português); no Setor comercial, especialmente na restauração; em atividades religiosas, missas, cultos; no Instituto Internacional de Macau.

⁵ ESPADINHA & TEIXEIRA E SILVA, 2008; TEIXEIRA E SILVA & MOUTINHO, 2010.

⁶ BODOMO & TEIXEIRA E SILVA, 2012; TEIXEIRA E SILVA, 2011.

Na mídia, é utilizada em um canal de rádio; em um canal de televisão; em jornais diários; em um semanário; em revistas periódicas.



Figura 6: O português na mídia

Tem presença fundamental ou marcante em várias entidades: no Fórum para a Cooperação Econômica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa; no MAPEAL; na Fundação Sino-Latina; na Fundação Macau; na Fundação Oriente; em Associações dos países e regiões de Língua Portuguesa.

Tem papel principal em eventos culturais: Festivais de cinema em Língua Portuguesa; o Festival Internacional de Artes, que ocorre no primeiro semestre, com convidados do mundo dos países de LP; o Festival Internacional de Música, que ocorre no segundo semestre, com convidados do mundo dos países de LP; na comemoração do Dia de Portugal em 10 de junho; na Festa da Lusofonia (Figura 6), que reúne as comunidades dos países lusófonos.



Fonte: <http://lusofonia.iacm.gov.mo/2006/2006main.html>

Figura 7: Cartaz divulgador da festa da Lusofonia

Roberval Teixeira e Silva

Formando um conjunto de pessoas que vive mais ou menos intensamente a vida em português, há os macaenses; os falantes de português como língua não-materna, majoritariamente chineses (professores, tradutores, intérpretes, agentes consulares...); os falantes de português como língua materna/segunda língua (há sujeitos de todos os países e regiões de língua portuguesa em Macau).

A língua em Macau pode ser traduzida de formas diferenciadas. Pelo fato de ser falada por usuários com heranças linguísticas e culturais diversas, aparecem muitas línguas portuguesas no território. Cada uma remete a toda uma conformação sociocultural e política que faz merecer estudos específicos. Como coloca Teixeira e Silva (2012:09), há línguas portuguesas presentes no território

que são línguas primeiras, segundas, terceiras, francas; que são vistas como um lugar ingênuo e harmônico para o encontro entre sujeitos e culturas; que são espaços de conflitos; que separam, isolam e protegem diferentes comunidades linguísticas; que marcam pertencimentos e que são arenas para a construção de identidades; que se constituem como instrumentos de poder e de dominação; que apagam outras línguas; que oprimem outras línguas portug

Nesse sentido, podemos dizer que Macau é, sim, um espaço muito marcado pela língua portuguesa e um espaço privilegiado para estudá-la numa perspectiva intercultural e pós-colonial, por exemplo.

2. Cenas de sala de aula: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade

Nessa seção, vamos trabalhar com uma cena de sala de aula. Esta é uma forma de dividir um pouco o contexto de ensino universitário em Macau através de um recorte de interação no qual a língua portuguesa é central.

2.1. Língua e interação na sala de aula

O espaço multilingue e multicultural de Macau, como apontamos, pode se oferecer como um riquíssimo cenário para pesquisas que se preocupam com questões de interação intercultural⁷. Especificamente, a sala de aula de PLNM é uma arena onde os conflitos interativos co-criados por professores e alunos apresentam-se como um fecundo solo para entender a língua como elemento que reflete e cria o mundo dos interagentes. Nesse sentido, trabalhamos na perspectiva da Sociolinguística Interacional (SI), um conjunto interdisciplinar de estudos, que vê a língua como o *locus* da interação humana⁸.

⁷ SCOLLON & SCOLLON, 2001.

⁸ TEIXEIRA E SILVA, 2010; GUMPERZ, 1982a,b; GOFFMAN, 1959.

Dentro do contexto escolar, a SI não apenas é uma abordagem rica no processo de formação do professor (e seu entendimento sobre as interações humanas, especialmente as escolares/acadêmicas), mas uma perspectiva metodológica que pode fornecer pistas de como orientar as práticas em sala de aula⁹. Como coloca Schiffrin (1996:323), "Interactional Sociolinguistics has a very general application (in defining the goal of the language teaching) as well as more specific applications (in guiding lessons plans and interactions) in the classroom". Assim, esse construto teórico pode ser tomado como base para entender não apenas a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para se (re)pensar a forma como os interagentes ensinam/aprendem e estabelecem/criam possibilidades para interações em contexto escolar.

2.2. Enquadres e interculturalidade

Através do processo de **socialização** – que é **cultural** – aprendemos a identificar, compreender e diferenciar enquadres/*frames*¹⁰. Entendemos *frames* tanto como i) macroenquadres interativos (uma conversa informal, uma reunião de trabalho, uma reunião de negócios, uma aula etc.), como quanto ii) microenquadres interativos (as saudações, as piadas, os insultos, as justificativas, os momentos de despedida, etc.) que são movimentos dentro de um mesmo macroenquadre.

É com base no processo sociocultural de interpretação e compreensão desses diversos enquadres que garantimos a possibilidade do engajamento no jogo social. Assim, a partir das experiências interativas que vivemos, construímos modelos sociais cognitivos (**esquema**) que nos levam a fazer inferências frente às situações (**enquadres**) que nós experienciamos¹¹ e que orientam o processamento do discurso. A relação entre esquemas e enquadres é interativa: a experiência constrói conhecimento assim como o conhecimento constrói a experiência. Como coloca Morato¹², *frame* é um conceito interacional.

Para cada enquadre, constituem-se performances discursivas específicas, acordadas socialmente, e esperadas pragmaticamente, inclusive para marcar os "papéis/posicionamentos" diferentes que cada interagente pode/quer reivindicar para si e para o outro.

Muitos outros conceitos semelhantes aparecem na literatura de áreas afins como a linguística, a psicologia, a sociologia. Aparecem assim diferentes termos para conceitualizações às vezes semelhantes às vezes distantes: enquadre, *script*, *frame*, moldura e Modelos Cognitivos Idealizados, por exemplo¹³. Como uma forma de fazer uma leitura geral do que está na base de todos esses conceitos, Morato (2010:98), indica que

os *frames* têm sido compreendidos como conjuntos ou "blocos" de conhecimentos inter-relacionáveis que, incorporados por meio de práticas sociais nas quais emergem e por meio das quais se reconstróem, atuam na organização de nossas experiências e são reciprocamente por elas organizados.

⁹ TEIXEIRA E SILVA, 2010.

¹⁰ TEIXEIRA E SILVA & MARTINS, 2011; BATESON, [1954] 2002; GOFFMAN, 1974; TANNEN, 1993.

¹¹ TANNEN & WALLAT, [1987] 2002.

¹² MORATO, 2010.

¹³ Consultar Morato (2010) para um estudo mais detalhado do conceito.

Roberval Teixeira e Silva

Assim, interpretar em que enquadre os interagentes estão é fundamental para a interação. Entretanto, se dois interlocutores têm diferentes sistemas de conhecimento (esquemas) sobre o mesmo enquadre, a interpretação sobre “o que está acontecendo aqui e agora”¹⁴, muito provavelmente, tende a evocar perspectivas diferentes. É aqui que surgem problemas na comunicação intercultural e aparecem os **conflitos interativos**.

O enquadre sala de aula, por exemplo, é constituído de forma diferente por diferentes culturas. Nesse sentido, a agenda discursiva para a performance de professores e de alunos comumente é diferente para diferentes grupos culturais.

Vamos analisar aqui uma cena de sala de aula, na qual um conflito interativo – também analisado em Teixeira e Silva & Martins (2011) – se constrói entre alunos chineses e um professor brasileiro.

Uma vez que este trabalho foi pensado para também apresentar o contexto de ensino de português na China, parece-nos pertinente e enriquecedor colocar em cena alguns exemplos de interações interculturais em sala de aula no contexto asiático. Será uma breve análise que levantará alguns de muitos aspectos que estão em jogo em interações interculturais de sala de aula.

Destacamos, por fim, que podemos entender **interações culturais** não apenas como aquelas que se dão entre sujeitos de culturas distantes, mas também as que ocorrem entre sujeitos de culturas próximas como entre pessoas de diferentes gêneros ou que pertencem a estratos/grupos sociais diversos em uma mesma sociedade. Nesse caso, estamos também diante de culturas diferentes cujo contato também faz emergir conflitos interativos.

3. A construção do conflito

O contexto que analisaremos é o de uma aula de língua em uma licenciatura em estudos portugueses dentro de uma universidade de Macau. São alunos chineses iniciando o 3º. ano do curso e com um grau de proficiência entre intermediário e avançado. O professor leva para a sala de aula uma preocupação que alguns alunos lhe tinham manifestado após o término de uma das aulas a respeito de uma atividade na qual cada aluno faria uma apresentação oral para os colegas.

¹⁴ GOFFMAN, 1974; RIBEIRO E GARCEZ, 2002.



Fonte: Interactions In Classroom Of Portuguese As A Foreign Language And The Building Of Textual Competence:

Figura 8: sala de aula de PLNM no contexto universitário em Macau

Ao início da aula, o professor expõe a problemática levada a ele e pede, através de uma pergunta geral, a opinião dos discentes.

Exemplo 01

Professor:	01	Bom, senhores ¹⁵ ... (10 segundos)
	02	((o professor está organizando os papéis para começar a aula; a expressão
	03	"senhores" não é marca de formalidade, mas tem tom de brincadeira. O
	04	professor utiliza diferentes expressões para se dirigir aos alunos: crianças,
	05	senhores, crionças etc. É uma estratégia de envolvimento.))
	06	Vocês::::
	07	Bom, alguns/ alguns mostraram uma certa preocupação
	08	que parece ser a preocupação de todos
	09	relativamente às nossas apresentações
	10	Bom a princípio nós combinamos que...
	11	eh... vocês iam pensar e hoje a gente escolheria ou faria sorteio... sortear é
	12	escolher... eh... os dias de apresentação.
	13	Cada um tem mais ou menos 07 minutos para falar... não é isso? ... sobre um
	14	assunto específico e assim por diante.
	15	Bom, então::: o que vocês têm a dizer sobre isto?
	16	(04 segundos) ((os alunos não se mexem nas cadeiras))
	17	Nada?
	18	(02 segundos)
	19	Então, a gente faz tudo como ficou combinado?
	20	(12 segundos)
	21	((um aluno fala em chinês com outro no fundo da sala e o professor reage))
Professor:	22	Português!
	23	((Vários os alunos riem e todos sorriem))
	24	(03 segundos)
Aluna 01:	25	O que é que quer ouvir?

Esse é o início de uma interação de aula que terá a duração de quase duas horas. Focalizaremos apenas esse momento inicial, para discutir a construção cultural diferente que o professor e os alunos fazem do enquadre sala de aula.

O professor, ao criar o microenquadre "agora vamos discutir um problema", coloca a questão na perspectiva de considerar e trazer para a sala as "preocupações dos alunos".

¹⁵ É importante esclarecer que a utilização da palavra "senhores" para se referir aos alunos é uma estratégia de envolvimento do professor. Assim como usa "senhores", usa "crianças", "crionças", "meninos". É assim uma estratégia de envolvimento e não um marcador de distanciamento entre os interlocutores. Os alunos, na altura da cena analisada, já perceberam essa estratégia do professor e não interpretam a palavra "senhores" como expressão de formalidade.

Exemplo 02

Professor:	01	Bom, senhores ¹⁶ ... (10 segundos)
	02	((o professor está organizando os papéis para começar a aula; a expressão
	03	"senhores" não é marca de formalidade, mas tem tom de brincadeira. O
	04	professor utiliza diferentes expressões para se dirigir aos alunos: crianças,
	05	senhores, crianças etc. É uma estratégia de envolvimento.))
	06	Vocês::::
	07	Bom, alguns/ alguns mostraram uma certa preocupação
	08	que parece ser a preocupação de todos
	09	relativamente às nossas apresentações

Daí passa a explicar o que haviam previamente combinado e lança, ao final, a questão geral.

Exemplo 03

	10	Bom a princípio nós combinamos que...
	11	eh... vocês iam pensar e hoje a gente escolheria ou faria sorteio... sortear é
	12	escolher... eh... os dias de apresentação.
	13	Cada um tem mais ou menos 07 minutos para falar... não é isso? ... sobre um
	14	assunto específico e assim por diante.
	15	Bom, então:::: o que vocês têm a dizer sobre isto?

A resposta a todo o seu esforço discursivo é, entretanto, o silêncio dos alunos.

Exemplo 04

	16	(04 segundos) ((os alunos não se mexem nas cadeiras))
	17	Nada?
	18	(02 segundos)

Está assim estabelecido um conflito interacional.

É muito comum que, em sala de aula, professores ocidentais caracterizem os alunos asiáticos em geral como passivos. O silêncio costuma ser o recurso discursivo mais evidente para essa caracterização. Entretanto, muitos estudos¹⁷, como também o que aqui se desenvolve, questionam essa posição. Perspectivamos esse silêncio primeiramente como uma co-construção entre o professor e o aluno, é uma responsabilidade de todos os interagentes, e também procuramos entender esse silêncio à luz das diferenças culturais: professores e alunos interpretam de formas diferentes o enquadre sala de aula.

¹⁶ É importante esclarecer que a utilização da palavra "senhores" para se referir aos alunos é uma estratégia de envolvimento do professor. Assim como usa "senhores", usa "crianças", "crianças", "meninos". É assim uma estratégia de envolvimento e não um marcador de distanciamento entre os interlocutores. Os alunos, na altura da cena analisada, já perceberam essa estratégia do professor e não interpretam a palavra "senhores" como expressão de formalidade.

¹⁷ TEIXEIRA E SILVA & MARTINS, 2011; WATKINS & BIGGS, 1999, 2001; KELEN, 2002.

3.1. A construção local do conflito

Primeiramente, vamos destacar que a co-construção do conflito pode ser observada na organização local da interação. A pergunta geral do professor não é colaborativa com os alunos, uma vez que é muito ampla e aberta, não trazendo uma orientação direta e clara.

Exemplo 04

	15	Bom, então::: o que vocês têm a dizer sobre isto?
--	----	--

O fato de ser muito ampla não dá o apoio necessário para uma participação mais segura dos alunos. Isso independe de questões culturais é uma questão de organização discursiva. O professor, ao perceber o silêncio dos alunos, passa a dar orientações mais claras, o que poderia proporcionar um engajamento mais fácil para os alunos na interação.

Exemplo 05

	19	Então, a gente faz tudo como ficou combinado?
--	----	--

A pergunta aberta vai sendo especificada até se tornarem perguntas de sim ou não, como na sequência: "o que vocês têm a dizer sobre isto?", "Nada?", "a gente faz tudo como ficou combinado?".

O ponto aqui é: o motivador para o silêncio é cultural? Uma das estruturas comuns que utilizam professores interacionalmente competentes é a estratégia de andaimes¹⁸ que cria um processo de colaboração discursiva para outros interagentes se sentirem seguros para assumir turnos. A construção discursiva em aula de línguas (e outras) deveria ser constituída de forma a dar floor aos alunos. Como coloca Teixeira e Silva (2009:08):

In a class, we should have two clear movements:

- the text of the teacher (that should generate the organization of the lesson and that should help to generate/stimulate the discourse of the students);
- and the text of the students (that should be constructed in the class in order to make them able to create other texts and, thus, to interact in PFL).

These two movements are the base of the texts that teachers and students need to construct in the classroom interaction

A questão aqui é que, mesmo oferecendo andaimes através de perguntas mais específicas, os alunos não assumem o discurso. É nesse ponto que vamos focalizar traços culturais como também motivadores para a elaboração desse silêncio-conflito.

Aqui, então, sublinhamos que o silêncio também aparece em função da construção local do discurso – a pergunta ampla demais. Assim, é inadequado entender que são perspectivas culturais apenas que promovem conflitos interativos.

3.2. A construção cultural do conflito

Colocada essa primeira questão, vamos observar como o professor e os alunos entendem as suas posições na sala de aula, ou seja, como entendem o enquadre sala de aula.

No exemplo acima, o discurso do professor parece sublinhar o fato de que as informações previamente acordadas sobre a atividade não tinham caráter de decisão tomada e fechada. Observemos as expressões sublinhadas na fala dele.

Exemplo 06

	08	que parece ser a preocupação de todos
	09	relativamente às nossas apresentações
	10	Bom a princípio nós combinamos que...
	11	eh... vocês iam pensar e hoje a gente escolheria ou faria sorteio... sortear é
	12	escolher... eh... os dias de apresentação.
	13	Cada um tem mais ou menos 07 minutos para falar... não é isso? ... sobre um
	14	assunto específico e assim por diante.

A sua fala, nesse início, assume um tom de não impositividade. Isso aparece a partir de uma série de marcas de modalização: "a princípio", "escolheria". São expressões que marcam a divisão de responsabilidades no estabelecimento e planejamento da atividade: "não é isso?".

Podemos entender que o seu discurso ajuda-o a construir uma identidade de professor como aquele que negocia, que cria espaço para o outro interferir na organização da aula, que quer dividir responsabilidades. Nesse sentido, a agenda de performances do professor mostra que o enquadre sala de aula é um lugar para a participação ativa de docentes e discentes. Aponta para o fato de que todos têm responsabilidade e é esperado que os alunos se manifestem, participem verbalmente, interfiram. Essa parece ser a compreensão desse docente sobre a sala de aula.

O professor coloca todos os pontos que elenca em seu discurso como preocupações dos alunos sobre a atividade proposta: "parece ser uma preocupação de todos". Assim, o fato de os alunos se manifestarem a partir do silêncio cria um impasse interativo que é suspenso por uma pergunta reveladora de uma aluna:

Exemplo 07

Aluna 01:	25	O que é que quer ouvir?
-----------	----	-------------------------

Essa pergunta denuncia o fato de que os alunos, embora tenham proficiência linguística e compreendam linguisticamente o discurso do professor, não compreendem culturalmente o que fazer.

Um série de aspectos culturais eliciados em Teixeira e Silva & Martins (2011) indicam isso: o fato de os alunos acreditarem que o professor tem a total responsabilidade pela aula; o fato de que nas aulas os alunos são desencorajados a participar, a não ser em momentos muito específicos e após a direta e explícita autorização do professor. Esses são apenas alguns aspectos culturais – são experiências – que fazem os alunos construírem o enquadre sala de aula sob uma perspectiva diferente.

Roberval Teixeira e Silva

Como já apresentado por Teixeira e Silva e Moutinho (2009), na construção sociocultural do aluno chinês, traços como uma imobilidade requerida aos alunos, uma hierarquização marcada e ritualizada, uma padronização/apagamento das diferenças na forma de agir, uma rigorosa distribuição de papéis (e destacamos aqui o silêncio) são traços comuns a que os alunos chineses se referem na sua experiência de sala de aula. O aluno não tem direito a voz na sala de aula. Vejamos o depoimento escrito de uma aluna chinesa:

Seria um pouco desagradável se assim disser, mas como um produto e uma observadora do pacote de 12 anos do ensino básico chinês, diria que temos sido abusados desde o início. Imagine que os mininos do 1o. ano da escola primária são exigidos a comportar-se e designamente, sentam-se com os braços cruzados às costas (para que eles não possam mexer nas coisinhas distraentes na mesa), não falar nem discutir na aula com ninguém. "Fala comigo depois da aula!" E é assim que mandam, ou ameaçam os professores. (...) ¹⁹

Quem tem o direito de distribuir a fala é o professor. E os alunos só se manifestam quando direta e individualmente solicitados. Assim, muitas identidades evocadas e criadas para alunos chineses não provêm de comportamentos de pessoas passivas, mas de pessoas que demonstram ter competentemente aprendido a como ser e estar dentro da sua cultura.

Em resumo, a proposta do professor em análise, expressa no seu discurso, não é compreendida pelos alunos. Estão em jogo aqui dois esquemas cognitivos, construídos social e culturalmente nas interações, do que é o enquadre sala de aula.

Enquanto, para o professor, a sala de aula é o espaço da negociação, da interação, da mútua responsabilidade, para os alunos essas não são características de uma sala de aula. Em geral a experiência dos alunos na China é criada em salas de aula do tipo mais tradicional, nas quais o professor é o único investido de poder.

Se o professor adotasse uma identidade de docente conservador/tradicional, que caracterizamos centrando o saber e o poder nele próprio, a organização do seu discurso poderia não levar à construção de conflitos interativos, ainda que o *background* cultural em jogo fosse ocidental e oriental. Assim, ser ocidental e oriental não seria o ponto aqui.

Sublinhemos também que essas salas de aula, em que assimetria entre alunos e professores é levada ao extremo, não são exclusivas do contexto chinês, fazem-se muito marcadamente presentes em todas as sociedades. Nesse sentido, não é também uma questão de culturas diferentes, mas de culturas diferentes e conceitos diferentes sobre como se deve constituir a relação dentro das salas de aula: há salas de aula mais ou menos tradicionais e esse fator contribui significativamente para que professores e alunos construam o seu conhecimento sobre esse enquadre.

Então destacamos que há uma influência cultural mais geral, que vem da nossa aprendizagem social, e uma influência cultural mais específica que é a que informa culturalmente as salas de aula mais tradicionais e menos tradicionais em quaisquer espaços.

O silêncio então se estabelece como uma resposta ao conflito estabelecido pelas diferentes formas de agir nesse contexto.

4. Considerações finais: conflito e interação

Uma série de outras questões emergem dos dados e também contribuem para a construção do silêncio que se constitui em conflito interativo. O fato de, por exemplo, o professor reprimir formas de interação na língua materna dos alunos, quando diz “português” (linha 22);

	21	<i>((um aluno fala em chinês com outro no fundo da sala e o professor reage))</i>
Professor:	22	Português!
	23	<i>((Vários os alunos riem e todos sorriem))</i>
	24	<i>(03 segundos)</i>

Essa atitude pode coibir um movimento interativo que começa na língua materna e poderia ser negociado em língua não-materna.

Voltamos aqui a focalizar a estratégia discursiva que o professor usou: lançar uma pergunta geral que não é interacionalmente facilitadora.

Entretanto, em outros contextos nos quais alunos de outras culturas, como a sulamericana, a americana, a europeia, por exemplo, estão presentes, perguntas gerais e amplas como a construída pelo professor em nossos dados são estratégias que funcionam como um ponto de partida para o engajamento dos alunos²⁰ em uma co-construção discursiva em sala de aula. Nesse sentido, esse silêncio explícito²¹ não é verificável da mesma maneira em outras salas de aula.

Em termos pedagógicos, esse é um problema em salas de aulas – sejam quais forem – mas especialmente nas de línguas estrangeiras que pressupõem o desenvolvimento de competências orais. Se o conflito não se desfaz, a qualidade da interação fica comprometida para se chegar a esse objetivo.

A interação é lugar da construção, é o lugar do processo. Por isso é mesmo nela que podemos semear/encontrar formas de lidar com o conflito e de construir novas identidades.

Uma vez que os esquemas e os enquadres são processuais, são dinâmicos, nas interações podem ser redimensionados de maneira a possibilitar sucesso em relações entre sujeitos de diferentes matrizes culturais, como as do Brasil e as da China. E é nesse dinamismo que os interagentes podem buscar estratégias discursivas que por um lado dialoguem com formas aprendidas e formas novas de ser professor e aluno em sala de aula.

²⁰ A nossa experiência empírica de mais de 10 anos lidando com alunos de PLNM de outras culturas permite-nos fazer essa afirmação. Por outro lado, é sempre fundamental destacar que as generalizações são perigosas e nem sempre úteis.

²¹ Há muitas outras formas de silenciamento do aluno que podem não se manifestar em sua materialidade explícita que é a ausência de palavras, de sons. Em salas de aula tradicionais, é comum que o professor queira a participação dos alunos, mas para apenas manifestarem o que os professores pensam e desejam; é uma falsa participação porque não é genuína. Os alunos assim devem responder aquilo que o professor acha importante, e não o que os próprios alunos acham importante. Esse é um silenciamento que ocorre na maioria das salas de aula e mais explicitamente nas salas de aula tradicionais.

Roberval Teixeira e Silva

Assim, professores e alunos em ação cooperativa podem redimensionar experiências anteriores de forma a constituir outras formas de (re)perspectivar o mesmo enquadre. A interpretação de enquadres, herdada culturalmente, pode estar sempre sendo redimensionada, constituindo outras formas sociais, culturais e cognitivas de perceber e organizar as experiências em diferentes e semelhantes contextos/enquadres.

Referências Bibliográficas

- BATESON, Gregory. [1954] 2002. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. IN: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (org). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.
- BODOMO, A. & Roberval TEIXEIRA E SILVA. 2012. Language Matters: The Role of Linguistic Identity in the Establishment of the Lusophone African Community in Macau. *African Studies*. 71 (1). p71-90
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & Maria Alice Fernandes de SOUSA. 2006. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.
- ESPADINHA, Maria Antónia & Roberval TEIXEIRA E SILVA. 2008. O português de Macau. In: Lima-Hernandes, Maria Célia; Marçalo, Maria João; Micheletti, Guaraciaba & Martin, Vima Lia de Rossi (orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FSLCH-USP.
- GOFFMAN, E. 1959. *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- GOFFMAN, E. 1974. *Frame analysis*. New York: Harper & Row.
- GUMPERZ, John J. 1982a. *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- GUMPERZ, John J. 1982b. *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- KELEN, C. (2002) Language and learning orthodox in the English classroom in China. *Educational Philosophy*, vol 34, no. 2. Carfax Publishing.
- MORATO, Edwiges. 2010. A noção de frame no contexto neuro linguístico: o que ela é capaz de explicar? *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição* no. 41, p. 93-113.
- MORBEY, Jorge.1990. Macau 1999: *O Desafio da Transição*. Lisboa: Monumental.
- MORBEY, Jorge.1994. Alguns aspectos em torno da identidade étnica dos macaenses. In: *Revista de Cultura*, 20. Macau: Instituto Cultural.
- PINHARANDA-NUNES, Mário. 2011. *Estudo da expressão morfo-sintáctica das categorias de tempo, modo e aspecto em maquista*. Tese de Doutorado. Macau: Universidade de Macau.
- RIBEIRO, B. & P GARCEZ. (org). 2002. *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.
- SCOLLON & SCOLLON. 2001. *Intercultural communication*. Oxford, U.K. and Cambridge, MA, U.S.A.: Blackwell.
- SCHIFFRIN, D. 1996. Interactional Sociolinguistics. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberval Teixeira e Silva

SIMAS, Mônica. 2001. Transição e trânsitos culturais em Macau . *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*, n. 59, jan.dez./2001, 168p. São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.prodham.sp.gov.br/bib/mario>.

TANNEN, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectation. In TANNEN, D. (org.) *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press.

TANNEN, Deborah & Cynthia WALLAT. [1987] 2002. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: Ribeiro, B. & Garcez, P. (org). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.

TEIXEIRA E SILVA, R & C.C. MARTINS. 2011. "Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau". In: Bent Preisler, Anne Fabricius and Ida Klitgård (eds.). *Language and Learning in the International University* published by Multilingual Matters.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2012. Apresentação. In: TEIXEIRA E SILVA, R. (Org). *Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em Língua Portuguesa na China e em Macau. Fragmentum*, 35, vol 1. Laboratório Corpus: Universidade Federal de Santa Maria.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval & Maria Célia LIMA-HERNANDES. 2010 . Ligas Urbanas: Atitudes Linguísticas na Trama Discursiva de Macaenses e Paulistas Caipiras. In: *Revista de Cultura* 35. Macau: Instituto Cultural.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval & Ricardo MOUTINHO. 2009. "O Que é Ser Bom Aluno? Reflexões Sobre a Construção da Identidade de Aprendentes Chineses em Sala de Aula de Português Língua Estrangeira". Proceedings of the VI Congresso Internacional da ABRALIN: Brazilian Association of Linguistics. v. 1.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval & Ricardo MOUTINHO. 2010. O ensino de Língua Portuguesa em Macau/China. *Revista SIPLE* 1. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107:o-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-plnm-&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61. Acesso em dezembro de 2012.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2008. *Luso-Brazilian identities in Interaction in Classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau, China: Teacher's and Student's Roles*. Paper presented at CALPIU conference 2008: International conference hosted by Roskilde University. Denmark. 15-17 December.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2009. The Discourse of the Teacher of Portuguese as a Foreign Language and the Building of Textual Competence. In: *Proceedings of the CIL18: The 18th International Congress of Linguists. Linguistic Society of Korea*. Dongnam Publishing Co.: Seoul, Korea. ISBN 978-89-90696-71-7

w

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2010. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia & CHULATA, Katia de Abreu. *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce: Pensa Multimedia Editores.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2011. *Novas Territorialidades Construídas Em Língua Portuguesa no Espaço de Macau*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional "A Língua Portuguesa nas Diásporas". Instituto Internacional de Língua Portuguesa . Cabo Verde: IILP.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2012a. *Discurso, Cultura e Cognição: Esquemas Cognitivos e Enquadres na Análise Sociointeracional*. Comunicação apresentada no VII Encontro do Grupo de Mudança Gramatical do Português. USP: São Paulo.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. 2012b. *Ensino de língua portuguesa em macau-china: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade*. Conferência apresentada no CEALE DEBATE. Universidade Federal de Minas Gerais: Minas Gerais.

WATKINS, D. & J. BIGGS. 1999. *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: CERC & ACER.

WATKINS, D. & J. BIGGS. 2001. *Teaching the Chinese Learners: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Australian Council for Educational Research / Comparative Education Research Center: Melbourne / Hong Kong.

APRENDER A “PENSAR” EM PORTU-NÊS

Cristina Água-Mel

Sobre o autor

Cristina Água-Mel

Leitora de Língua Portuguesa, Universidade de Economia e Negócios Internacionais, República Popular da China

Contato: aguamelc@gmail.com

Resumo

Há muito que o ensino de uma língua não materna se afastou de modelos didáticos fonético-gramaticais decalcados dos falantes nativos. O processo de construção identitária que resulta da aprendizagem de uma língua estrangeira terá, no entanto, de passar por exposição à cultura e expressões linguísticas da língua que se pretende adquirir sobretudo quando o objetivo é interagir socio-profissionalmente com falantes nativos como acontece entre os aprendentes de língua materna chinesa. Os programas de intercâmbio que facilitam a imersão do falante são importantes, mas não são suficientes. A internet colocou à disposição dos participantes no processo de ensino-aprendizagem um mar de recursos, nos quais nem sempre é fácil navegar. Com o objetivo de facilitar a interação entre professores e aprendentes, nativos e não nativos, estamos a desenvolver um portal sino-lusófono de recursos socio-académico-profissionais a que chamámos Portu-Nês.

Palavras-chave

Construção identitária do aprendente chinês. Aprendizagem linguístico-cultural. Recursos online

1 - Língua & Cultura

A linguagem literária da antiga crítica é-nos, efectivamente, indiferente. Sabemos que não pode escrever de outro modo, muito menos pensar de outro modo. Porque escrever é *já* organizar o mundo, e *já* pensar (**aprender uma língua é aprender como se pensa nessa língua**). É pois inútil (e nisso todavia se obstina o verosímil crítico) pedir ao outro que se re-escreva, se não está disposto a re-pensar-se (BARTHES, meu negrito)

A noção de que “aprender uma língua é aprender como se pensa nessa língua” torna-se particularmente premente em contextos pedagógicos onde culturas radicalmente diferentes se encontram. Este pequeno parêntese de Roland Barthes inserido no parágrafo acima transcrito poderá passar despercebido à maioria dos seus leitores, mas tem vindo a atormentar-me desde que comecei a ensinar alunos chineses. Não se trata aqui da incapacidade para construir frases em Português correto, ou de não conseguir transmitir uma mensagem, mas simplesmente do contágio entre a língua materna do aprendente (a sua forma de pensar mais natural) e a sua língua segunda (L2) e o processo de construção de identidade que decorre dentro da sala de aula, durante o qual o professor é um participante ativo, por vezes até exclusivo.

A aprendizagem de línguas estrangeiras nasceu da vontade de ler outras literaturas no original e, em particular, dos clássicos latinos e gregos. Como estudavam línguas mortas, os aprendentes concentravam-se na leitura de textos literários (tidos como modelos exemplares de produção escrita) e, naturalmente, na sua tradução para a língua materna do aprendente, como exercício gramatical. As viagens e estadias em países estrangeiros da aristocracia e burguesia da periferia europeia e além-mar que desejavam, no século XIX, cultivar-se nos centros da civilização europeia ou explorar os orientes e, a partir de meados do século XX, de toda a classe média europeia que desejava banhar-se na periferia da Europa, fez crescer exponencialmente o ensino das línguas *vivas*. Mais recentemente, a globalização e o respeito pela multiculturalidade do *outro*, que já não visitamos a nosso bel-prazer e para nosso deleite, mas que vive paredes meias connosco, transformou o ensino das línguas estrangeiras num instrumento indispensável de comunicação sócio-profissional.

Até meados dos anos oitenta do século passado, as pedagogias de ensino de línguas estrangeiras valorizavam sobretudo a transmissão de um modelo nativo (*native-like proficiency*). No entanto, na grande maioria dos ambientes pedagógicos, os aprendentes ou não têm acesso direto à variedade de estilos, estruturas e atos de fala necessários para poderem falar como um nativo, ou nem sequer o desejam. Kamal K. Sridhar² defende a noção de funcionalidade seletiva (*selective functionality*) através da qual um falante bilingue adquire apenas as competências linguísticas que as suas necessidades comunicativas lhe exigem. Os estudos com populações migrantes conduzidos por Bonny Norton Pierce³ sugerem que nem sempre a aspiração de um aprendente é um tipo de mestria linguística semelhante à de um falante nativo.

¹ 1966, pg. 33. Tradução de Madalena da Cruz Ferreira.

² SRIDHAR, 1996.

³ PIERCE, 1995.

Cristina Água-Mel

Em meados dos anos noventa, os objetivos do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras deixaram de ter como modelo único o falante monolíngue mas, como defende Vivian Cook⁴, um falante que partilhe com o aprendente a mesma língua materna e que consiga de forma eficiente usar a L2 para comunicar com outros falantes. A norma pedagógica adotada passou a ser a “competência linguística de falantes de L2 e não a de falantes nativos.”

Um “efeito secundário” desta mudança de objetivos foi a percepção da importância da CULTURA no ensino das línguas⁵. No final da década de noventa do século passado, Irene Krasner⁶ sugere que as principais causas para a falta de entendimento entre dois falantes de línguas nativas distintas não são os seus conhecimentos linguísticos mas as estruturas psicolinguísticas e culturais. Os aprendentes de L2, que não sabem usar as estruturas que os falantes de língua materna assimilam de forma inconsciente a partir do momento em que nascem, não poderão nunca comunicar de forma verdadeiramente eficiente. A mesma autora reforça a ideia de que a competência linguística não é suficiente para comunicar com sucesso.

2 - Ensino do Português na China

Há vinte anos que sou professora de Português como língua estrangeira e os primeiros nove anos de trabalho passei-os na Europa. A proximidade linguístico-cultural que se respira naquele continente faz com que se ensine o Português por contraste com a língua materna do aprendente ou outras línguas que domine. No Reino Unido, por exemplo, é frequente ensinar-se Português a alunos que frequentaram aulas de Espanhol na escola secundária e, em algumas universidades irlandesas, o Português funciona como uma opção da licenciatura em Espanhol. Naturalmente, as metodologias e práticas pedagógicas adotadas irão refletir essa contextualização linguística. Acrescente-se ainda que o acesso à cultura portuguesa é facilitado não apenas pela proximidade geográfica, mas sobretudo pela mobilidade permitida e promovida pela União Europeia. É óbvio que os residentes do continente europeu não *pensam* todos da mesma maneira, muito pelo contrário, mas as referências históricas e culturais comuns aproximam-nos o suficiente para que a compreensão e empatia facilitem o processo de identificação linguístico-cultural com a língua que pretende adquirir.

Na China, o processo de identificação dos aprendentes com as línguas estrangeiras é particularmente conturbado, pois os alunos que estudam nas universidades públicas têm o direito de selecionar apenas uma área de estudos geral e frequentemente a escolha que fazem não é tida em conta. Na universidade onde leciono, a grande maioria dos alunos que estuda Português elegeu estudar economia. No entanto, como lhes foi atribuída uma vaga no departamento de Português de uma das universidades que faz parte da elite de instituições de prestígio do país, eles não pensam sequer em abdicar de tal vaga pois isso representaria voltar a frequentar o último ano da escola secundária e recandidatar-se, no ano seguinte, aos difíceis e altamente competitivos exames nacionais de admissão às universidades, conhecidos como *Gaokao*, correndo inclusivamente o risco de não conseguirem a tão desejada nota de admissão.

⁴ COOK, 1995, pg. 94. Todas as traduções dos excertos citados neste texto, salvo indicação explícita, são da responsabilidade da autora.

⁵ Cf. CLAIRE KRAMSCH, 1994.

⁶ KRASNER, 1999, pg. 81.

Para além desta peculiaridade do processo de seleção de alunos, os modelos Confucionista, Taoista e Budista, que orientam o pensamento e filosofias pedagógicas asiáticas e muito especialmente os ambientes pedagógicos chineses, sobrepõem o trabalho à aptidão e o esforço à motivação⁷.

Nenhum dos alunos chineses que conheço decidiu, de sua própria iniciativa, estudar Português e as metodologias de ensino a que esteve exposto durante a maior parte, se não mesmo TODA a sua escolaridade, são as metodologias tradicionais chinesas.

A tarefa de construção de uma identidade linguístico-cultural associada com a língua estrangeira recai em exclusividade sobre os professores, sobretudo os leitores nativos, e é desenvolvida quase unicamente em contexto de sala de aula.

Poderá parecer fácil explicar dentro da sala de aula que os diferentes processos culinários usados em Portugal e na China para fazer sopa são culturalmente diferentes e que, conseqüentemente, o verbo⁸ que lhes está associado não é o mesmo. Mas o processo complica-se à medida que os aprendentes avançam no processo de aprendizagem e agrava-se quando chega ao momento de interagir com falantes de língua materna em contextos diplomáticos e/ou de negócios, onde a precisão linguística e compreensão cultural são fundamentais para o sucesso da interação comunicativa.

Recordemos que **não** se pretende que os aprendentes escrevam ou falem **como** um nativo, mas apenas que **funcionem** ou, melhor dizendo, sejam capazes de comunicar na L2. Mas a memorização (*rote learning*), ainda que sistemática e profunda, de vocábulos e estruturas sintáticas promovida pelas filosofias pedagógicas asiáticas; o contacto com os leitores nativos; e/ou as estadias mais ou menos curtas em países de língua oficial portuguesa não nos parecem, claramente, suficientes para ensinar a “pensar” na L2.

Eis um excerto de uma tese de licenciatura produzido por um finalista de língua materna chinesa (*putonghua*), cujo nome preferimos manter no anonimato, elucidativo dessa dificuldade:

Em toda a espiral do tempo e todo o ciclo da vida, todos nós somos apenas passageiros cuja vida terrena chega ao fim num determinado dia. Nascemos atribuindo-nos o corpo que deu forma ao nosso espírito, a inteligência e o instinto de amar. Crescemos entre caras semelhantes. Aprendemos uma língua nativa. E organizamos o pensamento e o sistema ético-moral num determinado ambiente sócio-cultural. Num certo dia, somos conscientes de que somos chineses e a nossa mãe-pátria se chama China. Por cabelos pretos, olhos de amêndoa e pele amarela nos distinguimos. Colocando-nos na pele alheia, começamos a pensar nos nossos perfis e do nosso país, traçados por pessoas culturalmente diferentes de nós.

Apesar de se compreender o conteúdo do texto e deste cumprir, conseqüentemente, a sua finalidade comunicativa, o seu estilo (a forma de pensar que descreve) está de tal forma afastado da norma (ou da forma de pensar de um falante nativo) que dificulta o processo de compreensão escrita. A primeira reação dos leitores de língua materna portuguesa é de estranheza e obrigará necessariamente a uma segunda leitura. Se, na academia, uma segunda leitura é benéfica e pode até ser recomendável, no mundo dos negócios e da diplomacia é pouco aconselhável e prejudicial à interação entre as partes, podendo até ser impeditiva do sucesso das negociações.

⁷ Cf. JIN & CORTAZZI, 2006: 14.

⁸ Em mandarim, o verbo usado para descrever a ação de ingestão da sopa é “beber”.

Cristina Água-Mel

Este excerto é duplamente interessante porque aborda uma questão premente do processo de ensino-aprendizagem: a aquisição de uma língua estrangeira não apenas expõe os aprendentes a uma nova cultura como os faz questionar a sua própria identidade pessoal e cultural.

Nos dias de hoje, quando se fala em ensinar uma língua estrangeira, já não se trata de impor uma norma linguística determinada ou uma forma de pensar de uma nação específica, mas de promover o acesso aos atos de fala e contextos linguísticos que os aprendentes irão necessitar para conseguir comunicar recorrendo à L2. Porque a linguagem está intrinsecamente associada com a forma como os seres humanos explicam e constroem o mundo que os rodeia e funciona como instrumento de construção das suas identidades (pessoal, social, profissional, etc.), o processo de ensino de L2 necessita de passar pela compreensão da forma como determinada cultura explica o seu ambiente e constrói a sua identidade coletiva, i.e. como pensam os seus falantes.

Tal como afirma Krasner⁹ “aceitação, compreensão, e empatia conduzem à verdadeira proficiência cultural e linguística”. Esta ideia é reforçada por Selma Karabinar¹⁰ ao afirmar que, atualmente, o ensino de línguas estrangeiras pretende familiarizar os aprendentes com a cultura, bem como cultivar empatia, abertura e respeito pelo outro. As línguas chinesa e portuguesa são cultural, social e linguisticamente diferentes. É difícil para professores e aprendentes desenterrar e explorar as ideias feitas que têm sobre cada uma das línguas em contacto. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem nunca chegará a bom porto sem que os seus intervenientes questionem a bagagem cultural, histórica e social que têm e *compreendam* e *aceitem* as diferenças que forem encontrando ao longo do caminho. Acrescente-se ainda que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem de passar por uma certa *empatia* que se traduz num processo de construção identitário associado com a L2.

O passo seguinte é a construção de uma identidade associada com a L2. Não basta compreender os sistemas de crenças e valores inerentes à L2, é também necessário que os aprendentes saibam comportar-se socialmente, isto é, saibam o que dizer, como e quando, em diferentes circunstâncias e perante diferentes falantes. Eis dois exemplos interessantes condensados num email que recebi de uma aprendente de língua materna chinesa:

Muito obrigada, **minha querida**.

Então já tás (sic) preparada para a viagem? A que horas partes amanhã?

(por falar nisso, surgiu-me uma pergunta: neste contexto, pode-se usar a expressão "estar em ablativo de viagem"?)

Beijinhos,

Exemplo 1: “minha querida”

Tendo em conta que o destinatário desta mensagem tem mais do dobro da idade do que o seu autor, a expressão “minha querida” — usada para expressar intimidade entre pessoas da mesma faixa etária ou carinho e familiaridade entre pessoas de idades distintas, *mas apenas formulado unilateralmente pela pessoa mais velha dirigindo-se à mais nova* — talvez não seja a mais apropriada.

⁹ 1999: 87.

¹⁰ KARABINAR, 2012: 116.

Exemplo 2: “ablativo”

Segundo a Infopédia da Porto Editora, esta expressão pode ser usada de forma jocosa para descrever a eminência de uma viagem, mas pergunto-me se um jovem de língua materna portuguesa da idade da autora deste texto compreenderá e/ou usará, nas suas mensagens de email, a expressão?

Estes exemplos demonstram como os comportamentos sociais, que os falantes nativos adquirem naturalmente, têm de ser ensinados aos aprendentes. É aqui que entra o contacto direto e pessoal com a cultura e a observação preferencialmente *in loco* dos atos linguísticos produzidos pelos falantes nativos ou, melhor dizendo, a exposição em primeira-mão à língua e sobretudo à cultura.

Muitos dos materiais didáticos produzidos por autores chineses não reconhecem esta necessidade. E não sou eu que o digo, mas os académicos chineses. Referindo-se ao ensino da língua inglesa na China, o professor Jin Wang¹¹ da Faculdade de Medicina de Luohe explica que:

Nos nossos materiais, os professores não prestam atenção às diferenças culturais, e por isso os aprendentes ignoram frequentemente os factores culturais e apenas conseguem copiar mecanicamente o que aprenderam.

Considerando que as edições chinesas descuidam o aspeto cultural, os materiais produzidos em Portugal ou no Brasil (pensados para públicos maioritariamente ocidentais) e que até os materiais produzidos em Macau (orientados para um público-alvo com características e necessidades muito diferentes dos aprendentes da China Interior) não dão resposta às necessidades dos aprendentes chineses, o que nos resta?

Uma das grandes lacunas que sinto no meu trabalho como leitora é o acesso mais direto e regular às expressões culturais dos países lusófonos. Dá inveja ver as instituições, governamentais ou não, que promovem as línguas inglesa, francesa, espanhola e chinesa pelo mundo fora a entrelaçar a língua com as expressões culturais que lhes estão associadas e faz pena assistir à completa descoordenação que caracteriza as políticas de promoção linguístico-cultural da Comunidade de Países Língua Oficial Portuguesa (CPLP) ou a falta de visibilidade, para não falar de impacto — pelo menos até ao momento presente — do Instituto Internacional de Língua Portuguesa. Ao contrário da língua inglesa, na qual os alunos chineses tropeçam literalmente todos os dias, o acesso à língua portuguesa é, no mínimo, tortuoso e duramente conseguido, reduzindo-se frequentemente a alguns clichés mencionados durante as aulas de conversação dadas pelo leitor ou leitora de língua materna que, em exclusividade involuntária, assume o papel de representante máximo e modelo da *sua* cultura e tenta abraçar, o melhor que sabe e pode, as culturas dos demais países de língua oficial portuguesa.

Os programas de imersão linguística são importantíssimos neste processo de aquisição linguístico-cultural, mas nem todos os alunos têm acesso a um ano de intercâmbio e, como é frequente irem turmas inteiras estudar para uma única universidade, são raros os casos de verdadeira inserção cultural. A convivência com a cultura da língua que se está a aprender não pode, no entanto, resumir-se ao período mais ou menos curto de residência num país de língua portuguesa e terá de passar obrigatoriamente pela sala de aula e, sobretudo, fora da sala de aula, através da promoção de atividades culturais que despertem a curiosidade dos alunos para se tornarem eles próprios grandes “navegadores” desta língua que liga quatro continentes e uma multiplicidade de culturas.

¹¹ 2011: 226.

A esta reduzidíssima exposição à língua e ínfimo contacto direto com a cultura, há um terceiro fator a acrescentar: a preferência dos aprendentes e de alguns professores chineses pelo estudo estrutural da língua.

O recurso a metodologias tradicionais, preferidas pelos aprendentes e professores de nacionalidade chinesa, oferece conhecimentos do sistema linguístico da língua portuguesa, mas só através da integração social e comunicação com outros falantes é que podemos compreender as características das culturas lusófonas, ficar a conhecer os costumes e hábitos dos povos que a falam e conseqüentemente melhorar as relações que estabelecemos com eles.

3 - Portu-Nês

A *internet* oferece um manancial de possibilidade para aceder e até conectar aprendentes de diferentes níveis e interesses, mas existem várias limitações de acesso e credibilidade. É frequente os utilizadores sentirem-se perdidos naquele mar de informação e é particularmente difícil controlar a qualidade e veracidade dos conteúdos disponíveis *online*¹².

Os nossos alunos cresceram com esta tecnologia e poderão até estar mais familiarizados com ela do que os seus professores, mas isso não quer dizer que saibam “navegar” de forma eficiente e para fins académicos. É, por isso, crucial que os professores orientem o seu acesso a mais este recurso didático dentro e fora da sala de aula. Um interessante estudo conduzido por Klaus Brandl¹³ sobre a integração de materiais de leitura retirados da internet num programa de língua estrangeira concluiu que:

É inquestionável, a enorme quantidade de recursos disponíveis na internet oferece aos aprendentes a oportunidade de mergulharem num manancial de materiais de leitura imbuídos de cultura. No entanto, a integração de atividades que recorram à WWW em contextos pedagógicos só poderá ser bem sucedida se estiver bem organizada e se a apresentação da informação for eficiente. O recurso à WWW como metodologia de ensino de estratégias de leitura ou a integração de leituras retiradas da *internet* nos programas só se justifica se não se limitar às quatro paredes da sala de aula. A decisão de recorrer ou não a estes materiais e como usá-los terá de basear-se em argumentos pedagógicos e ter em conta questões técnicas e de construção.

A educação necessita de acompanhar os tempos, de se adaptar e evoluir com o progresso e os professores têm de compreender os novos estilos de aprendizagem dos seus alunos. Atualmente, os recursos linguístico-culturais disponíveis na *internet* são incontornáveis, mas no seu estado mais puro podem tornar-se contraproducentes. É portanto necessário incorporá-los nos programas de forma “organizada e eficiente.” É igualmente importante que a utilização desses recursos não sirva apenas para complementar a aprendizagem. A *internet* apresenta recursos que podem ser usados dentro da sala de aula e em complemento dos manuais adotados, mas também materiais que podem e devem ser explorados de forma independente pelos aprendentes. Acreditamos que a internet promove a motivação dos aprendentes bem como a sua autonomia, ao mesmo tempo que os torna mais conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. De acordo com Mary Sarala¹⁴, a interatividade proporcionada pela *internet* tem o potencial de oferecer aos aprendentes “uma instrução personalizada que é interessante, motivadora e desafiante.”

¹² Cf. KLAUS BRANDL, 2002: 88.

¹³ 2002: 98.

¹⁴ 2012: 232.

O crescimento exponencial dos estudos de língua portuguesa na China nos últimos anos está a ser caracterizado pela criação de departamentos de língua em diferentes universidades chinesas, muitos deles com pouquíssimos recursos humanos ou materiais. Com o objetivo de congregar esforços em prol da língua e cultura lusófonas na China, criámos uma plataforma interativa onde aprendentes de língua portuguesa, professores e outros interessados se podem conhecer, encontrar regularmente e partilhar informações, experiências e materiais relacionados com a língua e culturas lusófonas. Fazendo minhas as palavras de um dos colaboradores do portal, Huang Zheyuan:

O processo de aprendizagem da língua e cultura não é fechado. Pela leitura dos livros, podemos ter um conhecimento preliminar do sistema linguístico do Português, mas só através da integração social e comunicação com outros falantes é que podemos resolver as dúvidas, perceber as características das culturas lusófonas e ficar a conhecer os costumes e hábitos dos países onde a língua portuguesa é falada e dos seus povos, sendo assim melhor caminho para estabelecer uma relação comercial com eles. Nos dias de hoje, não é difícil encontrar curso ou manual da língua portuguesa na China, mas o que faz falta é uma plataforma que ligue a teoria e prática, um espaço que promova o convívio dos estudantes e crie oportunidades para juntar os falantes dessas duas línguas. Foi dessa necessidade que nasceu o *Portu-Nês*.

O *Portu-Nês*, cujo lançamento ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2012, pretende facilitar a interação e comunicação entre todos os interessados nas relações culturais e económicas sino-lusófonas e estabelecer pontes entre os estudos portugueses e o mundo do trabalho no qual os alunos se preparam para entrar. O objetivo último desse portal e da revista digital que o acompanha é criar uma rede socio-académico-profissional alargada, com base nos princípios de *crowdsourcing* e *creative commons* que, na nossa opinião, caracterizarão, a breve prazo, os atuais sistemas educacionais.

O seu desenvolvimento dependerá dos apoios institucionais e privados que conseguirmos angariar. Já contamos com o apoio da *Lidel* — editora portuguesa de materiais didáticos que financiou parte dos custos de *design* e paginação da revista e patrocina a atribuição de um prémio mensal à discussão mais comentada do Fórum do *Portu-Nês*. E da *Ludomedia* — empresa que desenvolve um conjunto de recurso didáticos *online*. Presentemente, estamos a negociar outras parcerias com instituições e empresas chinesas, portuguesas e brasileiras.

Os nossos utilizadores são sobretudo professores e estudantes de nacionalidade chinesa a frequentar cursos de língua portuguesa em universidades chinesas, portuguesas e brasileiras mas estamos a envidar esforços para alargar o número de utilizadores a falantes de língua materna da CPLP, bem como a todas as empresas e instituições com interesse nas relações sino-lusófonas.

O que oferecemos?

1. Uma plataforma *online* para facilitar e promover o contacto virtual entre todos os interessados pelas línguas e culturas sino-lusófonas, mas sobretudo entre os aprendentes e professores das línguas chinesa e portuguesa.
2. Um conjunto de materiais para o ensino de Português Língua Estrangeira a falantes de língua materna chinesa com necessidades específicas, bem como informações úteis. Para além da página LER dedicada ao desenvolvimento das capacidades de Leitura (compreensão escrita), dedicámos uma secção especial à Língua que apresenta as seguintes subsecções:

Cristina Água-Mel

- i. Cursos, Bolsas e Exames: páginas onde se incluem informações sobre Cursos de Verão e Anuais em países de língua oficial portuguesa, bolsas de estudo, e exames de acreditação.
 - ii. Dúvidas: página onde se apresentam as respostas aos emails que nos são enviados com questões relativas à gramática, semântica ou usos da língua.
 - iii. Palavra e Expressão da Semana: por forma a incentivar os nossos utilizadores a visitar o nosso portal e expandir os seus conhecimentos linguísticos, publicamos semanalmente a definição de um vocábulo e a explicação de uma expressão idiomática em língua portuguesa com tradução para chinês — esta página é gerida pela colaboradora residente em Macau, Pan Xiaoheng.
 - iv. Materiais: Gostaríamos de propor uma parceria à *China Radio International* (CRI) para desenvolver um conjunto de *podcasts* didáticos que vão ao encontro, não apenas dos interesses dos aprendentes chineses, mas também de outras comunidades onde a CRI faz a difusão dos seus programas em língua portuguesa. Estes exercícios áudio permitirão melhorar as capacidades auditivas e orais dos aprendentes.
3. As línguas refletem e constroem culturas. Assim, com o objetivo de promover entre os alunos chineses o gosto pelas diferentes culturas que estão associadas à língua portuguesa, oferecemos um conjunto de sugestões, vídeos e fotografias lúdico-culturais.
 4. A procura do primeiro Emprego não é um processo fácil e gostaríamos de ajudar os licenciados dos cursos de língua portuguesa durante esse primeiro passo da sua carreira profissional. Acreditamos que essa secção do *Portu-Nês* poderá igualmente prestar um importante serviço às empresas sino-lusófonas que pretendam recrutar recursos humanos qualificados em língua portuguesa. As componentes académica e cultural do nosso portal serão sempre prioritárias, mas acrescentar-lhe esta vertente empresarial permitirá não apenas completar o apoio dado aos licenciados como estabelecer relações entre a academia e o mundo do trabalho por forma a melhor conhecer os objetivos e necessidades das empresas. Os benefícios dessa parceria serão, assim, tripartidos entre licenciados, empresas mas também a academia.
 5. A *internet* permite contactos cada vez mais estreitos entre pessoas residentes em diferentes locais do planeta. Gostaríamos igualmente de incentivar os contactos pessoais entre falantes de língua materna e os aprendentes chineses e para isso estabelecemos parcerias com as duas comunidades de falantes de língua portuguesa sediadas em Beijing — os Estudantes Angolanos na China (EAC) e os Brasileiros em Pequim (BRAPEQ) — para realizar diferentes atividades que promovam o convívio entre falantes. No dia 26 de maio de 2012 realizámos o primeiro encontro em Pequim onde estiveram presentes pessoas de diversos países incluindo China, Angola, Brasil, Cabo Verde e Portugal.
 6. Para estreitar os laços estabelecidos no portal e expandir a sua abrangência a um maior número de interessados, iremos publicar uma *newsletter* mensal com informações de carácter diverso sobre o portal e os seus membros, bem como factos relevantes sobre a presença da língua portuguesa e culturas lusófonas na China e no mundo.

7. Para além do apoio prestado aos alunos e professores, e de funcionar como ponte entre a academia e as empresas, o *Portu-Nês* quer também contribuir para a promoção e, sobretudo, divulgação dos Estudos Portugueses na China. Com esse objetivo, publicamos uma revista eletrónica bianual. Essa revista apresenta um tema central e uma série de artigos relacionados com os Estudos Portugueses, bem como informações pertinentes associadas ao desenvolvimento dos cursos, mercado de trabalho e investigação. A revista é distribuída eletronicamente nos dias 5 de maio e 5 de novembro e está disponível online no site do *Portu-Nês* após essas datas.

8. O primeiro número da revista, dedicado ao desenvolvimento dos Estudos Portugueses na China, apresenta uma entrevista com uma das precursoras e grande dinamizadora dos estudos de língua portuguesa na China, a professora Zhao Hongling. Nesse número, podemos ainda ler um artigo da autoria de Zhu Yuan e Cristina Água-Mel sobre o desenvolvimento recente dos estudos portugueses no país, bem como condições de recrutamento e empregabilidade dos licenciados em língua portuguesa. Ainda ligados ao tema central deste primeiro número estão dois artigos, da autoria da Coordenadora do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Português do Oriente, Ana Paula Dias, sobre o perfil do professor de Português Língua Estrangeira na China; e da Chefe de Departamento da Universidade de Estudos Internacionais de Pequim, Wei Ming, sobre o ensino do imperativo dos verbos regulares a turmas de iniciação à língua. Esse número inclui também uma série de artigos que tiveram por base as teses de licenciatura dos alunos Huang Zheyuan (Praxe Académica de Coimbra), Sang Dapeng (Perfis dos Estudantes Universitários de Macau), He Luyang (Centro Retalhista de Yiwu) e Yao Cong (Imagem da China) confirmando a diversidade e originalidade da investigação científica que está a ser realizada nas universidades chinesas. A completar a área mais académica está um artigo de Liliana Gonçalves sobre a aculturação dos professores de Português Língua Estrangeira. Por sua vez, o sinólogo e professor de interpretação no Centro de Formação de Intérpretes de Conferência da Universidade de Economia e Negócios Internacionais de Beijing, Miguel Fialho, apresenta-nos uma visão sobre os impactos da globalização na China no artigo “Starbucks: Uma bênção disfarçada?” e a curadora do Festival de Documentários Brasileiros, Fernanda Ramone, explica os objetivos do seu festival e descreve os sucessos alcançados com as primeiras duas edições. Esse primeiro número apresenta ainda uma pequena nota poética bilingue da autoria de Vasco Cabral de Magalhães, pseudónimo literário do Comendador Manuel Pinho que é professor no Instituto Politécnico de Macau.

Para consolidar o portal precisamos de conseguir parcerias institucionais e apoio financeiro. Em Portugal, já contactámos todos os Institutos Confúcio sediados no país, as Universidades de Coimbra, Aveiro e Minho e as Fundações Oriente e Jorge Álvares. Também enviámos pedidos de apoio às editoras Leya e Porto Editora. Conseguimos que o portal fosse divulgado no Brasil e estamos a estabelecer contactos também em Macau.

Pretendemos consolidar a página dedicada ao emprego e disponibilizar materiais para uso em sala de aula pelos professores, bem como em situação de auto-aprendizagem por alunos independentes, e, a médio prazo, queremos desenvolver mais páginas orientadas para aprendentes de chinês de língua materna portuguesa, pois acreditamos que a interação será mutuamente benéfica.

Cristina Água-Mel

O processo de construção identitária dos aprendentes de língua estrangeira é indissociável dos seus objetivos académico profissionais. Um aprendente que deseje ser professor de língua estrangeira no seu próprio país ao nível do ensino secundário, ou simplesmente visitar e viajar em países onde esta se fala não precisará, certamente, de conhecimentos linguístico-culturais profundos. Um aprendente que esteja a adquirir uma língua para a ensinar a nível superior ou para interagir profissionalmente com falantes nativos irá, no entanto, necessitar de estar o mais familiarizado possível com as *nuanças* sociais, linguísticas e culturais que essa mesma língua apresenta. No caso dos falantes de língua materna chinesa que aprendem português, os seus objetivos são sobretudo profissionais e envolvem a interação direta e estreita com falantes nativos em situações de trocas comerciais ou no estabelecimento e manutenção de relações económicas e/ou diplomáticas. É portanto *essencial* que conheçam não apenas a língua mas sobretudo as culturas dos países de língua oficial portuguesa. Os programas de imersão de que dispõem devem ser complementados com outras formas de interação e exposição à língua e culturas da CPLP. Na China, o acesso aos recursos *online* não é óbvio nem fácil pois muitos sites ocidentais, como por exemplo o *YouTube*, não estão, atualmente, disponíveis. Ao facilitar o acesso dos aprendentes de línguas maternas chinesa e portuguesa às culturas do “outro” e a materiais didáticos que vão ao encontro das suas necessidades; ao promover as relações entre a academia e o mercado de trabalho e entre as empresas dos países lusófonos e a China; ao incentivar e divulgar projetos de investigação académica que permitam desenvolver e melhorar os Estudos Portugueses na China, o *Portu-Nês* está a contribuir para aumentar a compreensão mútua entre a China e a Lusofonia e, conseqüentemente, melhorar o relacionamento diplomático, empresarial e cultural aos níveis bilateral e multilateral cruciais para a sustentabilidade do crescimento económico e desenvolvimento social das populações. Finalizo recorrendo, novamente, às palavras de Huang Zheyuan:

O *Portu-Nês* é uma importante iniciativa cultural com objetivos de médio e longo prazo. Estamos empenhados em que se torne uma ponte entre a cultura e a economia por forma a contribuir para a promoção do entendimento, das relações diplomáticas, da cooperação económico-cultural e, do muito falado, *softpower* entre a China e os países lusófonos

Referências Bibliográficas

- “ablativo.” Def. *Infopédia da Porto Editora*. Web. 22 de agosto de 2012
<http://www.infopedia.pt/portugues-ingles/ablativo>
- BARTHES, Roland. 1997. *Crítica e verdade*. Trad. Madalena da Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70.
- BRANDL, Klaus. 2002. Integrating Internet-Based Reading Materials. into Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student-Centered Approaches. In *Language Learning Technology* 6.3, 87-107.
- COOK, Vivian. 1995. Multi-Competence and the Learning of Many Languages. In *Language, Culture and Curriculum*. Ed. M. Bensoussan, I. Kreindler & E. M. Aogáin. Dublin: The Linguistics Institute of Ireland, 93-98.
- JIN, Lixian & Martin CORTAZZI. 2006. Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. In *Language, Culture and Curriculum*, 19.1, 5-20.
- KARABINAR, Selma. 2012. The Attitudes of EFL Teachers Towards Teaching Culture and their Classroom Practices. In *Journal of Educational and Social Research* 2.2, 113-126.
- KRAMSCH, Claire. 2012. The Cultural Component of Language Teaching. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1.2: n. pag. Web. 13 Agosto 2012.
- KRASNER, Irene. 1999. Why Teach Culture in the FL Clsroom? In *Dialogue on Language Instruction* 13.1-2: 80-88.
- PIERCE, Bonny Norton. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. In *TESOL Quarterly* 29.1, 9-31.
- SARALA, Mary Oommon. 2012. Use of Information Communication Technology in Education: An integrative communicative learning approach. In *International Journal of Multidisciplinary Educational Research* 1.2, 230-239.
- SRIDHAR, Kamal K. 1996. Societal Multilingualism. In *Sociolinguistics and Language Teaching*. Ed. Sandra Lee McKay & Nancy H. Horn Berger. Cambridge: Cambridge University Press. 47-70.
- WANG, Jin 2011. Culture Differences and English Teaching. In *English Language Teaching* 4.2, 223-230.

MACAU COMO PLATAFORMA DE DIVULGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁSIA: USO DIDÁTICO DE PLATAFORMAS E-LEARNING NO ENSINO DE PLE

Ana Paula Dias

Sobre o autor

Ana Paula Dias
Centro de Língua Portuguesa do Instituto Português do Oriente, Macau.
Contato: ulissina@gmail.com

Resumo

Atualmente existem variadíssimos recursos tecnológicos que podem ser usados como suporte e/ou complemento à aprendizagem de uma língua estrangeira. Há, no entanto, que ter em conta na concepção e exploração dos materiais suas características e potencialidades pedagógicas, para que não se reduzam apenas a um modismo, sem consequências do ponto de vista educativo. O ensino de português língua estrangeira em Macau enfrenta várias dificuldades, que passam pela grande distância interlinguística desta língua em relação à língua materna dos aprendentes, maioritariamente o cantonês, pela falta de professores com formação especializada na área, pelas cargas letivas insuficientes nos currículos escolares e ainda pelo artificialismo que envolve essa aprendizagem, dado que os alunos não têm oportunidade de praticar o a língua portuguesa em contexto. Nesta sequência, descrevem-se aqui os pressupostos que estiveram na base da criação de uma plataforma *e-learning* que procurou criar oportunidades de aprendizagem que colmassem as limitações físicas e temporais do modelo de educação convencional existente em Macau.

Palavras-chave

Ensino de PLE. Português em Macau. Ensino a distância. *E-learning*

1. Considerações prévias

Começo por referir Geneviève Jacquinet-Delaunay (1997:159), quando afirma que “a modernidade tecnológica não é automaticamente acompanhada por uma maior eficácia pedagógica. Pelo contrário, os novos dispositivos tecnológicos foram frequentemente acompanhados por uma utilização de modelos pedagógicos ultrapassados”.

Efetivamente, as novas tecnologias de informação são ferramentas de ensino-aprendizagem e, nessa qualidade, tanto podem ser utilizadas ao serviço de novas práticas pedagógicas centradas no aluno e nas suas necessidades, como podem servir para prolongar o modelo tradicional em que o professor e os conteúdos ocupam o centro do processo educativo.

Há, portanto, que ter em atenção as características do multimédia e das suas potencialidades pedagógicas antes de implementar programas baseados nesse tipo de recursos.

2. O Multimédia

O termo “multimédia” remete para a integração de textos, sons e imagens (desenhos, animações, fotografias, filmes...) num mesmo suporte digital. Algumas das suas principais características são a interatividade e a navegação numa sequência não-linear através de uma rede hipertextual. Da coerência lógica dessa estrutura hipertextual depende em grande parte o valor do documento; não é por ter muitas hiperligações que um programa é bom, mas antes por ter uma lógica clara, assente numa concepção rigorosa.

Convém ainda salientar que o desenvolvimento da capacidade de pesquisa no sistema de hipertexto contribui para uma estruturação do pensamento e de organização dos saberes muito mais complexas do que a tradicional estrutura linear e sequencial, pelo que o trabalho sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno é também um fator crucial para que esse tipo de recursos possa realmente contribuir para a melhoria do desempenho e para a construção de novos saberes.

No caso das plataformas *e-learning*, não se trata tanto do recurso ao hipertexto¹, mas sim da disponibilização de um dispositivo multicanal ou “multicanalite”², que integra diferentes “canais” ou suportes do multimédia (escrita, áudio, vídeo, fotografias, animações, desenhos) dentro de um mesmo suporte informático. Uma das características de uma boa plataforma com fins didáticos é a utilização “didatizada” de todos estes “canais” – ou seja, não basta que um programa multimédia tenha muitos vídeos e fotografias se eles não servirem para mais nada senão ilustrar o texto.

¹ O hipertexto é a ligação não-linear entre vários elementos (textos escritos, um conjunto de dados textuais, imagens...). Permite ligar um desses elementos a outro relacionado com o primeiro através de um clique”. O hipertexto pode estabelecer a ligação entre unidades verbal e não verbal (imagens e sons), designando-se nesse caso “hipermédia”.

² LANCIEN, 1998: 24.

3. As potencialidades pedagógicas das plataformas e-learning

Para além do já referido desenvolvimento da competência de trabalho autónomo, este tipo de recursos proporciona um acesso rápido e fácil à informação. Porém, essa facilidade exige que se passe da simples aquisição de conhecimentos para a construção dos saberes.

O trabalho sistemático com o multimédia permite ao utilizador uma prática de confrontação, de organização, de seleção e de estruturação que, com a ajuda do professor, serão outras tantas etapas na construção dos saberes. Além dessas potencialidades, o multimédia proporciona a individualização, não só dos ritmos de aprendizagem, mas também dos próprios conteúdos.

Assim, que razões se podem invocar para o recurso às tecnologias multimédia no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas? Sharma & Barrett³ referem que são várias as oportunidades que as novas tecnologias conferem ao ensino das línguas: a) têm um cariz motivador; b) muitos aprendentes gostam de utilizar o computador e gostam também de exercícios multimédia, podendo efetuá-los onde e quando quiserem; c) a interação dos exercícios linguísticos pode ser benéfica, no sentido em que os exercícios *online* são mais atrativos do que os exercícios tradicionais, em suporte de papel; d) os alunos podem fazer revisões de modo diferente; f) por último, os exercícios interativos dão *feedback*, facto que é bastante positivo para os alunos.

No fundo, trata-se também de a escola acompanhar as transformações sociais, e as formas como atualmente as pessoas se relacionam com o saber e a informação, para não ser ultrapassada. A escola, na sua essência lenta, analítica e mais voltada para o passado, terá de tornar-se mais atrativa, reduzindo a distância que a separa do mundo exterior aonde os alunos vão buscar a maior parte das informações que lhes interessam. Com a integração do multimédia na escola, esta poderá dar um passo importante nessa direção.

4. O caso de Macau

Tendo em conta os pressupostos enunciados, passamos agora a uma breve caracterização do panorama do ensino do português como língua estrangeira (PLE) em Macau.

A circunstância de o português ser língua oficial em Macau, estatuto consignado quer na Declaração Conjunta Luso-Chinesa de 1987⁴, quer posteriormente no Artigo 9º do Capítulo I da Lei Básica de 1993⁵, nunca se viu refletida no sistema educativo.

³ SHARMA&BARRETT, 2007: 10.

⁴ Consultar <http://www.gddc.pt/siii/docs/rar25-1987.pdf>

⁵ "Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial.", in <http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>

Apesar da presença dos portugueses na região desde o século XVI, o ensino e divulgação da língua portuguesa só tardiamente foram preocupações centrais da antiga administração, nomeadamente com a criação das escolas luso-chinesas, um projeto educativo que deu alguns frutos, mas que acabou por se ir desmoronando gradualmente. Atualmente, a disciplina é apenas oferecida com caráter obrigatório na secção portuguesa das escolas oficiais luso-chinesas e optativo nas escolas particulares que integram a rede da Direção de Serviços de Educação e Juventude (DSEJ)⁶, com as seguintes cargas letivas:

Ensino Primário	Ensino Primário ⁶	Ensino Secundário
2 tempos semanais, de 40 a 60 minutos (260 a 330 horas)	3 a 4 tempos semanais, de 40 a 60 minutos (440 a 600 horas)	2 tempos semanais, de 40 a 60 minutos (260 a 330 horas)*

* a variação do número de horas anual decorre da escolha feita pelos estabelecimentos de ensino em relação à duração da aula.

Fonte: Fonteprimária

Tabela 1 - Carga horária da disciplina de língua portuguesa

As escolas dispõem de alguma autonomia em relação à organização curricular, pelo que podem optar por juntar os dois tempos letivos num só, assim como escolher a duração do tempo letivo, sendo a organização prevalecente a de dois tempos semanais no mesmo dia, de 40 minutos cada.

A par da distribuição da carga letiva, refiram-se ainda as seguintes condicionantes associadas ao ensino do PLE no território:

- falta de professores profissionalizados com formação específica em PLE;
- uso da mesma metodologia que é usada para o ensino de língua materna (LM);
- falta de materiais didáticos adequados às características dos alunos de língua materna chinesa;
- expansão rápida do inglês (mais procura e mais de o dobro das escolas, em detrimento do português, como se vê na tabela 2).

Ana Paula Dias

Língua veicular	PRE	PRI	SEC	PRE+ PRI	PRE+SEC	PRE+PRI +SEC	ESP	TOTAL
CHINÊS	10	8	25	31	-	10	4	100
INGLÊS	1	1	2	-	-	5	-	13
PORTUGUÊS	1	-	3	1	-	1	-	6
Total	12	9	30	32	-	16	4	119

Fonte: Portal do Governo de Macau.

Tabela 1 - Dados estatísticos escolares (ano lectivo 2011/2012)
Número de unidades escolares (classificado por nível de ensino e língua veicular)
Data de Estatística: 2011-11-26⁸

As consequências do contato esporádico e descontextualizado dos alunos com a língua portuguesa (uma aula por semana e falta de oportunidade de praticar a língua fora da escola), associadas às condicionantes atrás referidas, convergem para a criação do seguinte panorama⁹:

- desistência por parte dos aprendentes por causa das dificuldades encontradas;
- falta de estímulo por parte dos professores dados os fracos resultados no processo de ensino/aprendizagem;
- assim, "o não desenvolvimento de programas educativos específicos para o público em questão tem como consequência o desaparecimento progressivo da língua portuguesa no seio da comunidade macaense";
- os aprendentes não necessitam do português para a comunicação quotidiana.

No entanto, e ao invés do que seria de esperar em função do panorama descrito, o estatuto do português no contexto atual tem vindo a modificar-se. Na última década, cada vez mais pessoas, com grande incidência nos chineses da China Continental, têm mostrado interesse em aprender o português. As principais razões que determinam esta procura prendem-se com interesses económicos, com o avolumar de negócios entre a China Continental e os países de língua portuguesa¹⁰.

O grande *boom* de procura da aprendizagem da língua portuguesa na China deu-se a partir de 2005, quando a China viu crescer a sua economia mais de 20% e teve a ver com a necessidade de contratar mediadores linguísticos para dialogarem com os promissores mercados de Angola, Moçambique e Brasil - e Macau é recorrentemente referida como um elemento fundamental de ligação, como "uma plataforma" para essas negociações, inclusive por parte do governo central da China¹¹.

⁸ Disponível em http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teachorg/Inter_main_page.jsp?id=8525

⁹ Cf. GROSSO, 2007.

¹⁰ ESPADINHA & SILVA, 2008..<http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>

¹¹ ROCHA, 2011.

5. Uma experiência de uso didático de plataformas e-learning no ensino de PLE em Macau

Consciente do panorama traçado e na expectativa de melhorar a qualidade e a eficácia do ensino-aprendizagem do PLE, assim como de reforçar a presença do português no território, uma das medidas tomadas pela DSEJ foi o lançamento de uma consulta pública para o fornecimento de uma plataforma *on-line* para apoio ao ensino do português nas escolas de Macau integradas na sua rede. Todas as escolas da rede puderam inscrever-se e solicitar à Direção de Serviços de Educação e Juventude a sua participação no projeto, pelo que foram abrangidas escolas de todos os níveis de ensino, desde o primário ao secundário.

O projeto que ora se apresenta surge nesta sequência e foi o escolhido pela DSEJ, tendo-se iniciado em 2011. Com ele, quis-se dar resposta ao cenário existente, procurando:

- criar oportunidades de aprendizagem que colmatassem as limitações físicas e temporais do modelo de educação convencional existente no território;
- disponibilizar a alunos e professores ferramentas digitais complementares às aulas língua portuguesa através do recurso a um ambiente virtual de aprendizagem (AVA¹²).

Para suporte desse projeto selecionou-se a plataforma de gestão de conteúdos educativos que atualmente melhores garantias oferece ao nível do desempenho, segurança e flexibilidade, o Moodle.

5.1. O que é o Moodle

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre Open Source Course Management System (CMS). É uma das plataformas mais populares no mundo e é usada por educadores de todos os níveis de ensino como uma ferramenta para criar sítios *web* dinâmicos para os seus alunos, contando atualmente com cerca de 4 milhões e meio de cursos e 44 milhões de utilizadores registados em todo o mundo¹³.

5.2. Porquê a plataforma Moodle

Além das principais universidades dedicadas ao ensino a distância (Open University, Reino Unido; Universidade Aberta de Portugal; Universidade Aberta do Brasil, etc.), também instituições governamentais como o Instituto Camões ou a Rede de Formação Profissional Orientada pelo Mercado - SECTES - Governo de Minas Gerais apostam na utilização dessa plataforma. De destacar a implementação pelo Ministério da Educação de Portugal de plataformas Moodle em todas as escolas do ensino básico e secundário do país, o que confirma a versatilidade deste sistema para ser utilizado em diferentes níveis etários e contextos educativos.

¹² AVA entendido como ferramenta que integra vários recursos digitais e serve de apoio a cursos (semi)presenciais ou completamente *on-line*.

¹³ <http://moodle.org/stats/>, acessado a 28 de junho de 2011.

5.4. Gestão de utilizadores

O Moodle permite a gestão de utilizadores através de login e senha, definindo tipos de acesso restritos a determinadas áreas, o que facilita a gestão do acesso de cada utilizador aos conteúdos adequados ao seu nível. A sua capacidade de gestão de grupos possibilita a criação de conjuntos de utilizadores (turmas), que poderão interagir entre si e cujos dados poderão ser agregados e fornecidos aos respetivos professores.

5.5. Acessibilidade

O Moodle é desenvolvido continuamente desde 1999 por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, coordenados por uma fundação, assegurando a sua continuidade, cumprindo as regras de acessibilidade definidas pelo *World Wide Web Consortium* (W3C). Como adota o padrão SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) de interoperacionalidade, garante a exportação e importação de conteúdos, e a mudança relativamente fácil para outras plataformas LMS ou CMS que obedeçam ao mesmo padrão, o que permite uma grande flexibilidade e segurança na sua adoção e futura reutilização dos conteúdos.

5.6. Suporte técnico

O Moodle é uma aplicação baseada na Web, constituída por dois componentes: um servidor central numa rede IP, que aloja os *scripts*, *software*, base de dados, etc. e um *interface* de visualização através de qualquer navegador da Web (*Internet Explorer*, *Safari*, *Opera*, *FireFox*, etc.), garantindo a sua fácil utilização, sem necessidade de instalação de programas complementares nos computadores dos utilizadores.

O Moodle é desenvolvido na linguagem PHP e suporta vários tipos de bases de dados, em especial MySQL, e foi implantado num servidor dedicado de alto débito de processamento, armazenamento e débito de acesso, complementado com *firewall*, sistema de *backups* em RAID 10 e certificado de segurança.

5.7. Pressupostos para a elaboração da plataforma

A construção dos recursos a disponibilizar na plataforma contemplou os requisitos exigidos pela Direção de Serviços de Educação e Juventude na consulta pública, entre os quais se destacam os seguintes:

- pelo menos 20% do conteúdo curricular deve versar temas relativos a Macau, aplicando-se o mesmo à seleção de imagens e textos (com recurso, por exemplo, à imprensa diária de Macau para selecionar os textos a disponibilizar aos alunos);
- seguir o *Quadro Europeu de Referência Comum (QEQR)* para as línguas, tendo os temas e conteúdos vocabulares e gramaticais sido selecionados em função desse referencial;

¹⁴ Para além dos níveis A1 a C2 contemplados no QEQR, e dada a grande distância interlinguística entre o português e o chinês cantonês (neste caso) foi solicitada pela DSEJ a criação de um nível A0, para alunos sem qualquer conhecimento da língua portuguesa.

- fornecer 7 unidades¹⁴ novas por dia, de segunda a sexta-feira.

De forma a garantir a qualidade da auto-aprendizagem, foram igualmente tidos em conta os seguintes fatores-chave aplicáveis aos sistemas de ensino em geral (Dias & Gomes, 2008, 37):

- qualidade elevada de conteúdos científicos a nível de informação de base, argumentos, generalizações, teorias e instruções que suportam as matérias tratadas (qualidade, rigor e autenticidade são determinantes para o sucesso do sistema de ensino, independentemente da forma adoptada);
- qualidade elevada de conteúdos científicos a nível de informação de base, argumentos, generalizações, teorias e instruções que suportam as matérias tratadas (qualidade, rigor e autenticidade são determinantes para o sucesso do sistema de ensino, independentemente da forma adoptada);
- criação de processos interativos corretos;
- contexto de aprendizagem adequado;
- avaliação criteriosa de resultados.

A infraestrutura organizacional que serve de suporte à aprendizagem é igualmente um fator importante a considerar na qualidade de ensino, mas essa foi uma variável que não foi possível controlar (na medida em que o serviço foi fornecido à DSEJ, que por sua vez o cedeu às escolas).

Todas as unidades disponibilizadas na plataforma visaram o trabalho sobre as várias competências implicadas na aprendizagem de uma língua, tendo sido compostas por textos e exercícios sobre oralidade, leitura, escrita e gramática, construídos tendo em conta a necessidade de progressão das aprendizagens e segundo uma lógica de espiral.

Note-se que cada aluno teve apenas acesso à sua área de trabalho, de acordo com o nível de proficiência linguística que lhe foi "atribuído" pelo professor da disciplina na sequência de diagnóstico realizado no início do ano letivo, cabendo igualmente a este dar a indicação de que o aluno estava em condições de mudar de nível. Os professores tiveram sempre acesso a todos os níveis (vd. ponto 5.4.).

Os textos incluídos na plataforma foram exclusivamente gravados por pessoas de língua materna portuguesa e, no sentido de familiarizar os alunos com a diversidade de pronúncia, entoação, ritmo, fluência, etc., os registos áudio disponibilizados foram diversificados, recorrendo a vozes femininas, vozes masculinas, vozes infantis, etc. Ainda nesse plano, procurou-se que o débito de leitura das gravações fosse mais lento nos níveis iniciais, para que a articulação de cada palavra e sílaba pudesse ser claramente ouvida pelos utentes da plataforma.

Os exercícios, tarefas e jogos apresentados em cada unidade foram concebidos tendo em vista a sua finalidade educativa e pedagógica, procurando facilitar e estimular a aquisição de competências linguísticas em língua portuguesa.

Ana Paula Dias

Procurou-se também integrar os aspetos culturais e civilizacionais¹⁵ que são inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, quer numa forma implícita quer explícita, evitando fazer da aprendizagem do português a mera aprendizagem de um conjunto de normas lexicais e gramaticais que supostamente se decalcam de uma língua para a outra. Para esse efeito, foram indicadas em todas as unidades ligações para sítios relevantes e apresentados, ao longo das unidades, uma diversidade de tópicos relativos à cultura portuguesa (da história à contemporaneidade, da gastronomia à música, da literatura ao desporto, etc.).

A tipologia de exercícios apresentados nas unidades foi diversificada: escolha múltipla, preenchimento de lacunas, arrastamento, verdadeiro/falso, sopas de letras, crucigramas, correspondências, etc.

A avaliação do desempenho do aluno em relação à tarefa proposta pode ser gerada automaticamente, fornecendo um *feedback* imediato e permitindo-lhe a autocorreção. Paralelamente, os professores puderam aceder a qualquer momento aos relatórios de atividade dos alunos, o que permitiu igualmente a heteroavaliação. Os relatórios mensais de aprendizagem dos alunos foram gerados automaticamente pela plataforma, encontrando-se disponíveis, na área respetiva, para consulta por parte dos docentes a qualquer momento.

Foi ainda garantido o apoio técnico às escolas através de uma linha telefónica e de um endereço de *e-mail*, para esclarecimento de dúvidas e resolução de problemas e sugerida formação adequada para os docentes a nível da otimização do uso da plataforma, tanto a nível técnico, como pedagógico, através do estabelecimento de parcerias com a DSEJ nesse sentido.

5.7.1. Modalidade mista

Tendo em conta os “contextos de aprendizagem”¹⁶, importa referir que em algumas situações a exploração dos AVA precisa ser acompanhada pela intervenção de um professor e noutras estes recursos podem ser utilizados em total autonomia.

O *ensino* online dirigido a crianças e a adolescentes não deve seguir exatamente o mesmo modelo que se utiliza com os adultos. Em ambos os casos, e como referem Correia & Tomé (2007: 105), é primordial “promover a socialização, a interação presencial, fatores essenciais de crescimento e de desenvolvimento facilitadores da aprendizagem, e não posicionar a criança e o adolescente só face ao computador, no isolamento da relação com os outros”.

Assim, não ignorando que é importante que o multimédia contribua para o desenvolvimento da competência da autonomia do aprendente, preferiu-se, nesse caso, criar uma plataforma multimédia para ser usada em semi-autonomia, na medida em que o professor pode orientar a realização das tarefas propostas em sala de aula, sobretudo nos níveis iniciais¹⁷. Essa opção visou igualmente dar resposta à carência de materiais didáticos especificamente adaptados a estudantes de português de língua materna chinesa ou asiática, carência essa amplamente referida pelos docentes.

¹⁵ LAUCIEN, 1998b

¹⁶ LAUCIEN, 1998b

¹⁷ Os materiais disponibilizados nos níveis C1 e C2 foram sobretudo usados pelos professores, como se pode constatar pela análise dos relatórios de utilizadores gerados pela plataforma.

Para além da utilização assistida em sala de aula, os encarregados de educação dos alunos foram estimulados (através do envio de uma carta em que se lhes apresentou o projeto) a explorar esse recurso em casa, juntamente com os seus educandos, sugerindo-se que dedicassem meia hora diária à atividade, para reforçar as competências desses em língua portuguesa.

6. Considerações finais

A experiência apresentada neste artigo teve como ponto de partida a descrição de um projeto de apoio ao ensino de português língua estrangeira em Macau, no qual se procurou integrar ponderações teóricas relacionadas com o uso educativo de recursos multimédia, mais especificamente de plataformas *e-learning*, em contexto escolar.

Foi apresentada a estrutura genérica do recurso tecnológico, bem como as razões que determinaram as opções (e as configurações) que ele comporta. Foi ainda justificada a opção de usar a plataforma num regime de semi-autonomia, aparentado com o *b-learning*.

Falta agora proceder à avaliação sistemática do projeto e tal avaliação faz parte dos objetivos que estiveram na sua génese. Serão objeto de uma próxima etapa:

- testar o grau de satisfação dos alunos envolvidos;
- testar o grau de satisfação dos professores envolvidos;
- analisar o desempenho dos alunos na plataforma e relacioná-lo com os resultados obtidos na disciplina de português;
- avaliar a importância do empenho professoral dos encarregados de educação na promoção deste tipo de recurso.

Pretende-se que essa avaliação, enquanto processo de análise, reflexivo e interpretativo, suportado por instrumentos baseados numa definição prévia de critérios de referência, se constitua como um processo de metacognição e de autoavaliação dessa prática de ensino e que permita a compreensão das dinâmicas de apropriação desse recurso pelos estudantes e pelos próprios professores.

As conclusões obtidas a partir da análise dos dados resultantes das questões enunciadas (e parcialmente já recolhidos) serão, certamente, fulcrais para a implementação de melhorias no recurso e poderão igualmente contribuir de forma prática para gerar novos projetos.

Ana Paula Dias

Referências Bibliográficas

- CORREIA, C., & I. TOMÉ. 2007. *O que é o e-learning? - modalidade de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.
- ESPADINHA, M. A. & R. TEIXEIRA e SILVA. 2008. O português de Macau. In: Lima-Hernandes, Maria Célia; Marçalo, Maria João; Micheletti, Guaraciaba & Martin, Vima Lia de Rossi (orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FSLCH-USP.
- Exigências das Competências Académicas Básicas para o Ensino Primário / Português Língua Estrangeira* (versão preliminar). Macau, CDL.2011.
- GROSSO, M. J. dos Reis. 2007. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Macau, Macau.
- GROSSO, Maria José (coord.). 2011. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G., 1997. Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs? In *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, Paris, Retz, 157-164.
- LANCIEN, T. 1998a. *Multimédia et apprentissage des langues :enjeux et limites*, Triangle, Goethe Intitut/ENS St. Cloud, no. 17, janvier.
- LANCIEN, T. 1998b. *Le Multimédia*, Paris, Clé International.
- MELO ROSA, L. 2002. O multimédia e o papel do professor de língua estrangeira: desafios e práticas. In *Palavras*, 21, Lisboa, Associação de Professores de Português, 37-47.
- MELO ROSA, L. 2005. Apresentação do CD-ROM Português (inter)ACÇÃO!. In Moreira, G. & S. HOWCROFT.
- MELO ROSA, L. 2006. As TIC na didática das línguas: ferramentas e recursos. In F. J. Lazevedo (org.) *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lidel, 337-355,
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*, Conselho da Europa, Porto, Edições ASA, 2001
- ROCHA, Rui, 2011. A língua portuguesa, a *vital commodity* em Macau e na China. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional da Praia: a Língua Portuguesa nas Diásporas, Cidade da Praia, IILP, novembro
- SHARMA, P., & B. BARRETT. 2007. *Blended Learning - using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Educators.
- Sítios:
- <https://moodle.org/>
http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?langsel=P

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE MACAU: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Mário Pinharanda Nunes

Sobre o autor

Mário Pinharanda Nunes
Universidade de Macau, Macau.
Contato: marion@umac.mo

Resumo

A Universidade de Macau oferece uma Licenciatura em Direito em língua veicular portuguesa e outra em língua veicular chinesa. Sendo o propósito e filosofia fundadores a formação de juristas para a Região Administrativa Especial de Macau, à língua portuguesa são atribuídos espaços e tempos diversos, consoante a licenciatura e os respectivos públicos que a frequentam. Propomo-nos neste texto refletir sobre o ensino do português nas duas licenciaturas, focando os seguintes aspetos: (i) como ele tem sido definido em termos institucionais; (ii) gerido em termos didáticos; (iii) entendido pela sociedade. Serve este texto, ainda, como pretexto para lançarmos algumas propostas orientadoras quanto a possíveis caminhos futuros da integração da língua portuguesa nas duas licenciaturas da Faculdade de Direito da Universidade de Macau.

Palavras-chave

Direito. Português para fins específicos. Português língua estrangeira para aprendentes chineses.

1. Introdução

A Universidade da Ásia Oriental (precursora da atual Universidade de Macau) foi fundada em 1988, tendo a Faculdade de Direito e a sua Licenciatura em Direito em língua portuguesa integrado as unidades de ensino e de pesquisa fundadoras dessa instituição. Acabara-se de entrar no período de negociações bilaterais sino-portuguesas para a transferência de poderes sobre Macau, de Portugal para a China. Havia a necessidade de garantir-se a formação local de juristas que pudessem assegurar, no período pós-transição, o conhecimento e a formação dos profissionais de Direito em Macau, dos códigos jurídicos de matriz portuguesa – a matriz na qual a nova Região Administrativa de Macau (RAEM) continuaria a basear o seu sistema de jurisprudência. Como até à época não existira qualquer formação local de juristas, não havia profissionais de Direito de língua materna chinesa com formação na jurisprudência de matriz portuguesa em número suficiente para constituir um corpo docente para a abertura de uma licenciatura em língua chinesa. Deste modo, e até meados da década de 90, aos indivíduos de língua materna chinesa que pretendiam licenciar-se em Direito em Macau, restava-lhes a opção de obter formação em língua portuguesa primeiro, para seguidamente ingressarem na referida licenciatura. Muitos optaram pelo então Curso de Tradução e Interpretação, oferecido pela Universidade de Macau. Outros faziam-no pela via da Licenciatura em Estudos Portugueses e outros, ainda, por via de cursos de língua de grau não superior.

A licenciatura em Direito em língua chinesa tem início em 1996 – quando se estava apenas a três anos da transição da administração de Macau para a República Popular da China. A abertura desta licenciatura destinada a falantes nativos de chinês – na época esmagadoramente de língua materna cantonense, naturais de Macau, criou a necessidade da integração de uma cadeira de língua e cultura portuguesa especificamente para esses estudantes. Ou seja, considerada como um curso que começava desde um nível de iniciação absoluta, deveria, até ao fim da formação académica dos estudantes (Licenciatura) prepará-los para o uso de português em contextos reais do domínio específico. Simultaneamente, a licenciatura em língua portuguesa recebia também estudantes que não tinham o português como língua materna – alunos chineses para quem o português era uma L2 ou L3 (mas numa fase consideravelmente avançada de domínio desta língua), alunos dos países da CPLP para quem o português poderia ser uma L2, e ainda alunos macaenses, provindos de escolas luso-chinesas, para quem o português, embora ainda falado em casa por alguns familiares, não fora a primeira língua aprendida, ou pelo menos usada com maior frequência – o que também a coloca próximo de uma L2 para estes. A formação local de juristas, em especial de juristas da comunidade chinesa (e secundariamente da macaense), suscitou a expectativa geral na comunidade e nas autoridades de Macau e posteriormente da RAEM, da possibilidade de criação de um corpo de profissionais bilingues em chinês português.

2. Caracterização das licenciaturas em Direito na Universidade de Macau

Pretendemos aqui fornecer um panorama geral da estruturação das licenciaturas em Direito em língua portuguesa e em língua chinesa¹ na Universidade de Macau, olhando para os objetivos estabelecidos para as mesmas pela Faculdade de Direito e para o perfil geral dos alunos que frequentam cada uma delas.

¹ Cf. Moutinho et.al. (2011) para detalhes acerca dos objetivos e estratégias de ensino do português nesta licenciatura, no âmbito de uma primeira reflexão sumária do ensino de PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) no curso em questão.

2.1. Objetivos das licenciaturas em Direito na Universidade de Macau

A atual página de internet da Faculdade de Direito da Universidade de Macau (na versão portuguesa), apresenta os objetivos para a sua licenciatura em língua portuguesa. Entre eles destacamos aqui a preocupação em oferecer uma formação que habilite o aluno ao exercício profissional em Macau e simultaneamente nos restantes países da CPLP:

O objectivo essencial do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito é a formação de juristas com um profundo conhecimento do sistema jurídico de Macau, e do Direito Internacional e de conhecimento consistente de outros sistemas jurídicos, nomeadamente nos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), qualificando-os para o exercício de profissões jurídicas, em Macau e no exterior, e habilitando-os para a prática da investigação e do ensino do Direito.²

Mais adiante e em referência direta aos conteúdos programáticos desta licenciatura, lê-se ainda que "(.....) para além de um profundo e extensivo estudo do Direito de Macau, com particular atenção aos diplomas legais fundamentais, quer substantivos quer processuais, incluem-se especialmente nos planos de estudo disciplinas de Direito Chinês, de Direito Português, de Direito Internacional e de Direito Comparado."³

Observamos, assim, que nessas informações gerais acerca da licenciatura nada se diz sobre a inclusão da cadeira de língua portuguesa, embora ela seja obrigatória para os alunos para quem esta não seja língua materna e que não obtenham uma avaliação positiva na prova de aferição ministrada a todos os alunos no começo do primeiro ano do curso.

2.2. Estrutura do curso

Quanto à estrutura do curso, as licenciaturas em Direito em língua portuguesa e chinesa apresentam ligeiras diferenças entre si. Por um lado, não existe total correspondência das cadeiras em ambos os cursos. Tal decorre, parcialmente, do foco específico da licenciatura em língua portuguesa em habilitar os seus graduados ao domínio de conhecimentos relativamente aos sistemas jurídicos dos países da CPLP, para além daquele da RAEM. Também na licenciatura em língua chinesa existem cadeiras de língua que não têm lugar no curso em português, como por exemplo, língua e cultura inglesa e composição em língua chinesa. São cadeiras que procuram dar resposta a necessidades específicas dos alunos de língua materna e escolaridade chinesas. A diferença maior, contudo, refere-se à duração de ambas as licenciaturas: 4 anos para a licenciatura em língua chinesa e 5 anos para aquela em língua portuguesa. Essa diferença de um ano letivo a menos entre as duas licenciaturas aumenta a pressão da substancialmente mais elevada carga horária para os alunos da primeira, relativamente aos da segunda – o que tem as suas repercussões no processo de aprendizagem em geral e, especificamente, da língua portuguesa, conforme se discutirá adiante.

² http://www.umac.mo/fll/doc/Prog_Undergra_1112_WA.pdf

³ http://www.umac.mo/fll/doc/Prog_Undergra_1112_WA.pdf

2.3. Perfil académico dos alunos

Na presente secção apresentamos o respectivo perfil académico dos alunos de ambas as licenciaturas com o objetivo de justificarmos as reflexões sobre possíveis alterações para as cadeiras de língua nas secção 6.

2.3.1. Alunos das licenciaturas em língua chinesa

Em ambas as licenciaturas em língua chinesa (curso diurno e curso noturno) os alunos que as frequentam apresentam esmagadoramente uma escolarização em escolas da RAEM: na sua maioria em escolas de língua veicular chinesa, com alguns casos de escolarização em secções inglesas dessas escolas. Uma minoria, que contudo tem vindo a aumentar progressivamente desde a criação da RAEM em dezembro de 1999, provém de escolas da China continental. No curso noturno, há ainda uma pequena minoria de alunos que não tendo a escolaridade completa – o 12º ano, podem candidatar-se ao abrigo da cláusula que o permite a adultos com mais de 25 anos e mais de 5 anos de qualquer experiência profissional.

Tanto no curso diurno como no noturno, na generalidade, os alunos apresentam uma reduzida experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE); pouca, ou nenhuma, experiência de uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar, integrada e autónoma – quer no caso de uma LE, quer para qualquer disciplina teórica. Também, como assinalámos anteriormente, têm uma sobrecarga de matérias e de horas letivas. No caso específico dos alunos do turno noturno, muitos dos que são trabalhadores-estudantes são indivíduos acima dos vinte anos, e mesmo dos trinta, o que faz com que ainda outra variável tenha que ser levada em consideração: a possível perda de hábitos de estudo, decorrente do hiato entre a conclusão do ensino secundário e a matrícula na universidade.

2.3.2. Alunos da licenciatura em língua portuguesa

Nesta licenciatura o tipo de escolaridade entre os alunos que a frequentam, assim como, a tipologia do seu domínio da língua portuguesa apresentam variedades consideravelmente superiores ao que verificámos no caso anterior. São estes alunos: (i) falantes de Português L1 provindos da Escola Portuguesa de Macau; do ensino secundário de Portugal; do ensino secundário de outros países da CPLP e ainda de outras proveniências; (ii) falantes de Português L2 provindos da Escola Portuguesa de Macau; de escolas luso-chinesas de Macau; de escolas internacionais de Macau; do ensino em outros países da CPLP e de outras proveniências; (iii) e ainda alunos que têm o português como L3 e que são na sua maioria de língua materna chinesa, mas entre os quais também existem alunos de outras proveniências, com línguas maternas distintas.

2.4. Desafios ao ensino de português na licenciatura em língua chinesa

Face ao que temos vindo a expor relativamente à integração do ensino da língua portuguesa nesta licenciatura, diversos são os desafios que se colocam ao desempenho frutífero a esse mesmo processo de ensino/aprendizagem:

- i) Ensinar um registo formal de português para uso em domínio específico a partir de um nível da iniciação
- ii) O reduzido período de tempo de aprendizagem de português – 3 anos letivos (6 semestres)
- iii) A necessidade de identificar as capacidades e competências que melhor possam servir a este público, face à heterogeneidade do mesmo
- iv) Equilibrar a aprendizagem da língua a partir do nível de iniciação com a necessidade de a empregar na descodificação e produção de textos de temática específica e com um registo complexo próprio
- v) Obsolescência de programas e abordagens para a aquisição de uma L3 para fins gerais, face às finalidades específicas deste curso
- vi) Ensino de português língua estrangeira (PLE) de forma contextualizada através de áreas temáticas do universo jurídico
- vii) Coordenar as abordagens desses temas / conceitos com o seu tratamento nas disciplinas de Direito
- viii) Transmitir ao aluno técnicas de aprendizagem autónoma por forma a colmatar a contingência do reduzido tempo atribuído à aquisição formal (i.e. em sala de aula) da língua
- ix) Contribuir para a formação global do aluno enquanto cidadão

3. O ensino de português na licenciatura em língua portuguesa

3.1. Variáveis dificultadoras

Esta licenciatura apresenta algumas variáveis em comum com a licenciatura em língua chinesa no que concerne às dificuldades que se apresentam ao processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente a pouca, ou nenhuma, experiência que os alunos têm de uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e autónoma; a sobrecarga de matérias e horas letivas; a perda, ou falta, de hábitos de estudo. Contudo, apresenta ainda variáveis que lhe são específicas. São elas, em primeiro lugar os diferentes históricos académicos dos alunos e a coexistência de alunos com diferentes línguas maternas. Acresce-se a estas duas o facto de uns alunos terem português como a sua L2, enquanto que outros a têm como uma L3. Estas variáveis são diretamente responsáveis por outras duas: a existência de uma considerável diversidade de dificuldades específicas na aprendizagem entre os alunos e a consequente disparidade dos seus níveis de competência e desempenho na disciplina de português.

3.2. Variáveis facilitadoras

Para a maioria dos alunos que frequentam a cadeira de língua portuguesa, esta constitui uma segunda língua. Trata-se, quase na totalidade, de alunos de origem macaense e daqueles que provêm dos PALOPs. Uns e outros não se encontram numa fase de aquisição da língua portuguesa, senão do aperfeiçoamento do uso escrito e oral da mesma. Esse facto possibilita a sua exploração a um nível mais complexo logo desde o início da licenciatura, comparativamente com o que acontece na licenciatura em língua chinesa. Isto, por sua vez, pode funcionar como um fator de motivação para estes alunos, que assim podem experimentar uma ligação mais direta entre o que fazem na aula de língua e nas suas cadeiras teóricas, uma vez que a língua veicular de todas as cadeiras, neste curso, é o português⁴. Outra variável favorável à progressão dos conhecimentos destes alunos relativamente à língua portuguesa é o número reduzido de alunos por turmas, permitindo um ensino quase semi-individualizado.

4. Variáveis no desempenho da docência

Nas diversas confluências de fatores que condicionam o ensino de português nas duas licenciaturas em Direito da Universidade de Macau, incluem-se as de natureza administrativa. Nesse sentido, há que considerar: (i) o perfil dos professores (formação e vínculo à universidade); a articulação entre a coordenação dos professores de português do Departamento de Português, integrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e a coordenação das licenciaturas em questão sob a tutela da Faculdade de Direito.

⁴ Cf. a citação de Bloor & Bloor (1986), na secção 6, a propósito do factor motivação do aprendente na aprendizagem gerado pela relação direta entre os conteúdos programáticos e a área profissional alvo.

Mário Pinharanda Nunes

No que aos professores de português em ambas as licenciaturas se refere, a diversidade nos seus perfis de formação e na tipologia dos vínculos à Universidade de Macau é tão heterogénea quanto os perfis dos alunos. Há desde licenciados com a categoria de 'Instructor' (aproximando-se à categoria de Assistente no sistema do Ensino Superior em Portugal), a doutorados com a categoria de 'Assistant Professor' (equivalente a Professor Auxiliar no sistema português). Quanto à formação de base, há professores da área específica do ensino de língua estrangeira, de língua materna, de História, assim como ainda (entre os Doutorados) quem seja das áreas de literatura, tradução, História da língua, sociolinguística e psicolinguística. Tal diversidade, por si só, não põe em causa a qualidade de ensino da língua portuguesa. Não obstante dificulta uma uniformização das metodologias de ensino entre o grupo disciplinar. Em termos de vínculo à Universidade de Macau, à falta de professores a tempo inteiro em número suficiente, vários são os contratados a tempo parcial aos quais, ano após ano, se recorre como forma de se solucionar tal insuficiência. Parece-nos que este seja outro possível fator de desestabilização, ou pelo menos, de descontinuidade na gestão do ensino de português nos cursos da Faculdade de Direito.

Dado que a cadeira se destina a alunos de uma licenciatura da tutela de uma faculdade distinta daquela à qual os professores que a ensinam pertencem, haverá que se garantir a coordenação entre ambas as partes. Tal tem sido exercido através da figura de um coordenador para os professores de português a leccionarem na Faculdade de Direito, nomeado pela chefia do Departamento de Português entre os professores do mesmo. A este colega tem competido a distribuição de serviço (níveis e turmas) entre os professores designados para ensinarem português naquela faculdade; coordenar a elaboração das planificações gerais semestrais; transmitir pedidos, reclamações; informações, quer dos professores aos coordenadores de ambas as licenciaturas em Direito, quer no sentido inverso. Também tem cabido ao coordenador, a tarefa de sensibilização dos colegas coordenadores das duas licenciaturas em Direito para questões de natureza específica que se levantam no caso do ensino de uma língua (LE, L2 e L1), tentando amenizar o embate da integração desta cadeira no seio de um curso com características distintas daquelas que definem habitualmente licenciaturas em língua.

5. O ensino de línguas para fins específicos: abordagens / algumas questões

O ensino de línguas para fins específicos (LFE), embora partilhando características em comum com o ensino de línguas para fins gerais, levanta questões chave que lhe são próprias e o diferenciam deste. Na presente secção olhamos para algumas dessas questões, para na secção 6 as relacionarmos com o caso concreto em análise – i.e., o ensino de português nas licenciaturas em Direito da Universidade de Macau.

A principal diferença entre os dois objetivos no ensino de uma língua advém da delimitação a um determinado campo (social, académico ou profissional) das capacidades comunicativas definidas e transmitidas ao aprendente no seu processo de aquisição. Daqui decorre uma limitação dos contextos de uso da língua em aquisição⁵. Basturkmen et al. (2008: 672) afirmam ainda que:

A finalidade de tais cursos é o de ajudar os aprendentes a lidar com as exigências inerentes às situações dos seus objetivos académicos, do local de trabalho ou profissionais⁶.

⁵ BASTURKMEN ET AL., 2008,

⁶ Todas as traduções dos excertos citados neste texto são de responsabilidade do autor.

Tal modo de ensino/aquisição de um língua pode constituir quer uma pré-experiência, quer pós-experiência, para os aprendentes⁷.

O termo 'língua para fins específicos' tem sido encarado através de duas perspectivas distintas. A primeira defende que uma LFE é um repertório restrito de uma língua geral⁸. A outra acredita que línguas para fins específicos são variedades de língua⁹. De acordo com a primeira perspetiva, um aprendente deverá primeiro passar por uma fase de aquisição da base comum de uma língua e só posteriormente seguir para a aprendizagem da variedade específica. Na segunda abordagem acredita-se que:

O aprendente pode adquirir os elementos comuns ao estudar qualquer variedade de uma língua, enquanto simultaneamente estiver a aprender as formas específicas e as convenções apropriadas a essa mesma variedade (BASTURKMEN ET AL., 2008: 676).

No primeiro caso trata-se do ensino de uma língua a indivíduos que se encontram em fase de formação profissional, sem ainda terem experiência de trabalho na área específica. Pretende-se fornecer-lhes as ferramentas linguísticas necessárias para o uso da língua em aquisição numa determinada área profissional. No segundo caso, os cursos destinam-se a indivíduos que já trabalham numa área específica e que já possuem conhecimentos da língua mas que necessitam aprofundar ou consolidar os mesmos.

Duas questões centrais que se colocam ao ensino de uma LFE é a avaliação das necessidades e a descrição do uso da língua para determinada área¹⁰. Ambas têm sido tratadas como centrais na elaboração de programas de cursos de língua para fins específicos, uma vez que os mesmos objetivam ajudar os aprendentes de uma L2 a ultrapassar as exigências linguísticas de uma determinada área profissional ou de saber:

Geralmente, a análise de necessidades tem sido vista como uma tentativa de identificar o fosso existente entre aquilo que os aprendentes sabem e conseguem executar no momento presente da sua aprendizagem e aquilo que eles idealmente necessitam ser capazes de fazer na situação alvo (...) A informação coletada é usada pelo programador do curso para construir um curso de língua que faça a ligação entre esses dois pontos(BASTURKMEN ET AL., 2008: 674).

6. Português para Direito na UM e os pressupostos chave do ensino de LFE

Face à estrutura dos cursos de português para Direito nas licenciaturas de Direito da UM e ao perfil dos seus alunos traçados nas secções 2 à 4, refletimos na presente acerca da articulação entre estas realidades e as questões chave que o ensino de LFE apresenta, na generalidade.

⁷ ROBINSON, 1991.

⁸ FLOWERDEW & PEACOCK, 2001.

⁹ BLOOR & BLOOR, 1986.

¹⁰ ROBINSON, 1991; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001.

Mário Pinharanda Nunes

Em ambas as licenciaturas em Direito o ensino da língua portuguesa realiza-se num contexto de pré-experiência¹¹ profissional para os alunos, uma vez que está integrada na sua formação académica de base (a licenciatura). Contudo, o facto de na licenciatura em língua portuguesa a aquisição linguística estar a ser processada ao nível de uma L2 e na licenciatura em língua chinesa tratar-se da aquisição de uma L3, a análise das necessidades e dos domínios de uso para a definição dos programas de ensino, necessariamente, terá de ser distinta para cada uma das licenciaturas; pese embora o domínio comum da área de formação. Considerando o curto período de tempo atribuído para a aquisição de português para o domínio específico em análise – sobretudo no caso da L3 na licenciatura chinesa, poderá ser relevante projetarem-se dois graus distintos de especificidade para o ensino de português em cada uma destas licenciaturas: um mais acentuado (para a licenciatura em língua portuguesa) e outro de menor especificidade (para a licenciatura em chinês).

O ensino de português nesta última, levanta outra questão que igualmente a distancia da primeira: o modo de facultar a aquisição L3 (i.e. a partir de um nível de iniciação absoluta) para os fins específicos da área de Direito:

- i) iniciar-se o ensino específico após uma fase de aquisição do funcionamento nuclear básico (basic core)¹² da língua portuguesa
- ii) transmitir-se ao aprendente os elementos comuns desse núcleo ao longo do estudo da variedade específica para o domínio em causa

Primeiramente, acredita-se que a instrução destinada a visar necessidades situacionais resulta mais eficazmente no encaminhar dos aprendentes do ponto A para o ponto B, e isto é particularmente importante dado que os cursos de LFE, ao contrário de muitos cursos gerais de segunda língua, têm uma duração curta. Em segundo lugar, sustenta-se (Bloor & Bloor 1996) que os aprendentes consideram os cursos de LFE como bastante motivadores por entenderem a razão da instrução estar relacionada de perto com as suas necessidades reais. Como os aprendentes consideram o conteúdo dos cursos motivador, aprendem de forma mais eficaz. O núcleo de professores do Departamento de Português que tem ensinado na licenciatura em Direito nos últimos quatro anos letivos, tem vindo a levar a cabo um trabalho conjunto visando desenvolver novos programas, planificações e materiais para o ensino de português em ambas as licenciaturas. Visa-se um progressivo afastamento do ensino de português para fins gerais (tal como estava delineado nos programas anteriormente em vigor), almejando-se a possibilidade da língua portuguesa passar a ser ministrada em ambas as licenciaturas a partir dos pressupostos do ensino de LFE. O intuito é o de se conseguir dar a melhor resposta possível à premente necessidade dos juristas formados por esta universidade possuírem um domínio da língua portuguesa que melhor se adegue às necessidades do seu uso específico na área profissional em questão. De uma forma geral, tem-se trabalhado em ambas as licenciaturas, (salvaguardando as devidas diferenças decorrentes da distinção entre L1, L2 e L3), no sentido de que os programas objetivem levar o aluno a:

¹¹ Cf. referência na secção anterior.

¹² Basturkmen et. al. (2008:676)

- Desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação textual, assim como a expressão escrita, incluindo técnicas de resumo e paráfrase textual
- Identificar características do registo formal
- Desenvolver técnicas de estudo
- Introduzir, desenvolver e aplicar técnicas de organização e estruturação das ideias
- Alargar os conhecimentos de cultura geral
- Desenvolver técnicas de autonomia nos estudos de língua dos alunos
- Desenvolver a aquisição de língua com base em tarefas (em especial se tiverem relevância para a área profissional da sua formação)¹³

Em termos de conteúdos para o ensino do funcionamento da língua, tem-se privilegiado aqueles que partem de diferentes tipos de texto, organizando-os em espiral e não de forma estanque e tratados de forma integrada, em função das necessidades impostas pelos contextos.

7. Considerações finais

Os contextos do ensino da língua portuguesa nas licenciaturas em Direito e língua portuguesa e língua chinesa, na Universidade de Macau, apresentam alguma complexidade. Apesar do grande esforço implementado pela equipe de professores de português desde 2008, ainda se está a uma considerável distância da meta a partir da qual se poderá considerar que o português para essas licenciaturas é ensinado e adquirido dentro dos parâmetros do ensino de LFE. Para um produtivo desenvolvimento do ensino de português nesses cursos (e em outros da Faculdade de Direito onde o português é obrigatório, mas que não couberam nesta discussão), haverá que estabelecer-se a colaboração estreita entre os professores de português e os docentes da Faculdade de Direito. Tal colaboração será necessária para se levar a cabo uma análise realista e eficiente das necessidades e planos de uso de português no domínio profissional em questão. Numa fase subsequente a esta, a referida colaboração permitirá uma elaboração mais eficaz dos programas, por parte da equipe de professores de português e a articulação das fases do ensino de determinados conteúdos específicos de língua com os momentos na licenciatura em que estejam a ser tratados temas / áreas jurídicas pertinentes aos mesmos conteúdos. A ser lograda, esta estratégia colocaria o ensino de português como LFE para a licenciatura em Direito na UM dentro dos parâmetros da *Content and Language Integrated Learning – CLIA* (aprendizagem integrada de conteúdo e de língua). A essência da CLIA é a integração de língua e de conteúdo num processo paralelo, levando a que na aula de língua sejam usados conteúdos de outras áreas¹⁴.

¹³ Van den Branden et al. (2009:1) salientam que uma tal estratégia estimula o desenvolvimento da L2 e LE, promove a autonomia do aprendente e leva os aprendentes a usarem a língua em contextos de um modo não linear.

¹⁴ RUIZ DE ZAROBÉ et.al., 2009.

Referências Bibliográficas

BASTURKMEN, H. & C. ELDER. 2008. The Practice of LSP. In Alan Davies & Catherine Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing. 672 – 694.

BLOOR M. & T. BLOOR. 1986. *Languages for specific purposes: practice and theory*. Centre for Languages and Communications Studies Occasional Papers, 19. Dublin: Trinity College, Centre for language and Communication Studies.

FLOWERDEW, J. & M. PEACOCK. 2001. The EAP curriculum issues, methods and challenges. In J. Flowerdew & M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 177-194.

JOHNSTONE, Richard. 2002. *Addressing the Age Factor: Some implications for Languages Policy*. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plural Lingual Education. Reference Study. Strasbourg: Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education.

MOUTINHO, R., MARTINS C. & M. P. NUNES. 2011. *O Ensino de Português para Fins Jurídicos em Macau*. In Revista SIPLE, No.2. Editora UnB Universidade de Brasília.
[http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content
&view=article&id=174:o-ensino-de-portugues-para-fins-juridicos-em-macau&catid=57:edicao-2
&Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174:o-ensino-de-portugues-para-fins-juridicos-em-macau&catid=57:edicao-2&Itemid=92).

ROBINSON, P. 1991. *ESP Today: a practitioner's guide*. New York: Prentice-Hall.

VAN DEN BRANDEN, K., BYGATE, M. & J.M. NORRIS (eds.). 2009. *Task-Based Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y., & R.M.J. CATALÁN (eds.). 2009. *Content and Language Integrated Learning*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

A RECEPÇÃO DO PORTUGUÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM DIREITO EM LÍNGUA CHINESA DA UNIVERSIDADE DE MACAU

Raimundo Enedino dos Santos

Sobre o autor

Raimundo Enedino dos Santos
Universidade de Macau, Macau
Contato: enedinno@gmail.com

Resumo

Este texto é uma versão escrita de uma apresentação feita no *Colóquio sobre o Ensino das Línguas Chinesa e Portuguesa*, realizado na Universidade de Macau, em agosto de 2012, a qual objetivou divulgar as práticas pedagógicas no curso de português como língua estrangeira, ministrado aos estudantes do curso de direito em língua chinesa da Faculdade de Direito, na Universidade de Macau. Nele faz-se um apanhado de algumas estratégias de trabalho pedagógico que foram sendo implantadas e avaliadas ao longo de quatro anos, a partir de fevereiro de 2008. Busca-se demonstrar como uma interação em sala de aula entre um professor estrangeiro, grosso modo, alheio à realidade cultural e linguística do estudante pode ser eficiente no ensino de português a um público que possui habilidades de aprendizagem e linguísticas distintas das culturas de ensino-aprendizagem dos países falantes de língua portuguesa.

Palavras-chave

Língua estrangeira. Português para direito. Diagnóstico de contraste. Estratégias pedagógicas.

1. Introdução

Neste trabalho será apresentado um histórico do contato entre um brasileiro como professor de português no curso de direito da Universidade de Macau e o público que frequenta o curso cuja língua materna é o cantonês. O texto é uma atualização escrita de uma apresentação feita durante o *Colóquio sobre o Ensino das Línguas Chinesa e Portuguesa*, realizado na Universidade de Macau, em agosto de 2012. Ele também visa mostrar como se vem atuando no sentido de mobilizar o público discente, para que se possa recepcionar uma língua da família indo-europeia, a qual difere completamente das línguas locais de tal público, cujo interesse em aprendê-la é criado pela necessidade de acessar os textos legais que vigoram no território de Macau, durante a sua formação em direito, com a perspectiva de que o domínio da língua os capacite para que sejam absorvidos no mercado de trabalho.

A interferência neste ambiente, por mais que já seja delimitado para a finalidade da aprendizagem proposta, oferece novos desafios que precisam ser expostos. Apesar da longa convivência com os portugueses, os chineses não se deixaram colonizar, nem absorveram a língua do administrador. Eles formam a maioria dos habitantes de Macau e não conhecem as culturas dos países falantes de português. Se se levar em consideração que a aprendizagem de uma língua não pode estar desvinculada da apreensão da cultura daquela língua – no caso do português, deve-se dizer *das culturas* – é preciso que os estudantes estejam abertos para tanto, assim como é preciso que o instrutor seja capaz de mover-se entre os estudantes, com a finalidade de compreender os traços culturais que separam o docente do corpo discente. Além do mais, se ele não dominar a língua materna dos receptores, certamente terá de trabalhar para conseguir perceber quais são as estruturas que oferecem dificuldades na aprendizagem da língua.

No caso do contraste entre a cultura de Macau e a língua cantonesa, por um lado, e as culturas e língua portuguesas, de outro, o desafio é potencializado pela falta de material de pesquisa que ajude o docente a perceber previamente os conflitos. Tanto em termos culturais quanto em observação de traços linguísticos existe um vazio de pesquisas que deveriam espelhar as diferenças entre o povo cantonês e os países falantes de português.

É preciso deixar claro que não há uma afiliação a uma abordagem teórica específica. Na prática, o trabalho segue o princípio da averiguação diagnóstica do material humano que se apresenta, seguida de intervenções com o objetivo de alcançar o planejamento proposto, que por sua vez são avaliadas para verificação da qualidade alcançada. A depender do grau de acerto, as tarefas são mantidas, modificadas ou excluídas. Pelo fato de ser uma construção do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre é possível que as alterações sejam efetuadas no mesmo semestre.

Faz-se aqui uma apresentação do curso, traça-se o perfil do estudante de direito em língua chinesa, apontam-se as dificuldades de traços linguísticos nos níveis fonético-fonológico e morfosintático. Em seguida, apresenta-se uma estratégia em que se estabelece um contraste do desempenho dos estudantes com os objetivos a serem alcançados. Levando-se em conta gravações feitas em áudio e vídeo realizadas a partir do ano de 2008, com tal levantamento almeja-se ilustrar como os estudantes respondem a um sistema de aprendizagem que os quer como sujeitos criativos em língua portuguesa.

Raimundo Enedino dos Santos

Sem a intenção de desfiar o rosário das negativas, acrescenta-se que não são apresentados os textos utilizados no processo de aprendizagem da língua. Faz-se apenas uma breve menção da validade das variedades do português na seleção dos textos para o curso. Acrescenta-se, ainda, que as tarefas de áudio e vídeo não foram pormenorizadas.

2. Apresentação do curso

O curso de português para estudantes do curso de direito é, como provavelmente já se sabe, um serviço que o Departamento de Português, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, presta à Faculdade de Direito. Assim, a coordenação do curso pertence ao Departamento de Português. Esse detalhe é importante para que se tenha uma ideia de que o curso de língua está naturalmente voltado a ser uma ilha dentro do curso principal, que é – não custa lembrar – o de direito. Há, evidentemente, medidas no sentido de minimizar o isolamento inerente ao curso, como a busca pela oferta de tópicos que abranjam os possíveis conteúdos contemplados ao longo dos quatro anos do curso de direito.

O curso de língua faz parte das disciplinas obrigatórias e é ministrado apenas nos três primeiros anos da vida acadêmica do estudante. No primeiro ano, a carga horária conta com oito horas-aula semanais, que ficarão reduzidas a seis horas-aula nos dois anos subsequentes. A distribuição das aulas ao longo da semana obedece às conveniências do quadro de horário da Faculdade de Direito. Nesse sentido, é possível afirmar que no primeiro ano do curso noturno metade da carga horária semanal recai aos sábados, em uma jornada matutina geralmente quadrigeminada.

Percebe-se, portanto, que o curso é oferecido em dois períodos distintos, o noturno e o diurno. Quanto à frequência, o estudante do diurno é, geralmente, pontual e assíduo, enquanto o do período noturno chega sempre atrasado, em função da carga horária trabalhista que deve cumprir e da distância do trajeto que percorre até chegar à Universidade de Macau – isso sem mencionar o estudante plantonista. A realidade dos atrasos é algo que se torna uma cultura do curso, só para se ter uma melhor dimensão do quadro, aos sábados o atraso pode ultrapassar toda a primeira hora de aula. O curso é presencial, mas a exigência e o controle da frequência, na prática, não são rígidos.

O espaço da sala de aula é o mesmo servido a todos os cursos da Universidade de Macau. Por isso a disponibilização das carteiras obedece ao modelo tradicional de fileiras. Os móveis são pesados, ainda que se queira alterar a disposição, a tarefa é ruidosa e demanda tempo e energia. Para fins de interação na aprendizagem de língua, o ambiente fica comprometido e tende a oferecer uma perspectiva de que as aulas de língua não diferem das demais disciplinas oferecidas pela academia.

Soma-se a isso o fato de que o número de estudantes não pode diferir do mínimo de dez por turma, conforme o estabelecido na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Como geralmente há duas turmas por ano, em cada turno, é possível que o número de estudantes em classe fique em torno de vinte e cinco.

Quanto ao material didático utilizado, nos dois primeiros anos do curso, segue-se o seguinte padrão: no primeiro semestre letivo em cada um dos dois primeiros anos, utiliza-se um livro didático como base, trata-se do livro português APRENDER PORTUGUÊS, volumes um e dois, respectivamente, níveis A1/A2 e B1, do Quadro Europeu Comum de Referência; já no semestre par de cada ano o material é produzido pelos professores do curso, cujo teor é pautado em unidades temáticas relacionadas às áreas do direito. Por sua vez, o terceiro ano conta com os materiais, em sua totalidade, elaborados pelo corpo docente. Em ambos os períodos, ao professor é facultada a liberdade de alterar qualquer parte do material, para que o conteúdo seja passado da forma que lhe melhor aprouver.

A rigor, trata-se de um esquema temporário que está em discussão, tendo em vista as necessidades específicas do curso, a saber, levar o estudante a dominar a língua escrita, tanto na recepção quanto na construção de textos, e a utilização do idioma em ambiente formal.

A avaliação do estudante leva em consideração o trabalho progressivo ao longo do semestre, a chamada avaliação processual, que toma 60% do peso total da média final; enquanto os outros 40% ficam reservados para um momento formal, quando a Universidade de Macau destina uma data para tal. Não se prevê uma avaliação do desempenho oral, mas isso pode ser feito durante o processo letivo, de acordo com a abordagem de cada instrutor.

3. Perfil do estudante

Como é de se esperar, o perfil do estudante do período noturno difere daquele que frequenta o curso durante o dia. De uma forma geral, o período diurno conta com estudantes egressos dos cursos de nível médio das escolas da cidade de Macau. Enquanto o noturno é frequentado, no geral, por estudantes trabalhadores. Nos últimos quatro anos, fomos testemunhas de que passaram pelos bancos escolares dois estudantes trabalhadores provenientes de Hong Kong e alguns provenientes das proximidades do interior da China que se encontram residindo em Macau. A quase exclusividade do acesso ao curso pela comunidade local deve-se ao fato de que o sistema jurídico de Macau importa apenas ao território da Região Autónoma de Macau (RAEM).

No segundo semestre do primeiro ano, quando já podem fazer uma apresentação pessoal, os estudantes são conduzidos a expressar o motivo que os levou a escolher a faculdade de direito. Nesse momento é possível detectar que, com raras exceções, os candidatos a uma vaga no curso de direito em língua chinesa entraram para cursar uma opção que não a sua primeira. Soma-se a isso o fato de que muitos não sabiam que a escolha do curso ministrado em chinês acarretaria a obrigação de estudar português. Outros afirmaram que almejam ingressar na carreira pública da RAEM, por isso tanto o curso de direito, em si, quanto o curso de português poder-lhes-ão oferecer uma vantagem no intento.

No que diz respeito à habilidade em línguas, o estudante de direito é pelo menos bilíngue em chinês, já que fala o mandarim e a sua língua materna, o cantonês. Além disso, a maioria tem rudimentos de inglês. Alguns estudaram em escolas luso-chinesas, portanto, já podem apresentar algum conhecimento de língua portuguesa. Existe a expectativa de que o aluno "macaense", aquele que supostamente fala o português, também faça parte do público que demanda o curso de direito. A experiência mostrou que um único estudante de origem "macaense", que frequentou o curso nestes últimos três anos, não tinha domínio do idioma, para que pudesse dispensar as aulas. Equiparado a um estudante de fala castelhana, apresentou uma ligeira vantagem em relação aos outros no início, mas já no segundo semestre havia um determinado nivelamento.

Raimundo Enedino dos Santos

Agora, um pouco do comportamento do estudante: existe uma ideia de que o chinês seja muito tímido, mas isso não corresponde à realidade. Há muitas pessoas tímidas, indubitavelmente, entretanto o acanhamento em sala de aula é algo que faz parte da cultura escolar do público em Macau. Em sua cultura, não é possível que se exponha alguém a uma situação de provação, qualquer que seja. Tomar um estudante como exemplo de uma boa ou má pronúncia pode ser um prenúncio de conflito em sala de aula. Os estudantes são treinados a respeitar cabalmente o professor, que para eles é o detentor da verdade.

Essas informações revelaram-se um trunfo para que se inverta a cultura da aprendizagem do estudante de direito em chinês. No sentido de fazê-lo entender que o espaço de sala de aula é mesmo para exposição dos saberes, na busca pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos apreendidos sobre a língua. É necessário que o público seja convencido de que as intervenções do instrutor almejam determinado objetivo. Trata-se de uma força construtiva que não vai retirar nada do que a pessoa já é, nem objetiva expô-la ao ridículo por ainda não saber ou por ter dificuldades em apreender.

4. Diagnóstico de contrastes

Como já foi relatado anteriormente, diante da falta de conhecimentos científicos prévios sobre o público do curso de português proveniente da Faculdade de Direito, foi necessário montar estratégias de ensino que oferecessem ao aprendente a chance de progredir no domínio da língua e, ao mesmo tempo, que fornecessem pistas de como a língua materna e a cultura dos estudantes funcionam. Nesta seção, o que se fala vem apenas das observações das tarefas propostas e realizadas pelos estudantes. Não se tem o conhecimento formal da cultura ou da estrutura linguística do público, se algo estiver falseado em relação aos dados da língua cantonesa, certamente foi baseado em uma pista errônea.

4.1. Nível fonético-fonológico

O primeiro contato com os estudantes do curso de direito mostrou-se revelador no sentido de que o público aprendente de português, ainda no segundo semestre, apresentava imperfeições na aquisição dos fonemas da língua, devido ao contraste existente entre o sistema de fonemas do cantonês e do português.

A experiência com estudantes estrangeiros tem mostrado que a aprendizagem dos sons palatais // e // são os mais difíceis de serem adquiridos. Entretanto, para os falantes de cantonês esses fonemas não são tão complicados. Por outro lado, a língua apresenta muitas outras dificuldades nesse nível. Desde o início, ficou muito claro que não havia na língua materna dos estudantes muitos outros segmentos consonantais como o lábio-dental vozeado [v]. O estudante de fala cantonesa associa tal fonema ao lábio-velar [w] que existe em sua língua. Ao serem alertados sobre a diferença de pronúncia, há então uma nova associação com o fonema lábio-dental desvozeado [f].

Aqui, então, fez-se mais uma descoberta: percebeu-se que o estudante recortava os contrastes fonêmicos de maneira completamente distinta do que se faz em português. Ou seja, o traço distintivo vozeado-desvozeado que há em português não é importante para o cantonês. Ali, a distinção mais importante é a presença ou ausência de aspiração. Isso quer dizer que grande parte do quadro do sistema consonantal do português fica comprometida, no processo de associação do que é conhecido na língua materna que possa ser transferido para o sistema em processo de aquisição. Pode-se dizer, portanto, que as consoantes [p], [t], [k], [s], [f], de um lado, e [b], [d], [g], [z], [v] como a sua contraparte vozeada, respectivamente, ficam reduzidas a apenas cinco consoantes, não importando a sua distribuição contrastiva no português.

Assim, os pares mínimos abaixo, que são exemplos ad hoc, não existem no início do processo da aprendizagem:

[ʼpt] – [ʼbt]; [ʼgat] – [ʼgad]; [ʼkal] – [ʼgal]; [ʼkas] – [ʼkaz]; [ʼfas] – [ʼvaz];

A tentativa de acerto também produz resultados indesejados, como já se mencionou. A exemplo daquilo que acontece com os falantes do yorubá, que não possuem nem [z], nem [v], os estudantes de origem cantonesa acabam por operar uma hipercorreção, isto é, ao sonorizarem uma consoante em uma sílaba, o sistema continua operante para a sílaba seguinte, mesmo que o desejado seja uma consoante desvozeada. Um exemplo claro do que se diz é o seguinte: o estudante produz inicialmente [fo'se], quando deveria ser [vo'se], ou seja, VOCÊ, com a tentativa de correção, o resultado que alcança é [vo'ze].

Diante de tal quadro, no qual o estudante adquire uma língua e começa a aprender como aprender através da cultura alvo, a correção chega às raias da diplomacia. A solução encontrada foi a repetição coletiva do traço que se deseja alcançar, seguido de uma repetição individual, sem que isso demonstre uma exigência de um resultado perfeito.

O próprio sistema consonantal ajuda a transformar a dificuldade em uma atividade repleta de bom humor. Isso é evidenciado com os róticos, que não existem em cantonês e que são substituídas, intuitivamente, pela lateral [l]. A prática desse tipo de consoante provoca muitos risos em aula.

Claro que a vibrante múltipla oferece uma gama de possibilidades nos mais variados dialetos do português, por isso é dito ao estudante para adaptar-se a uma delas, tomando em conta a sua preferência, pois interessa fazer-se inteligível ao interlocutor com muito mais urgência do que passar a impressão de alguma variante regional.

Tomou-se o cuidado, como se faria para qualquer outro público, de apresentar os sons da língua sem a parte escrita. Entretanto, depois de se trabalhar a forma escrita, há uma tendência de se pronunciar os ditongos nasais e as vogais nasais finais como uma sílaba travada por uma consoante. Um exemplo simples disso é o item lexical SIM, que nesse processo passa a ter duas consoantes, tomando a pronúncia [ʼsim] ao invés de [ʼsi].

Um auxílio importante nessa etapa é a introdução de músicas, que apesar de não fazer parte dos objetivos do curso, revela-se um valioso instrumento no auxílio da aquisição dos sons. Essa, no entanto, não é a sua única função no curso de língua, como se sabe amplamente. Ela é também o veículo que auxilia a velocidade da leitura. No primeiro ano, ela também é utilizada como fonte de aquisição lexical. Só a partir do segundo ano, o sentido do texto também entra na atividade com música.

Raimundo Enedino dos Santos

De uma forma geral, o planejamento comum às outras turmas do curso não conta com o auxílio de música. Entretanto, a experiência anterior em outros ambientes de ensino-aprendizagem fora da Universidade de Macau mostrou que a utilização da música acarreta uma quebra da barreira existente entre o corpo discente e o instrutor. Além de tudo isso, é possível fazer com que o estudante deixe de acreditar na simples tradução das palavras com a ajuda do dicionário. Assim, sem que haja trabalho com poesia, a letra da música mostrou-se eficiente no sentido de salientar as coincidências morfológicas entre os itens lexicais. Traços da língua para o qual o estudante não foi treinado a observar em sua vida escolar.

O único inconveniente no uso de música direciona-se ao fato de o estudante de Macau desconhecer quase tudo sobre música estrangeira não-anglófona. No nosso caso, por uma simples questão de conveniência, só são utilizadas músicas brasileiras.

4.2. Nível morfossintático

Uma vez que não houve, previamente, nem há acesso a trabalhos que apresentem traços estruturais contrastivos entre o chinês (principalmente o cantonês) e o português, a ignorância do sistema materno do aprendente dificulta a compreensão dos traços da língua portuguesa que lhes oferecem maiores dificuldades. Entretanto, na interação com os estudantes, foi possível perceber que, além dos traços **semântico-pragmáticos**, não há compatibilidade entre os sistemas nos níveis morfológico e sintático. A exemplo de muitas línguas com sistema tonal complexo, o cantonês é **isolante**, enquanto o português é **aglutinante**.

Perante tal público, é de se esperar que os detalhes do sistema flexional sejam introduzidos em um momento mais adiante na aprendizagem, por isso o paradigma verbal é reduzido a três ou quatro entradas, seguido de perto pelo nominal. Assim, o esquema em cruz é muito útil para a compreensão do paradigma: de número na primeira e na terceira pessoas, para o verbal; e, além do número, o masculino e o feminino, para o nominal.

Quadro 1: Flexão nominal		
	Singular	Plural
Masculino	Menino	meninos
Feminino	Menina	meninas

Quadro 2: Pronomes pessoais		
	Singular	Plural
1ª pessoa	Eu	nós
3ª pessoa	ela, ele, você	elas, eles, vocês

Quadro 3: Flexão verbal para tempos do indicativo		
	Singular	Plural
1ª pessoa	falo, bebo, parto	falamos, bebemos, partimos
3ª pessoa	fala, bebe, parte	falam, bebem, partem

Quadro 4: Flexão verbal para imperfeito, futuro do pretérito do indicativo e modo subjuntivo		
Singular	Plural	
falava, falaria, fale	falávamos, falaríamos, falemos	1ª pessoa
bebia, beberia, beba	bebíamos, beberíamos, bebamos	
partia, partiria, parta	partíamos, partiríamos, partamos	3ª pessoa
	falavam, falariam, falem	
	bebiam, beberiam, bebam	
	partiam, partiriam, partam	

Raimundo Enedino dos Santos

No caso do sistema verbal, assume-se, portanto, que a segunda pessoa não é importante para a aprendizagem da língua, em contraste ao que se apresenta no livro didático adotado. Evitam-se as repetições desnecessárias, já que a primeira e a terceira pessoas do singular não diferem no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito do modo indicativo, nem nos tempos do subjuntivo. As conjugações são apresentadas aos estudantes paulatinamente pelo livro didático, a partir da primeira conjugação até a terceira. Nessa seleção, vêm primeiro os tempos do modo indicativo, só no segundo volume introduz-se o paradigma do subjuntivo.

Seguir esse esquema torna o processo de ensino-aprendizagem muito monótono, por isso, já no primeiro ano, todos os tempos do modo indicativo são apresentados, de acordo com o que o material elaborado exigir. Já o modo subjuntivo é evitado até meados do segundo semestre, do ano inicial, quando é introduzido o presente, em razão do modo imperativo. Para além disso, é preciso que se apresentem as diferenças entre os modos, já que se trata de algo novo para a maioria dos aprendentes. Depois disso, o estudante já terá uma visão geral de como se estrutura o paradigma verbal em português. Aí então, no segundo ano, são utilizados textos elaborados para uma função sócio comunicativa, sem se preocupar com as flexões, que vão sendo introduzidas de acordo com as necessidades que surjam.

5. O uso de áudio e vídeo como estratégia pedagógica

Em cumprimento ao objetivo de o estudante atuar em ambiente formal, implantou-se um sistema de gravação de áudio e vídeo, para que houvesse um preenchimento do papel do receptor, que não o professor e os colegas. Então, todo o trabalho culmina para a elaboração de tarefas que possam garantir uma necessidade mínima de comunicação.

A fim de que o estudante concorde e colabore para se chegar nessa etapa, faz-se primeiro um trabalho de gravação em áudio, pois dessa forma é possível apontar correções de pronúncia individualmente, sem que haja constrangimento. Depois se faz a gravação do vídeo sobre aquele tema. Isso não quer dizer que a mesma tarefa seja repetida, na gravação com o vídeo. Espera-se com isso que o estudante reconheça as pequenas variações no emprego do conhecimento adquirido.

Notou-se, já no primeiro ano, que o estudante de direito tem habilidade para técnica de aprendizagem através de memorização. Entretanto, a aprendizagem de língua pede um pouco mais, ela exige um papel ativo na criação de textos para as situações de interação, ainda que em ambiente formal. Nesse sentido, algumas perspectivas que se têm a respeito da relação do estudante com o curso de língua portuguesa ficam frustradas, em razão de o mesmo transferir técnicas de aprendizagem adquiridas, ao longo da sua vida escolar, e preservadas pelas disciplinas do direito, para o curso de língua.

A partir das gravações de vídeos referentes à apresentação pessoal, percebeu-se que o texto do estudante fora previamente memorizado. Não é possível fazer gravação sem que seja agendado o dia, nem sem que se estabeleça a temática. O estudante de direito sente-se seguro, se fizer memorização dos textos ou se fizer leitura em frente à câmera. As duas alternativas foram aceitas, mas elas não preenchem a proposta de transformar o estudante em um falante criativo, que possa adequar-se ao uso efetivo da língua. Por isso resolveu-se que seria necessário estabelecer um sistema em que cada estudante pudesse fazer apresentação de um (a) colega, depois que o (a) ouvisse apresentar-se.

Também se fez uma tentativa de entrevista, como em um programa televisivo, mas isso exige muito tempo de preparo em sala de aula. Além do mais, os estudantes precisaram ler os textos criados em dupla. A atividade é válida, para que se tenham novas tipologias textuais para determinadas situações de uso da língua. Como meio de criatividade, só mesmo a repetição do mesmo objetivo poderia dar a familiaridade necessária, para que o estudante se sentisse seguro no processo.

Quando a entrevista imita uma situação relacionada aos temas ligados às disciplinas do direito, os estudantes ficam muito apreensivos. Diante disso, resolveu-se que as entrevistas seriam feitas a partir de temas que os próprios estudantes escolhessem. Além disso, o sistema de rodízio foi eliminado para esta tarefa, já que nesse momento a rotina de gravações provou-se tomar muito tempo.

Resta dizer que mesmo o emprego dos temas que se referem às narrativas concernentes a cada indivíduo resulta em momentos invasivos que vão de encontro à cultura do público discente. É preciso negociar com a classe para que os estudantes aceitem expor as suas experiências. Para além disso, o comando direto, ainda que empregado com palavras de cortesia, revela-se extremamente contraproducente, pois o estudante não está acostumado a expor-se, nem a receber comando para fazê-lo.

6. A escolha dos textos escritos

Como é de amplo conhecimento, a variante escrita dos textos jurídicos da RAEM é a do português europeu. O que faz com que o estudante fique com receio de ter um professor brasileiro. A variante brasileira tem muito baixo prestígio junto aos alunos, que pensam que a colocação no mercado de trabalho vai exigir-lhes uma tendência oral e escrita da variante europeia (cf. Enedino dos Santos, 2010).

Esse é um verdadeiro “campo minado” que logo deve ser desmontado, para que seja possível cumprir o programa da disciplina. A honestidade deve balizar a argumentação em favor de haver professor brasileiro no curso. Optou-se por não eliminar nenhum regionalismo na pronúncia, e sempre que necessário apresentar lado a lado formas linguísticas distintas entre o PE e o PB.

Em se tratando de vocabulário, a escolha recai sempre pelo que se usa no PE, já que os manuais são produzidos em Portugal, e a variante escrita a ser aprendida é a europeia. Entretanto, com a utilização de textos brasileiros, existe a necessidade de se transladar palavras do cotidiano que não são usadas em Portugal.

Esse conflito, entretanto, não impede que os textos brasileiros cheguem ao estudante. Ainda mais porque é muito mais fácil adquirir textos de áudio, de vídeo ou escritos, na rede mundial de computadores, oriundos do Brasil do que de qualquer outro país da CPLP.

Não houve preocupação com a adequação da escrita ao novo acordo ortográfico, já que ainda não há um pronunciamento das autoridades locais em relação à adoção de tal acordo. Além do mais, mesmo que se o tenha em consideração, os textos produzidos nas mais diversas partes do mundo falantes de português vão denunciar a sua origem, em função, entre outras coisas, do seu estilo. Por outro lado, o público atém-se apenas às diferenças das consoantes escritas no travamento da sílaba, quando não aparecem em qualquer que seja a origem do texto, uma vez que podem comparar com a escrita do inglês, cuja utilização logicamente diverge das normas do português.

Raimundo Enedino dos Santos

Nos vídeos gravados ao longo do tempo, é possível perceber que os estudantes utilizam estruturas linguísticas tanto portuguesas quanto brasileiras. Por vezes, um mesmo estudante não consegue distinguir entre as duas variedades da língua. Entretanto, um ou outro evita a todo custo qualquer brasileirismo, ainda que o tópico não seja abordado em sala de aula. Outros tantos questionam se aquilo que no momento aprendem também é válido para o PE. Nesses casos, fatalmente o estudante frequenta as aulas do IPOR¹, a fim de reforçar a sua aprendizagem da língua.

7. Palavras à maneira de encerramento

Este texto mostrou como um professor brasileiro quase completamente desavisado sobre a cultura local e a língua cantonesa vem atuando no curso de português para as turmas de Direito em língua chinesa, da Universidade de Macau. O trabalho descreveu alguns detalhes sobre o curso, o público, o comportamento cultural e as estruturas linguísticas do português que oferecem dificuldade de aprendizagem da língua.

Para que as diferenças entre o corpo discente e as culturas dos países de língua portuguesa sejam melhor assimiladas, é necessário que se promovam pesquisas científicas na área das ciências sociais e na linguística.

Uma sugestão para suprir algumas necessidades prementes seria uma investigação quantitativa dos dados dos estudantes recém-ingressos na UM, para que se tenha uma visão geral de quem ele é e quais são as suas perspectivas em relação ao curso.

Quanto à língua, é preciso que se promovam estudos a respeito de estruturas do cantonês em contraste com o português, para que se observem os traços convergentes e divergentes das duas línguas, a fim de facilitar a abordagem do ensino-aprendizagem no curso.

Há, no entanto, que se observar que existem problemas de infraestrutura, como as dimensões das salas; e administrativos, como a quantidade de estudantes por turma, para que o ambiente de sala de aula seja mais adequado à acolhida do curso de língua.

¹ IPOR – Instituto Português do Oriente, trata-se de uma instituição portuguesa cuja finalidade é a difusão do português como língua estrangeira em Macau.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas, SP : Pontes.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; Leonor C. LOMBELLO (Org.). 1989. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, SP : Pontes.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; Leonor C. LOMBELLO (Org.). 1992. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP : Pontes; Editora da Unicamp.
- AZEREDO, José Carlos de. 2001. *Iniciação à sintaxe do português*. 7. ed. Rio de Janeiro : Zahar.
- CAMARA JR. Joaquim Matoso. 2011. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
- DUBOIS, Jean et al. 2001. *Dicionário de linguística*. São Paulo : Cultrix.
- ENEDINO DOS SANTOS, Raimundo. 2010. O brasileiro em Macau. *Revista de Administração*, 89, vol. XXIII, Macau, p. 627-637 e 787-800.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. 2003. *Manual de morfologia do português*. 3. ed. Campinas, SP : Pontes.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). 2010. *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo : Paulistana.
- MENDES, Edileise & Maria Lúcia Souza CASTRO (Orgs.). 2008. *Saberes em português: Ensino e formação docente*. Campinas, SP : Pontes.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. 2001. *Leitura e reescritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4. ed. Catanduva, SP : Respel.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira. 2002. *A interação em sala de aula*. Recife : Bagaço.
- SHANE, Sanford A. 1975. *Fonologia gerativa*. Trad. Alzira Soares da Rocha; Helena Maria Camacho; Juneia Mallas. Rio de Janeiro : Zahar.
- SILVA, Thaís Cristóforo. 2001. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 5. ed. São Paulo : Contexto.
- SILVA, Thaís Cristóforo. 2011. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo : Contexto.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da. 1998. *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo : Cortez.
- UYENO, Elzira Yoko & Juliana Santana CAVALLARI (Orgs.). 2011. *Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/ pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas, SP : Pontes.

Raimundo Enedino dos Santos

VAL, Maria da Graça Costa. 1999. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes.

YING, Wang Suo. 1991. *O português para um chinês: abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. Viseu : Guerra.

ZANOTTO, Normelio. 2001. *Estrutura Mórfica da língua portuguesa*. 4. ed. Caxias do Sul, RS : EDUCS.

A POESIA NO ENSINO DE PLE PARA FALANTES DE CHINÊS: ARTE E LINGUAGEM EM SALA DE AULA¹

Raquel Abi-Sâmara

Sobre o autor

Raquel Abi-Sâmara
Universidade de Macau, Macau
Contato: raquelmag@umac.mo

Resumo

O objetivo deste artigo é verificar a eficácia da poesia concreta no ensino de PLE. Em primeiro lugar, vai-se fundamentar a escolha dessa poesia como interesse de investigação, e apresentar, em linhas gerais, o que se entende por poesia concreta. Em seguida, serão destacadas possíveis funções dos poemas concretos no ensino/aprendizagem de PLE. Por fim, será relatada uma experiência com poema concreto utilizado em sala de aula para alunos chineses do segundo ano de Português do curso de Direito em Língua Chinesa (2012/I e II) da Universidade de Macau, e os efeitos desse material linguístico-visual no ensino de PLE.

Palavras-chave

Poemas concretos e PLE. Poesia e ensino de LE. Sintaxe visual. Aprendentes chineses de PLE.

¹ Dedico este artigo ao colega Prof. Dr. Mário Rui Piranhanda Nunes, que ministrou comigo dois cursos de PLE para alunos do curso de Direito na UM (2012/I e II), com quem muito aprendi e muito aprendo.

1. Introdução

O título, à primeira vista, parece resultado de erros tipográficos, no entanto, trata-se de uma provocação visual. É um modo de introduzir, sensorialmente, o tema da poesia visual e concreta e seus efeitos e funções em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE). A grafia acidentada por letras maiúsculas e/ou minúsculas em lugares inesperados, como por exemplo o "a" minúsculo logo no início do título, ou as maiúsculas no meio das palavras, exige do olhar do leitor um trabalho maior em sua recepção, nem que seja para fazer uma espécie de correção mental das letras inapropriadas, uma retirada dos obstáculos para a fluidez da leitura e apreensão do sentido. É uma brincadeira, mas com bases na poesia experimental de E. Cummings (1894-1962), que é considerado, pelos fundadores da poesia concreta no Brasil², um de seus "precursores", especialmente no que diz respeito a poemas ou versos em que faz uso criativo da ortografia para provocar um dinamismo visual peculiar. É o caso da movimentação de consoantes na palavra "bright", ao longo do poema de mesmo título, do livro *No Thanks* (1935):

brIght (bRight, Bright, briGht, briGht)³

Com esse recurso, e também com a substituição de letras por interrogações nas palavras "bright" (????Ht, ?????T) e "star" (s???, st??, sta?), conforme observa o poeta concreto Augusto de Campos (2006a : 40), Cummings "consegue simbolicamente uma equivalência fisiognômica do brilho estelar". O poeta Décio Pignatari (2006a: 98) interpreta o mesmo poema: "as caixas alta e baixa e os sinais de pontuação são empregados a fim de obter as cintilações em código morse das estrelas". Efeito similar acontece no verso de outro poema de *No Thanks*:

mOOn Over tOwns mOOn

O destaque das vogais maiúsculas ao longo do verso reforça visualmente a ideia de um deslocamento horizontal da lua cheia, que desliza, ao longo da noite, sobre as cidades. A vogal circular "o" evoca obviamente a forma lunar.

Conforme Haroldo de Campos (2006c:51), a palavra, para Cummings, é físsil: "O poema cummingsiano tem como elemento fundamental a 'letra'; a sílaba já é, para seus propósitos, um material complexo". A "letra" como matéria prima de uma comunicação dinâmica e visual (Cummings) é no entanto apenas um dos recursos privilegiados pelos poetas concretos.

Uma vez que o objetivo desta apresentação consiste em verificar a eficácia da poesia concreta no ensino de PLE, torna-se necessário, em primeiro lugar, fundamentar a escolha dessa poesia como interesse de investigação, e apresentar, em linhas gerais, o que se entende por poesia concreta. Em seguida, serão destacadas possíveis funções dos poemas concretos no ensino/aprendizagem de PLE. Por fim, serão apresentados poemas concretos que utilizei em sala de aula para alunos chineses do segundo ano de Português do curso de Direito em Língua Chinesa (2012/I e II) da Universidade de Macau, e os efeitos desse material lingüístico-visual no ensino de PLE.

² Os poetas Haroldo de Campos (1929-2003) e Augusto de Campos (1931-) (conhecidos mundialmente como "os irmãos Campos") e Décio Pignatari (1927-2012) foram os idealizadores do movimento da poesia concreta no Brasil, na década de 1950. Os três brasileiros, juntamente com o suíço-alemão Eugen Gomringer, são reconhecidos internacionalmente como principais fundadores da poesia concreta, no Brasil e na Europa, respectivamente.

³ Poema completo de Cummings: "brIght" // bRight st??? big/ (soft)// soft near calm/ (Bright)/ calma st?? holy // (soft briGht deep)/ yeS near sta? Calm star big yEs/ alone/ (wHo// Yes/ Near deep whO big alone soft near/ Deep calm deep/ ?????Ht ?????T)/ Who(holy alone)holy(alone holy)alone//

2. A poesia concreta e o aprendente chinês

A poesia concreta, se comparada à poesia tradicional, faz uma transição do verso ao ideograma (grifo nosso), conforme definem seus idealizadores no livro-manifesto *Teoria da poesia concreta*⁴. A ideia apresentada pelos poetas concretos de 'poema como ideograma' fundamenta-se no sentido amplo de ideograma como símbolo gráfico com uma sintaxe espacial ou visual (cf. A. CAMPOS, 2006a: 215), e também nas teorizações do poeta anglo-americano Ezra Pound⁵ (1885-1972) sobre as relações entre ideogramas e poesia, que, por sua vez, se basearam no estudo do sinólogo Ernest Fenollosa, "*The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*", publicado por Pound na *Little Review*, em 1919. A estruturação gráfica das letras e/ou das palavras no espaço é de fundamental relevância nessa poesia-sem-verso. O poema concreto oferece-se como uma estrutura visual, a ser apreendida como um todo, num movimento gestáltico, pelo olhar. A "leitura", ou, se preferirmos, a "apreciação" desse poema se dá, portanto, não só na apreensão da unidade de sua estrutura, mas também na apreensão das relações estruturais existentes entre as partes que o compõem. O que importa destacar é a predominância de uma semântica visual no poema concreto, de uma lógica ideográfica, e não mais de uma lógica gramatical, discursiva. Partindo do pressuposto de que o aluno chinês é familiarizado com a semântica visual da escrita chinesa, e, considerando que a memorização visual na cultura chinesa é fundamental para a aprendizagem da língua materna, pergunta-se: a poesia concreta apresentaria para o aprendente chinês de Língua Estrangeira uma estrutura semântica familiar? Digamos que sim. Daí a seguinte hipótese: a poesia concreta pode ser eficaz no ensino de PLE para chineses.

Nessa primeira abordagem do tema, "poesia concreta no ensino de PLE para alunos chineses", optou-se por essa argumentação, digamos, intuitiva. Por ora, não se pretende aprofundar aqui no entendimento do ideograma chinês segundo a visão de Fenollosa e/ou segundo a polêmica visão de Ezra Pound, o que exigiria um estudo detalhado sobre a escrita chinesa e suas especificidades, além dos mitos construídos ao longo dos séculos em torno dessa escrita. O próprio termo "ideograma" chinês necessitaria, em etapa posterior a esta pesquisa inicial, ser apresentado em suas vertentes teóricas. Conforme observação de Viviane Alleton, em *Escrita Chinesa*,

o termo mais correntemente empregado em nossos dias para designar os caracteres chineses é *ideograma*, designação que só pode causar confusões, pois parece indicar que as grafias chinesas evocam diretamente idéias. Na realidade, não se conhece nenhuma escrita de uma língua natural que corresponda a essa definição (ALLETON, 2010: 11).

⁴ Cf. PIGNATARI, 2006c: 63.

⁵ Ezra Pound é um dos grandes poetas de língua inglesa e um dos maiores inovadores da poesia ocidental. A poesia modernista muito deve aos seus experimentos e fundamentações do imagismo, um movimento que concebeu principalmente a partir e por causa de sua leitura do célebre texto de Fenollosa sobre os caracteres chineses como meio para a poesia.

⁶ O axioma gestaltiano, conforme explica Augusto de Campos, coincide literalmente com o enunciado básico do ideograma. Augusto destaca passagem do texto de Fenollosa para justificar sua afirmação: "Neste processo de compor [Fenollosa refere-se à composição de um ideograma], duas coisas reunidas não produzem uma terceira coisa, mas sugerem alguma relação fundamental entre elas" (A. CAMPOS, 2006a: 39).

Essa ilusão, segundo a autora, surgiu no século XVI, quando se percebeu que os chineses falavam línguas distintas mas podiam se comunicar por meio de uma escrita comum. Etimologicamente falando, o termo "ideograma", segundo o dicionário Houaiss⁷, começa a ser empregado, em língua portuguesa, em 1881, a partir do termo francês *idéogramme*, datado de 1859. A palavra "ideograma", pelo que se percebe, passou a ser empregada comumente para designar a escrita chinesa. Mas, como alerta Alleton (2010: 12), "seria desejável evitar, tanto quanto possível, empregar o termo ideograma para designar os caracteres chineses".

Outro assunto extremamente relevante para este estudo, e que também não será tratado em detalhes aqui, mas que nos serviu como ponto de partida e de interesse para a presente aproximação (poesia concreta e ensino de PLE), refere-se ao comportamento de aprendizagem dos alunos chineses, tema abordado por Maria José dos Reis Grosso no extraordinário livro *O discurso metodológico do ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, e também por Roberval Teixeira e Silva e Ricardo Moutinho, no artigo "O que é ser bom aluno? Reflexões sobre a construção da identidade de aprendentes chineses em sala de aula de Português Língua Estrangeira". Nas palavras de Grosso (2007:90):

Memorizar é fundamental na cultura chinesa; sem memória é impossível fixar as regras da escrita, nomeadamente os traços constituintes dos caracteres que estão sujeitos a regras fundamentais. Aprender a ler ou a escrever uma escrita ideográfica requer uma forte atenção visual ao pormenor dos traços e à própria superfície espacial onde se inscrevem os caracteres.

Se a estrutura visual da poesia concreta assemelha-se à composição dos caracteres chineses, conforme defendem os iniciadores da poesia concreta no Brasil, pressupõe-se que essa poesia se ofereça como material didático eficaz no ensino de PLE a alunos de etnia chinesa. A atenção visual desenvolvida por esses alunos aos detalhes da escrita ideográfica (supostamente diferenciada da atenção desenvolvida por aprendentes cuja língua nativa faz uso da escrita alfabética) e, em última instância, à superfície espacial, pode facilitar a recepção do PLE em poemas que se apresentem como comunicação de estruturas visuais, em poemas cuja constituição de sentido(s) aconteça em suas relações estruturais, e não mais em uma série de enunciados ou versos.

O que vem a ser propriamente a poesia concreta? Destaquemos aqui, em linhas gerais, a origem e o teor dessa poesia. Ela começa a existir com essa concepção de "poesia concreta" com a fundação do grupo *Noigandres*⁸, em 1952, em São Paulo, por Décio Pignatari e os irmãos Campos (Haroldo e Augusto de Campos). É uma poesia experimental, sintonizada e análoga às inovações feitas na área musical e na pintura, como por exemplo a música concreta de Stockhausen e Pierre Boulez, e a pintura concreta de Piet Mondrian. A poesia concreta faz-se objeto de reflexão linguística, ao apresentar e tematizar a língua e os elementos linguísticos de modo "concreto". Conforme destaca o linguista Harald Weinrich⁹: "a lírica, desde Mallarmé,

⁷ <http://houaiss.uol.com.br>

⁸ A palavra "noigandres", como definem os irmãos Campos e Décio Pignatari em uma sinopse do movimento de poesia concreta, foi "extraída (via Ezra Pound, Canto XX) de uma canção do trovador provençal Arnaut Daniel, [e] é um termo cujo significado nem os romanistas sabem precisar. ("Noigandres, eh noigandres / Now what the DEFFIL can that mean!"). Foi tomada como sinônimo de poesia em progresso, como lema de experimentação e pesquisa poética em equipe". (A. CAMPOS, 2006; H. CAMPOS, H., PIGNATARI, 2006b: 259) O lançamento da revista *Noigandres*, em 1952, pelo grupo *Noigandres*, é tido como o início da poesia concreta no Brasil.

⁹ Apud KRECHEL, 1991: 13.

Raquel Abi-Sâmara

começou a descobrir uma nova dimensão”¹⁰. Trata-se, cada vez menos, de representar ou de copiar o mundo mimeticamente. O interesse agora concentra-se na própria língua: a lírica moderna, conforme destaca Weinrich, teria se tornado consciente de sua dimensão linguística¹¹. A poesia concreta coloca-se a si mesma como objeto de reflexão linguística. Nela, a língua e os elementos linguísticos são apresentados e tematizados “concretamente”.

Steinbach e Reichartz definem a poesia concreta de modo cronológico, já que não deixa de ser uma poesia de certo modo datada: “A poesia concreta é a designação para os produtos líricos de um grande grupo de autores dos anos 1950 até início dos anos 1970. São autores que compartilham um caráter experimental em sua poesia”¹². Embora se fale aqui de uma poesia feita principalmente nessas décadas (1950 a 1970), não se deve pensar que, a partir daí, essa poesia tenha saído da pauta de criação literária. Ainda hoje são escritos poemas de caráter concreto; no entanto, com o acelerado desenvolvimento dos meios tecnológicos de comunicação, houve uma ampliação (ou uma expansão) dessa poesia gráfica, espacial, para os meios eletrônicos. Fala-se, atualmente, de “poesia visual”, assim como de “poesia digital”, ou “tecnopoesia”, “*new media poetry*”, “*poesia eletrônica*”¹³, entre outras expressões, que têm como base o experimentalismo da poesia concreta daquelas décadas.

O trio de poetas brasileiros (irmãos Campos e Décio) manteve diálogo, na década de 1950, com um dos mais destacados poetas concretos de língua alemã, o suíço-boliviano Eugen Gomringer¹⁴, que passou a usar o termo “*konkrete poesie*” (poesia concreta), pela primeira vez, após um encontro que teve com o poeta brasileiro Décio Pignatari, em Ulm, Alemanha, em 1955. (cf. Krechel: 11) No artigo “Evolução de formas: poesia concreta”, Haroldo de Campos define Eugen Gomringer como o mais representativo dos jovens poetas da Europa na década de 1950, e lembra o fato de Gomringer ter sido secretário de Max Bill e também professor na *Hochschule für Gestaltung* (Escola Superior da Forma), em Ulm, “o mais importante reduto europeu das experiências plásticas de vanguarda” (Campos: 83). O poema concreto, como se percebe, está fortemente associado às artes plásticas, uma vez que o espaço gráfico é determinante em sua composição. Gomringer, no artigo “*Vom Vers zur Konstellation – Zweck und Form einer neuen Dichtung*” (Do verso à constelação: função e forma de uma Nova Poesia), definiu essa poesia como uma espécie de “constelação” (à maneira mallarmaica):

¹⁰ Nesse sentido, Weinrich compartilha da opinião do romanista alemão Hugo Friedrich (1904-1978), em um dos mais relevantes livros sobre a estrutura da lírica moderna (*Die Struktur des modernen Lyrik*, 1956).

¹¹ Cf. KRECHEL, 1991: 13.

¹² Cf. KRECHEL, 1991: 12.

¹³ Cf. KRECHEL, 1991: 12.

¹⁴ Citemos aqui uma conceitualização de poesia digital, de Jorge Luiz Antonio: “A poesia digital é um tipo de poesia contemporânea – formada de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos esses animados ou não, na maior parte das vezes interativos, hipertextuais e/ou hipermediáticos e constituem um texto eletrônico, um hipertexto e/ou uma hipermídia. Ela existe no espaço simbólico do computador (internet e rede), tendo como forma de comunicação poética os meios eletrônico-digitais que se vinculam a esses componentes. De um modo geral, ela só existe nesse meio e só se expressa, em sua plenitude, por meio dele.” (ANTONIO, 2012: 41)

¹⁴ Outros poetas de língua alemã, também bastante conhecidos, que escreveram poemas concretos: Ernst Jandl, Erich Fried, Jürgen Becker, Peter Handke etc. O movimento da poesia concreta, no entanto, não se limita ao Brasil e aos países de língua alemã. Poucos anos depois das primeiras manifestações dessa poesia apresentada pelos irmãos Campos, Décio e Gomringer, surgiram correntes poéticas paralelas ou similares em outros países: Ugo Carrega e Maurizio Nanucci, na Itália, Ladislav Novák e Josef Hirsal, na antiga União Soviética, Emmett Williams, nos Estados Unidos, John Furnival, na Inglaterra, Seiichi Niikuni, no Japão, Paul de Vree, na Holanda, e Pierre Garnier, na França. (cf. KRECHEL, 1991: 12)

A constelação é a possibilidade mais simples de organizar a poesia fundada na palavra. Como um grupo de estrelas, um grupo de palavras forma uma constelação. Duas, três ou mais palavras – não é preciso que sejam muitas – ordenadas vertical e horizontalmente: se estabelece uma relação ideia-coisa. E eis tudo! (apud H. CAMPOS, 2006b: 141)

O poema concreto apresenta-se como um objeto plástico, composto por palavras-objetos. Conforme definição de Augusto de Campos, o poeta concreto vê a palavra em si mesma, como um campo magnético de possibilidades: “o poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar a sua facticidade” (A. CAMPOS, 2006b: 71). Nos manifestos da poesia concreta brasileira, Décio Pignatari e os irmãos Campos traçam um elenco de autores, a que chamam de paideuma, fundamentais para a poesia concreta. Entre eles, Ezra Pound, com os “Cantos”, cuja composição é toda baseada nos ideogramas chineses, Joyce (“Finnegans Wake” e “Ulisses”), Cummings, Mallarmé (com as subdivisões prismáticas da ideia, em “*Un Coup de Dés*”, 1897), além dos futuristas (“a imaginação sem fios”, as “palavras em liberdade”) e dadaístas. O poema de Mallarmé, “*Un Coup de Dés*” (traduzido para o português com o título “Um lance de dados jamais abolirá o acaso”), brilhantemente definido por Paul Valéry como um “espetáculo ideográfico”, é uma das experiências mais inovadoras da poesia ocidental, e os poetas concretos nele vão destacar as relações entre a poesia e a música serial, introduzida por Schönberg. Com a utilização de tipos diversos de letras, Mallarmé imprime em seu poema-estrutura, por meio de uma espécie de tipografia funcional, motivos preponderantes, secundários e adjacentes. Em termos musicais, pode-se dizer que a poesia ocidental pré-Mallarmé estava mais ligada à melodia, ao passo que “*Un Coup de Dés*” está mais associado à harmonia, à sobreposição de sons e ideias. Em “Prefácio Interessantíssimo”, Mário de Andrade contrapõe a ideia de verso comum, melódico, a verso harmônico, cujas palavras não estão ligadas entre si de modo imediato:

“estas palavras, pelo fato mesmo de se não seguirem intelectual, gramaticalmente, se sobrepõem umas às outras, para a nossa sensação, formando, não mais melodias, mas harmonias. [...] Harmonia, combinação de sons simultâneos”. (apud PIGNATARI, 2006b: 125)

A essa justaposição de palavras, sons, estruturas, formas, os poetas concretos chamam de experiência ou de paisagem “verbivocovisual” ou paisagem “ideogrâmica”. No entanto, não foram os poetas concretos os primeiros a explicar o poema espacial por via do ideograma, mas sim o autor de *Calligrammes*, Guillaume Apollinaire (1880-1918), em texto de 1914:

Digo ideograma porque, depois desta produção, não há mais dúvida de que certos escritos modernos tendem a penetrar na ideografia. [...] o laço entre esses fragmentos não é mais o da lógica gramatical, mas o de uma lógica ideográfica que chega a uma ordem de disposição espacial totalmente contrária à da justaposição discursiva. (apud A. CAMPOS, 2006a: 37)

Raquel Abi-Sâmara

Essa poesia, digamos, espacial, ao abandonar o uso do verso, rompe com a linearidade da poesia discursiva. Daí estruturar-se espacialmente de maneiras diversas na página e utilizar recursos gráficos variados. Assim, escrevem os três poetas (irmãos Campos e Décio), no manifesto “plano-piloto para poesia concreta”¹⁵: “dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural”¹⁶.

3. A poesia concreta como recurso

Uma vez apresentadas, ainda que em linhas gerais, as origens e características dos poemas concretos, vamos destacar agora possíveis funções desses poemas no ensino/aprendizagem de PLE. Antes de entrarmos na discussão específica sobre o que se pode aprender com os poemas em sala de aula, no entanto, gostaria de chamar a atenção para uma característica que, ao meu entender, parece predominar no ensino de língua estrangeira. Nas últimas décadas, o foco principal nas aulas de LE, baseadas essencialmente em abordagens comunicativas, consistiu em desenvolver as habilidades de comunicação do cotidiano do aluno, em capacitá-lo a compreender e a interagir na vida cotidiana de comunidades que têm como língua nativa aquela língua alvo aprendida por esse aluno como LE. Os ganhos e as vantagens dessas abordagens são enormes, uma vez que a língua ensinada, diferentemente das abordagens anteriores de ensino pautadas em métodos de tradução, passa a funcionar realmente para o aprendente, quando imerso numa comunidade de falantes nativos daquele idioma. Abordagens mais atuais no ensino de LE incorporam a visada comunicativa, mas não se limitam, no entanto, a elas, pois passam a valorizar questões relacionadas à interculturalidade e à sociolinguística, entre outras, no jogo do ensino/aprendizagem de LE. O processo de ensino-aprendizagem passa a ser visto, atualmente, como uma via de mão dupla, em que há negociação de sentidos entre culturas diferentes (aquela que se ensina e também aquela do aprendente), além da construção e questionamento dos papéis desempenhados por ensinantes e aprendentes na cena-aula. Mesmo com as abordagens contemporâneas no ensino de LE, que evoluíram a partir do método comunicativo, observa-se grande quantidade de manuais de ensino ainda baseados quase que integralmente em situações, textos e imagens da vida cotidiana. Há ainda pouco espaço, nesses manuais, para a abstração, para a arte, para imagens e textos que não se reportem ao cotidiano, às situações ordinárias de comunicação. Há ainda pouco espaço para a poesia concreta e visual, por exemplo¹⁷.

Harald Weinrich, célebre linguista e romanista alemão, questiona o *postulado* realista [grifo nosso] no ensino de língua estrangeira, e diz: “A didática tem de perder o medo de tocar a estética”¹⁸. Weinrich destaca a habilidade da comunicação cotidiana ou da vida prática (*Alltagskompetenz*) como o foco principal que vem sendo dado no ensino de Língua Estrangeira. As aulas de LE vêm sendo pautadas em situações da rotina, da vida cotidiana.

¹⁵ O “plano-piloto para poesia concreta” foi publicado originalmente em Noigandres, n.4, edição dos autores, em São Paulo, em 1958.

¹⁶ A. Campos; H. Campos, Pignatari, 2006a: 215.

¹⁷ Tomo como base aqui o estudo comparativo dos manuais de ensino de Português em Macau, feito por Maria José Grosso em O discurso metodológico do ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa, onde a autora apresenta detalhadamente os tipos de imagens (de certo modo escassas) empregadas nesses manuais.

¹⁸ Apud KRECHEL, 1991: 56.

Essa competência da comunicação cotidiana é por ele interpretada como um *uso transitivo da linguagem* [grifo nosso]. O *uso reflexivo da linguagem* [grifo nosso], por sua vez, está quase sempre reduzido à prática metalinguística, que, como explica Weinrich, consiste em pensar a língua em termos teóricos, gramaticais. O que deve ser acentuado no ensino de língua estrangeira, segundo o linguista e especialista em estudos literários, é o uso reflexivo da linguagem em termos estéticos.

Esquemáticamente, a distinção entre os dois tipos de uso da linguagem nas aulas de LE, feita por Weinrich, poderia ser traçada do seguinte modo:

USO TRANSITIVO DA LINGUAGEM (*Alltagskompetenz*)



USO **REFLEXIVO** DA LINGUAGEM:

- a) METALINGUÍSTICO (teórico, gramatical)
- b) SENSÓRIO (estético)**

Como observa Weinrich, é preciso que se ultrapasse, que se vá além do dogma de realidade e de situações cotidianas no ensino de língua. É preciso abrir mais espaços para textos estéticos, para a dimensão estética nas aulas e nos manuais de ensino de LE.

Em *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (Poesia concreta na aula de alemão como língua estrangeira), Rüdiger Krechel reforça que a falta de uma dimensão estética na aula de línguas fôra também apontada por H. Barkovski, ao também defender o uso maior de materiais estéticos e artísticos em situação de ensino e língua. A aprendizagem de língua em uma comunidade estrangeira é entendida por Barkovski como um processo de socialização em uma comunidade estrangeira. E os processos de socialização não acontecem exclusivamente por meio da razão e da memória, eles estão relacionados a experiência sensorial e emocional¹⁹. As aulas de LE devem portanto se dirigir também à sensorialidade do aprendente.

Entre as funções do poema concreto em aulas de LE, uma delas seria a de despertar sensorialmente o aluno para as palavras, que ali se apresentam numa espécie de estado bruto, de materialidade estético-linguística. Pensemos no poema visual de Erivelto Busto Garcia (2004:25) intitulado "Pedra": o poema é minimalista, consiste de uma única palavra, "pedra", que é apresentada de forma a sugerir que a palavra fora lançada em um lago, fazendo com que seu peso provocasse ondas concêntricas no lago. A imagem sugere o peso da palavra, sua consistência, sua materialidade, sua textura porosa, sua cor pigmentada, em tons de cinza. Sugere também o contraste entre o estado bruto da pedra-palavra e o estado fluido da água. Há muitas possibilidades de se trabalhar com um poema como esse em aula. O fato de não se tratar de um texto informativo, de uma linguagem de uso transitivo, como definiu Harald Weinrich, o poema (ou a palavra) não exige uma interpretação correta por parte do aluno, o que pode contribuir para reduzir sua timidez ou receio de cometer erros ao interpretar. O poema, no caso, motiva o aprendente a falar de suas impressões sensórias e visuais, a fazer livres associações de ideias, a se lembrar de provérbios ou ditos populares.

¹⁹ Cf. KRECHEL, 1991: 72.

Raquel Abi-Sâmara

Após as trocas de impressões sobre o poema, pode-se trabalhar, por exemplo, em nível *morfológico* com o termo “pedra”, o que seria feito certamente de acordo com o programa do curso e o estágio de aprendizagem dos estudantes de PLE: que palavras poderiam ser formadas a partir da palavra “pedra”? Que processos de formação de palavras mereceriam ser destacados? (diminutivo: pedrinha, pedrita; aumentativo: pedrão, pedrona). Que categorias de palavras mereceriam ser destacadas? (substantivos, adjetivos, verbos: pedreiro, pedrada, pedregulho, pedreira, pedregoso, pedrês, empedrar, petrificar-se etc). Que expressões formadas com a palavra “pedra” seriam válidas de se ressaltar, que já tenham ocorrido em textos informativos trabalhados em aulas anteriores? (pedra lascada, pedra angular, pedra de amolar, caminho das pedras etc). Em termos culturais e interculturais, que tipos de provérbios, saberes populares, versos, canções populares poderiam ser evocados a partir da palavra “pedra”? (“água mole em pedra dura tanto bate até que fura”; “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”²⁰ etc).

As primeiras experiências que fiz com poemas concretos no ensino de línguas deram-se em aulas de alemão como língua estrangeira (DaF) para alunos brasileiros, e o resultado foi bastante positivo, principalmente em termos motivacionais para os aprendentes. Lembro-me de ter usado o poema de Eugen Gomringer, “Schweigen” (1953) já numa segunda aula de alemão para alunos iniciantes. O poema é composto também de uma única palavra, a palavra “schweigen”, que no caso pode significar “silêncio” (substantivo) e também “silenciar” (verbo). A mesma palavra é escrita 14 vezes (veja o poema abaixo), de modo simétrico, em cinco linhas, cada qual contendo três vezes a palavra, exceto a terceira linha, em que a palavra comparece apenas duas vezes, o que cria, bem ao centro da representação gráfica, um espaço vazio, ou, se preferirmos, um espaço silencioso, uma pausa. É o ponto central do poema, e também seu sentido nuclear, ou seja: o silêncio, estritamente falando, só pode ser articulado pela ausência de palavras.

**schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen**

Figura 1 - Poema “Shweigen” de Eugen Gomringer (1953)

²⁰ Versos do poema modernista de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), “No meio do caminho”: No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho/ tinha uma pedra/ no meio do caminho tinha uma pedra// Nunca me esquecerei desse acontecimento/ na vida de minhas retinas tão fatigadas./ Nunca me esquecerei que no meio do caminho/ tinha uma pedra/ tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho./// (Poema publicado, pela primeira vez, na Revista de Antropofagia, 1928)

Certamente tive de explicar o que era a palavra "schweigen" para que os alunos iniciantes pudessem perceber e dar sentido(s) à sintaxe visual do poema. O resultado foi muito satisfatório, principalmente pelo fato de os aprendentes terem saído de sua segunda aula de alemão com o sentimento de que eram capazes de ler e de compreender um poema em alemão. O poema traz consigo informações de um momento daquela cultura, que pode ser relacionado com a cultura do aprendente (a poesia concreta, como acontece na década de 1950, não deixa de anunciar um questionamento do que vêm a ser as representações estéticas, a arte, a poesia, num cenário não tão distante do final da Segunda Guerra Mundial)²¹.

Em termos gramaticais, o poema contribuiu para o entendimento do que vem a ser a substantivação de um verbo (com o emprego de letra inicial minúscula na palavra "schweigen", seu sentido é "silenciar", mas, ao trocarmos a inicial minúscula "s" para uma inicial maiúscula "S", a palavra passa a significar "o silenciar" ou então "silêncio"). Decerto que, numa segunda aula de DaF, não haverá necessidade de explicações linguísticas complexas com a finalidade de normatização de regras gramaticais, o que importa é apresentar as características estéticas e poéticas, é apresentar aquele fenômeno visualmente, que poderá ser mostrado também em verbos triviais, como "essen/Essen" (comer/ o comer ou comida), "trinken/Trinken" (beber/o beber) etc.

A palavra "schweigen" ofereceu-se como bom material fonético na prática de leitura e "recitação" do poema, devido aos seguintes fatos: a) a palavra reúne quatro consoantes em seu início. Esses encontros consonantais geralmente surpreendem o aprendente que tem o português como língua nativa, pois não ocorrem em português; b) em "schweigen" há um encontro vocálico frequente em alemão (a junção de "e" + "i", que é pronunciada como /ai/); c) a palavra contém a consoante "g", que, diferentemente do português, ao se juntar com o "e" soa como o /gue/ da palavra "guerra", por exemplo.

A leitura do poema em voz alta, altíssima, baixa, sussurada, etc funcionou não somente para treinar a pronúncia dos encontros consonantais e vocálicos, como também para memorizá-los. O mesmo poema foi publicado por Gomringer também em espanhol²²:

silencio	silencio	silencio
silencio	silencio	silencio
silencio		silencio
silencio	silencio	silencio
silencio	silencio	silencio

Figura 2 - Poema "Silencio" de Eugen Gomringer (1953)

²¹ Lembre-se aqui da frase polêmica do filósofo alemão e judeu Theodor Adorno (1903-1969), de que "escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro". A frase foi escrita em ensaio de 1949, "Crítica cultural e sociedade", e publicado em 1951. E lembre-se também do 'diálogo' entre a poesia concreta de Gomringer com a poesia concreta de Décio e os irmãos Campos.

²² Cf. JACKSON, VOS & DRUCKER, 1996: 402.

Raquel Abi-Sâmara

O poema concreto, como se vê, é uma estrutura compacta, sem redundâncias. Apresenta uma simplicidade linguística no sentido do léxico, da morfossintaxe e da estrutura textual. São poemas curtos, que podem ser trabalhados em uma única aula. Como são textos estéticos (uso reflexivo da linguagem, como define Weinrich), apelam para a fantasia, para a imaginação do aprendente. Como o poema concreto não consiste em texto de natureza informativa²³, o aluno não comete “erros” ao apreciá-lo, ao falar sobre suas impressões visuais, estéticas, emocionais etc. É uma apreciação lúdica, em que o aprendente “brinca” com as possibilidades visuais, estruturais, morfológicas, fonológicas e sintáticas do poema, e isso o aproxima do idioma que aprende. Em uma fala de abertura do seminário de DaF em Munique, “Jogos de linguagem poéticos como aproximação à uma língua estrangeira” (*Poetische Sprachspiele als Annäherung an eine Fremdsprache*), Dietrich Krusche diz o seguinte:

Logo que se começa a brincar com uma língua, perde-se o medo dela. Nessa brincadeira, nesse jogo tornam-se evidentes muitas singularidades do idioma em questão. A ‘poesia concreta’, a partir da qual se entra nesse jogo e na análise desse jogo, é um material didático extremamente gratificante. (apud KRECHEL, 1991: 60)

Na leitura do poema concreto, como destaca Krechel (1991: 87), ocorre uma interconexão da experiência pessoal com a experiência do estrangeiro: “O trabalho de linguagem em sala de aula torna-se algo que diz respeito ao aprendente, ele sente-se levado à sério, participa e comporta-se de modo correspondente, engajado”. A possibilidade de o aprendente colocar em jogo o seu próprio horizonte de vida e de experiência ao falar de sua recepção do poema, a possibilidade, em última instância, de colocar-se a si próprio em relação ao texto, e, conseqüentemente, com a LE e com os conteúdos de aprendizagem, o recompensam com o interesse e a motivação pelo idioma. Os textos concretos, por causa de sua “abertura” e falta de contexto, exigem do destinatário um “jogar junto”, para que os lugares abertos (ou vazios) do texto sejam preenchidos por meio de associações de ideias. Essa “abertura” do poema concreto possibilita uma multiplicidade de perspectivas em sua recepção, aspecto frutífero numa aula de LE que privilegie uma abordagem contrastiva em termos culturais. O poema concreto exige um modo específico de leitura, que acaba focalizando o próprio processo de leitura. Exige um comportamento ativo e produtivo com relação ao texto.

4. Relato de uma experiência positiva em sala de aula

Os poemas concretos e visuais que escolhi para trabalhar nas aulas de PLE para alunos de etnia chinesa do segundo ano de Português do curso de Direito da Universidade de Macau (2012/I e II) geraram resultados positivos em sala de aula, principalmente devido ao fato de motivarem os alunos a produzirem textos narrativos sobre seu entendimento, tanto de forma oral quanto escrita. A necessidade de se completar semanticamente as estruturas poemáticas, e a necessidade de se imaginar “contextos” onde não há, promovem discussões e trocas de ideias entre os alunos, motivam a participação, o que acaba por imprimir maior dinamismo nas aulas. Vejamos mais abaixo o poema “Socorro”, de Erivelto B. Garcia (2004: 37).

²³ Quando me refiro a “textos de natureza informativa”, penso em textos que têm por objetivo comunicar ou transmitir uma mensagem e/ou informação. O poema concreto, por sua vez, pode certamente informar, mas não deve ser confundido com textos que têm como objetivo a transmissão de mensagens e/ou informações, porque ele representa, em si mesmo, aquilo que é representado e o meio dessa representação, ele comunica a si mesmo, ele aponta para sua “materialidade”, para seu corpo, suas estruturas, sua matéria bruta, linguística.

Trabalhávamos com unidades temáticas em nosso curso, e logo antes de entrarmos no tema "Tráfico humano", em que iríamos nos concentrar, ao longo de seis a oito aulas, em textos informativos atuais, além de vídeos, campanhas governamentais e fotografias relacionados ao "tráfico de mulheres", projetei o poema "Socorro" no *power point*, e pedi aos alunos que imaginassem a seguinte situação: eles passavam pela praça do Leal Senado, em Macau, quando viram aquela imagem em um *outdoor*. Pedi que me dissessem o que aquela imagem poderia significar para eles. Tínhamos acabado de ver uma campanha belíssima do governo brasileiro contra a prostituição (veja abaixo)²⁴, que era a imagem de uma mulher de costas, nua, sentada, e em suas costas via-se o seguinte texto projetado: "Primeiro eles tiram o passaporte, depois a liberdade". Perguntei, sem classificar tipologicamente os textos, se havia para eles diferenças entre um tipo de comunicação e outro. Apesar de perceberem diferenças comunicacionais entre as duas imagens, não sabiam ainda definir. Após cerca de 30 segundos sem respostas, um estudante perguntou-me, timidamente, o que significava a palavra "socorro".



Figura 3 - Poema "Socorro" de Erivelto B. Garcia (2004)

²⁴ Essa campanha, juntamente com vários outros materiais de excelente qualidade que utilizei nos cursos, foram reunidos pelos colegas que já vinham trabalhando com PLE no Direito em Língua Chinesa da UM, a pedido do coordenador do curso na ocasião, Prof. Dr. Custodio Martins. Gostaria de registrar aqui meu agradecimento ao colega coordenador, pelo apoio que nos deu ao longo desses cursos e à receptividade para experimentações em salas de aula (como foi o caso da poesia concreta), que pudessem ser utilizadas posteriormente entre os colegas e também em um possível manual a ser planejado para esse curso de PLE com finalidade específica, direcionado para estudantes chineses de Direito em Macau, onde a legislação é baseada na legislação portuguesa.



Figura 4 - Campanha do governo brasileiro contra a prostituição

Em minha experiência de curto tempo com esses alunos, não havia pensado, até então, que a palavra “socorro” pudesse ser-lhes uma palavra desconhecida. Após traduzi-la para o inglês (*help*), os alunos puderam começar a fazer suas próprias associações de ideias. Uma estudante disse-me que a imagem parecia ser lida por alguém que corria, e daí as letras disformes, em movimento, um pouco tremidas. Outra aluna a associou a uma boca, a um grito. E daí surgiu uma série de impressões a partir daquela imagem, daquele poema de Erivelto: desespero, correria, gritos, violência (as palavras “soco” e “corro” na decomposição da palavra “socorro” contribuíram para essas associações). Foi uma introdução à temática do tráfico de mulheres, uma espécie de preparação para o texto informativo que se seguiu, sobre a prostituição em Macau e países asiáticos. A experiência de recepção do poema “Socorro” tornou o ambiente em sala de aula mais descontraído, e por esse motivo a leitura do texto seguinte ao poema foi feita com mais envolvimento do que a leitura de textos anteriores, feita sem “aquecimento” prévio, sem envolvimento estético dos aprendentes com a temática.

5. Conclusão

Outros poemas concretos foram apresentados aos alunos, e sempre com resultados positivos, gerando textos comunicativos e narrativos. Ao se trabalhar com poemas concretos em aula, é importante que o professor não tenha uma interpretação “válida” em mãos:

“O professor deve envolver-se com o processo de criação de sentido dos alunos. Não existe “certo” ou “errado” nos contextos associados aos poemas concretos. O papel de orientação do professor deve concentrar-se em ajudar os alunos nos *deficits* linguísticos que venham a dificultar a comunicação de grupo, e deve manter a conversa em andamento. Toda ideia de contexto apresenta no mínimo uma relevância subjetiva, ainda mais quando o aprendente esclarece sua ideia por meio de associações do texto com seu horizonte de experiência e vivência, o que deve, sem dúvida, ser estimulado pelo professor (KRECHEL, 1991: 90).

A leitura (ou a apreciação) do poema concreto em aulas de PLE (e isso vale não só para o poema concreto, como também para textos literários, de modo geral) pressupõe o uso da imaginação. Como se sabe, a poesia consiste em um dos discursos de maior potencial imaginativo, o que a coloca em lugar de excelência, se comparada à profusão de textos informativos que circulam e estruturam toda uma rotina social na atualidade. O aluno/leitor de um poema é convidado a “entrar em jogo”²⁵ com o texto, a brincar com suas possibilidades de significação, ou seja, a preencher, ativamente, com sua imaginação (e possíveis pistas de interpretação), os “espaços vazios” (cf. o conceito de *Leerstellen* em ISER, 2001) oferecidos pelo poema. Partindo da premissa de que alunos ativos aprendem melhor uma língua estrangeira²⁶, a utilização sistemática de poemas pode tornar ainda mais eficaz o ensino/aprendizagem de PLE. Ao dar sentido ao material poético em outro idioma, o aprendente está de certo modo “construindo” aquilo que aprende, está “conquistando” o conhecimento daquele idioma e cultura a ele associado, em vez de recebê-lo passivamente.

Ao longo de um ano ministrando aulas de PLE no Direito para alunos chineses, e fazendo uso não sistemático de poemas concretos em sala de aula, pude concluir que os poemas concretos (assim como a arte de modo geral) contribuem muito para tornar o ambiente e o processo de ensino/aprendizagem mais descontraído e dinâmico. No entanto, para se comprovar a hipótese de que aprendentes de PLE de etnia chinesa teriam uma facilidade maior na apreensão de estruturas visuais do que aprendentes nativos de escrita alfabética, dadas suas relações com a etimologia visual dos caracteres chineses, seria necessário uma pesquisa mais sistemática, e não tão intuitiva como a que aqui se apresentou. O resultado desta pesquisa em sala de aula reforçou, no entanto, o seguinte: seria de extremo valor o desenvolvimento de um manual de ensino de PLE para esse público específico, de estudantes de etnia chinesa em Macau, em que a legislação em língua portuguesa é a base de seus estudos na licenciatura em Direito em língua chinesa. Esse manual de ensino deveria primar por uma comunicação visual supermoderna e atual, com imagens não somente da vida cotidiana (fotografias) como também imagens artísticas, abstratas, poemas visuais, digitais, concretos, o que poderia contribuir, e muito, para tornar ainda mais divertido e eficaz o ensino de PLE na China.

²⁵ GADAMER, 2005:13.

²⁶ WICKE, 1997: 8.

Referencias bibliográficas

- ALLETON, Viviane. 2010. *Escrita chinesa*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: L&PM Pocket.
- ANTONIO, Jorge Luiz. 2012. *Poesia digital: teoria, histórias, antologias*. São Paulo: Navegar Editora / FAPESP.
- CAMPOS, Augusto de. 2006a. Pontos-periferia-poesia concreta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965, 31-42.
- CAMPOS, Augusto de. 2006b. Poesia concreta (manifesto). In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965, 71-72.
- CAMPOS, A., CAMPOS, H. & D. PIGNATARI. 2006a. Plano-piloto para poesia concreta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965, 215-218.
- CAMPOS, A., CAMPOS, H. & D. PIGNATARI. 2006b. ii Sinopse do movimento de poesia concreta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965, 259-277.
- CAMPOS, Haroldo de. 2006a. Evolução de formas: poesia concreta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965. 77-87.
- CAMPOS, Haroldo de. 2006b. Aspectos da poesia concreta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965. 137-152.
- CAMPOS, Haroldo de. 2006c. A obra de arte aberta. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965. 49-54.
- CHU, Yu Kuang. 2000. Interação entre linguagem e pensamento em chinês. In: Campos, Haroldo de. *Ideograma. Lógica, poesia, linguagem*. São Paulo: Edusp. 203-227
- FENOLLOSA, Ernest. 2000. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. In Campos, Haroldo de. *Ideograma. Lógica, poesia, linguagem*. São Paulo: Edusp. 109-148
- FRIEDRICH, Hugo. 1956. *Die Struktur der modernen Lyrik. Von der Mitte des neunzehnten bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 1a.ed. 1956.
- GADAMER, Hans-Georg. 2005. *Quem sou eu, quem és tu? Comentários sobre o ciclo de poemas 'Hausto-Cristal' de Paul Celan*. Trad. Raquel Abi-Sâmara. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- GARCIA, Erivelto Busto. 2004. *Minimalamina*. São Paulo: Iluminuras.
- GROSSO, Maria José dos Reis. 2007. *O discurso metodológico do ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- ISER, Wolfgang. 2001. *Das Fiktive und Imaginäre: Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

JACKSON, David, VOS, Eric & Johanna DRUCKER (editors). 1996. *Experimental-Visual-Concrete Avant-Garde Poetry since the 1960s*. Amsterdam: Editions Rodopi B.V.

JESSIE Teng Sze Mei. 2003. The Use of Learner Diaries in the Teaching of English as a Second Language. In: Ling, Lee Gek et alii. *Teaching English to Students from China*. Singapore: University Press, 2003.

KRECHEL, Rüdiger. 1991. *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Gross.

PIGNATARI, Décio. 2006a. Poesia concreta: pequena marcação histórico-formal. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965.95-104.

PIGNATARI, Décio. 2006b. Poesia concreta: organização. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965. 125-132.

PIGNATARI, Décio. 2006c. Arte concreta: objeto e objetivo. In: *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1a. ed. 1965. 63-65.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval, MOUTINHO, Ricardo. 2009. "O que é ser bom aluno? Reflexões sobre a construção da identidade de aprendentes chineses em sala de aula de Português Língua Estrangeira". Disponível em:

<http://www.umac.mo/fsh/ciela/resources/publication/SilvaMoutinho2009.pdf>

WICKE, Rainer E. 1997. *Aktive Schüler lernen besser*. Klett: München.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE MANDARIM PARA APRENDENTES DE LÍNGUA MATERNA PORTUGUESA

Sara F. Costa

Sobre o autor

Sara F. Costa

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal

Contato: sara.costa@ipleiria.pt

Resumo

Este trabalho pretende sintetizar algumas das experiências de iniciação ao mandarim atravessadas no início da minha atividade como professora de língua chinesa. Tratando-se de uma língua sem quaisquer ligações etimológicas à nossa língua românica, ensinar algo que tem vulgarmente a conotação de “exótico” pode trazer desafios acrescidos a quem se aventurar no ensino desta língua a alunos cuja língua nativa é o português. Depois de um breve enquadramento teórico e introdutório das particularidades da língua chinesa, irei centrar o trabalho na dificuldade da leccionação de uma língua segunda de uma forma genérica ao mesmo tempo que particularizo a problematização até ao relato da experiência concreta do meu primeiro grupo de alunos de mandarim – com exemplos de materiais utilizados e com a apresentação do programa seguido. Pretende-se assim descrever um trabalho mais empírico do que abordar explanações teóricas. O argumento é o de que a aprendizagem de Mandarim por parte de aprendentes portugueses é perfeitamente possível com a devida orientação.

Palavras-chave

Ensino de língua chinesa. Chinês como língua segunda. Aprendentes portugueses.

1. As particularidades do chinês

O ensino do chinês enquanto língua estrangeira não difere profundamente no ensino genérico das línguas estrangeiras. Contudo, há na língua chinesa de origem sino-tibetana muitos aspetos que nenhuma relação possuem com modelos linguísticos indo-europeus.

Já muito foi investigado em relação às particularidades da língua chinesa, tanto ao nível das suas semânticas com significados etimológicos tão particulares que nos remetem para as esferas da cultura, pensamento e filosofia orientais. Assim como muitos estudos se focalizaram na fonética complexa, tonal, que tantos problemas levanta quando nos queremos referir a línguas derivadas ou dialetos, que seguem outra fundamentação formal nas suas tonalidades. A constituição das palavras quase sempre monossilábica ou dissilábica e a dimensão ancestral de uma linguagem escrita, única no mundo prevalecem fiel à sua idade milenar.

Assim, aprender chinês implica uma memorização fonética, gráfica e semântica. Muitos estudos linguísticos foram já levados a cabo por vários especialistas principalmente asiáticos e anglo-saxónicos. Muitos concentram-se nos processos cognitivos das linguagens¹.

Há ainda quem se demonstre céptico em relação à aprendizagem do mandarim para falantes não nativos como no estudo de Allen, J. R.. (2008). Contudo, este tipo de cepticismo pode ser facilmente refutado e prende-se com pré-concepções sociais que se desmentem antropologicamente. Compreender em termos psicolinguísticos os processos de assimilação da língua é extremamente útil quando se tem a função de exercer o trabalho do ensino da língua. Livros como "Cognitive Processing of the Chinese and the Japanese Languages" por C.K. Leong e Katsuo Tamaoka são extremamente úteis ao formador de chinês ou de outras línguas que utilizem sinogramas – como o japonês. Este estudo centra-se essencialmente na comparação de línguas alfabéticas e línguas não alfabéticas e nos processos cognitivos a elas associadas. Deixarei um dos exemplos a que o livro recorre quando abordamos o ensino de novo vocabulário e o abordamos em termos do grafismo, fonologia e semântica.

Perfetti e seus associados² criaram o Princípio da Determinação. Este princípio assume que a assimetria gráfica do carácter chinês em conjugação com o elemento fonológico cria relações entre forma-significado que determinam o tempo da ativação fonética e semântica.

¹ CHI, 2009; CHEN, 2004; HE, 2004; CHAN, 2002a; CHAN, 2002b; CHANG, 2001; CHOW, 2001.

² PERFETTI & TAN, 1998a; PERFETTI & ZHANG, 1995a.

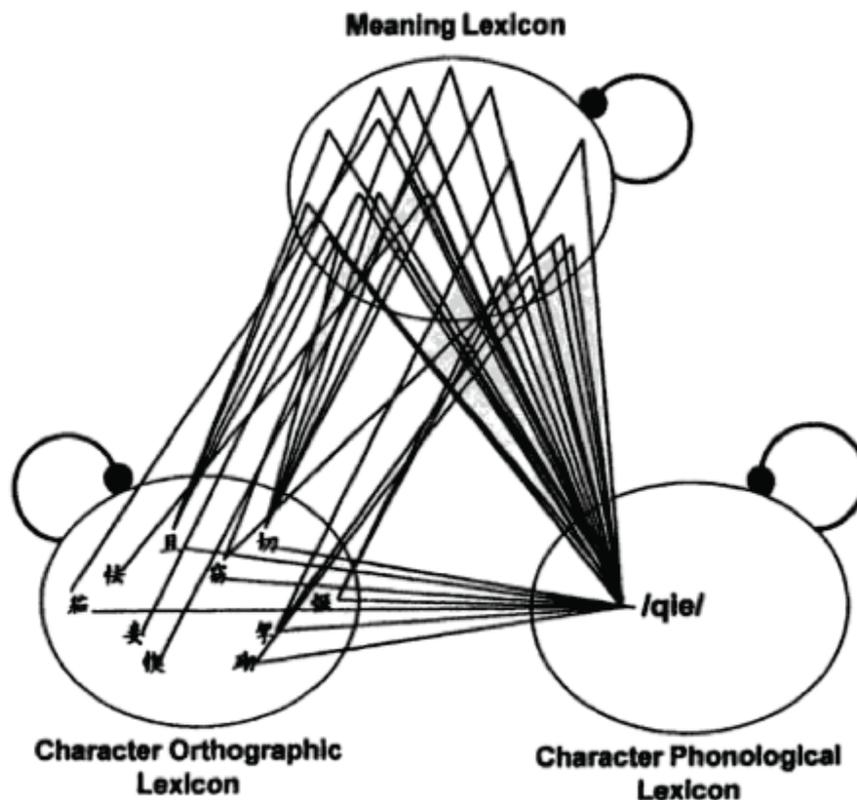


Figure 1. A framework of the mental representations of orthographic, phonological, and semantic information for Chinese characters (from Tan & Perfetti 1997a).

Figura 1 - Referencial das representações mentais de informações ortográficas, fonológicas e semânticas de caracteres chineses (Tan & Perfetti, 1997)

Este é apenas um exemplo proveniente da área da psicolinguística que tem surgido com vários modelos cognitivos de processamento do pensamento em chinês.

Contudo, as especificidades do ensino da língua chinesa não se relacionam pura e simplesmente com as suas questões intrínsecas. Antes de explicarmos um problema pelo detalhe, será importante enquadrar a ação educativa e voltar a uma observação mais genérica das condicionantes da aprendizagem.

2. As condicionantes da aprendizagem

O processo de ensino deve ser definido tendo em conta o processo de aprendizagem. Assim, o formador toma decisões pedagógicas (escolher os métodos, técnicas e meios de apoio pedagógico mais adequados) que permitem aos formandos atingir os objectivos definidos para a acção. Só assim se conseguem implicar os formandos no processo formativo, mantendo-os motivados e interessados no mesmo. Tendo em conta que a aprendizagem é um processo e uma construção pessoal que implica a alteração de comportamento, baseada nas experiências que cada individuo possui, o formador deve ter em atenção:

- O perfil dos formandos – conhecimentos que possuem e acções que já realizam;
- As necessidades de aprendizagem – o que precisam de saber;
- As estratégias pedagógicas – como levar os formandos a fazer essas aquisições (organização e estruturação de conteúdos, o plano da sessão, os métodos, as técnicas e os meios pedagógicos a que deve recorrer, as condições e os factores facilitadores da aprendizagem, etc.)

Nesta área do conhecimento, estes factores parecem-me ainda mais relevantes. Os formadores de mandarim possuem um conhecimento linguístico específico que os direcciona para a criação de atividades de formação altamente direccionadas para um público-alvo específico mas que pode ser muito variado. Por exemplo, o tipo de ambiente que possuímos ao leccionar chinês a crianças que pretendem adquirir um conhecimento linguístico e cultural diversificado é absolutamente diferente do ambiente de ensino que é levado a cabo numa formação, por exemplo, para empresários que pretendem fazer negócios com a China. Nestes contextos, definir com precisão o perfil dos formandos e as necessidades de aprendizagem condicionam drasticamente as estratégias pedagógicas.

3. Didáctica: a língua materna e a língua estrangeira

A Língua Estrangeira (LE) e a segunda língua (L2) opõem-se à Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1). O ensino das línguas possibilita diversos estudos e orientações sem limites definidos. Naturalmente que o ensino da língua materna tem como pano de fundo a intenção de propagar a língua e a cultura de um país, valorizando a identidade cultural de uma nação³.

Começando por falar dos métodos de ensino, podemos abordar inicialmente os métodos mais tradicionais. O método "tradicional" ou de "gramática e tradução" foi um dos mais utilizados. Segundo este método, a LE recorre a aulas que consistem em lições de gramática tradicional e de tradução. Recorre também à memorização de listas de vocabulário e dá prioridade à escrita e ao texto literário. Dos métodos que se podem inventariar na evolução do ensino da LE só este deu tanto relevo ao texto literário no ensino. Os métodos posteriores, seguindo abordagens mais comunicativas privilegiam o oral e documentos extraídos dos media. Durante o período dominado pelo método tradicional os ensinamentos da LM e da LE em contexto escolar apresentam muitas semelhanças na utilização do texto base e no quadro teórico de referência. As duas línguas entram em contacto na aula de LE, pelo recurso à LM, pela realização de exercícios de tradução e pela comparação explícita entre as duas línguas. No método tradicional, a ênfase dada à escrita é visível: grande parte das actividades são escritas, seguindo modelos de grandes autores e de textos literários elaborados. Assim, estamos perante um modelo de metalinguagem descritiva, como o designou Dabène em "*métalangage descriptif*": "pois ela serviria de instrumento de descrição que permite dar conta da organização e do funcionamento do sistema estrangeiro na maior parte do tempo sobre a base do próprio sistema. (DABENE, 1987). Nesta forma de ensino os professores referem-se constantemente à língua de origem como mediadora, utilizando uma linguagem mediadora na aprendizagem da segunda língua. Assim, dá-se a tradução sistemática de novas palavras e no estabelecimento de várias listas de vocabulário, recorre-se também a dicionários bilingues. Este método é

³ FRIAS, 1992.

também designado de método gramatical pela ênfase que coloca nas noções teóricas. A LM assume assim o papel de realidade semiótica ao transmitir o conteúdo semântico da mensagem estrangeira. A tradução é uma actividade de lugar central neste método. Assim há acordos de correspondência específicos entre linguagens. Nestas situações os erros mais frequentes são muitas vezes relacionados com a língua de origem de interpretação ou de significação do texto. São verificáveis vários desvios de ordem morfosintáctica, ortográfica ou estilística.

Ao sistematizar os papéis da LM na aula de LE na metodologia tradicional, Dabène⁴ refere ainda um papel que está também na memória de todos os alunos que a ele são expostos, o de "véhiculaire pédagogique" que consiste na gestão da interacção verbal e na organização do trabalho na aula.

Este método, contudo, começou por sofrer algumas críticas. É posta em causa a gramática tradicional e sua aplicação como modelo de outras línguas, ao revelar inadequações decorrentes das diferenças entre os sistemas linguísticos. São também postas em causa as classificações dogmáticas que propõem, a heterogeneidade de critérios a que recorre e a normatividade que a caracteriza.

Assim, no decurso do século XX, o ensino das línguas sofreu algumas evoluções. No mundo contemporâneo dominado por necessidades económicas, turísticas e políticas, a necessidade pragmática da comunicação ganhou maior ênfase.

A resistência ao método tradicional por parte das LEs vai conduzir a uma ruptura entre o ensino da LM e da LE. O afastamento progressivo vai traduzir-se na existência de didácticas distintas e na exclusão da LM da aula de LE com as funções que até aí lhe eram conferidas, ou seja, exclui-se uma confrontação explícita da LE a da LM do aluno. Acorrente metodológica que vai do "método natural" aos métodos "directo", "audio-oral" e "audiovisual", ao procurar um caminho, separa-se da metodologia tradicional e adopta um método designado de "método natural" que se aproxima do modelo de aquisição natural das línguas, destacando o contexto oral e um contacto mais directo à língua estrangeira através do uso exclusivo dos códigos da LE.

O designado "método directo" é assim um método que vai colocar a ênfase essencialmente na anulação da LM, procurando um contacto que diminui as redes de equivalência e privilegia a submersão no ambiente linguístico.

O "método directo" surge aqui como um "banho de língua" no qual o aluno é colocado, numa tentativa de mimética do contexto real de comunicação para o qual o estudo da língua é dirigido.

A ênfase desloca-se da gramática para o vocabulário, fazendo uso da "leçon de choses", ou seja, agrupamentos lexicais de palavras concretas correspondendo a objectos. Esses agrupamentos são ensinados sem intermediário da LM.

⁴ DABÈNE, 1987.

O que acontece é que, em termos pedagógicos, tentar recriar na aula a exposição à língua que as crianças têm como L1, generaliza o processo de aquisição da LM à aprendizagem de LE, concepção de aprendizagem "directa" e "natural" que análises posteriores revelariam falha de suporte teórico, baseada sobretudo em intuições. Neste método, todos os alunos se equiparam a crianças em fase de aprendizagem da língua materna, ou seja, expostos a uma formação não explícita, ignorando a dualidade linguística e as interferências necessárias da LM.

As noções de Skinner⁵ ligadas à sua noção de condicionamento operante, às quais chamou de "comportamento verbal" defendiam que os sons produzidos na fala humana são respostas susceptíveis de serem reforçadas por outras pessoas, através de sons ou gestos. Isto ocorreria da mesma forma que um rato é condicionado a apertar uma barra numa caixa, sendo reforçado por comida. A diferença estaria na capacidade do homem de produzir os sons específicos da fala. Noam Chomsky surge dentro da noção de "método directo", quando este lança duras críticas às noções behavioristas. *Syntactic Structures* foi o conceito em destaque do livro *Logical Structure of Linguistic Theory* (1955) no qual Chomsky apresenta sua ideia da gramática gerativa. Ele apresentou a sua teoria de que os "enunciados" ou "frases" das línguas naturais devem ser interpretados em dois tipos de representação distintas: as "estruturas superficiais" correspondendo à estrutura patente das frases, e as "estruturas profundas", uma representação abstracta das relações lógico-semânticas das mesmas. Chomsky sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano, ou seja, é parte do património genético dos seres humanos, e chama-lhe "gramática universal". Ou seja, todos os seres humanos são portadores de uma gramática universal que se desenvolve para a língua dominante do seu meio. Assim, o estudo de uma segunda língua seria sempre efectuado a partir do intermédio da LM.

A partir dos anos 70, as teorias behavioristas são altamente postas em causa, questionando sobretudo a programação e mecanização da aprendizagem. Estas constatações emanam de Chomsky e de uma nova categoria de estudiosos: os psicolinguistas.

A psicolinguística recusa certas noções *skinnerianas*, na medida em que consideram que o erro é relevante na aprendizagem. Em oposição ao behaviorismo, o movimento para a abordagem cognitiva do comportamento humano conduz a um certo número de estudos empíricos sobre os processos de aquisição em LM e em LE. A análise do erro e a reflexão gramatical (metalinguística) ganham especial importância.

A partir dos anos 70 e 80 surgem as mais diversas pesquisas relacionadas com o ensino das línguas e das noções pedagógicas em geral. Assiste-se também ao início de um movimento profundo de debates e polémicas acerca dos valores e finalidades educativas de uma sociedade, abrindo-se para o pluralismo de visões. A evolução da didáctica da LE resulta assim em desenvolvimentos teóricos em linguística, sobretudo da Pragmática Linguística no aspecto da dimensão accional da linguagem. Como palavra-chave nesta viragem dos anos 70 está a *comunicação*. Em torno do seu conceito surgem as mais variadas reflexões antropológicas, filosóficas e sociológicas, assim como, naturalmente, linguísticas.

⁵ SKINNER, 1957.

O contexto particular do ensino da língua chinesa, mais particularmente do dialeto oficial da República Popular da China, o mandarim, coloca-nos questões relacionadas com a pertinência do seu ensino. Por um lado, muitas pessoas procuram a aprendizagem desta língua por aspirações intelectuais e espirituais. Pretendem aprender uma nova língua de uma cultura distante para se sentirem mais próximos de uma cultura distinta e consequentemente de uma perspectiva diferenciada de encarar o mundo. Por outro lado, no mundo contemporâneo com uma economia que começa a debruçar-se sobre outros grandes pólos de interesse comercial, o ensino do mandarim surge como uma ferramenta pragmática de comunicação, com intuitos extremamente definidos. O maior entendimento da língua é, do ponto de vista empresarial, uma ferramenta indispensável no contacto com os nativos chineses. Isto porque, apesar da uniformização do inglês como língua universal, não podemos alienar das línguas as suas especificidades. As línguas acarretam consigo diferenças culturais onde num mundo cada vez mais global, as especificidades de cada povo são muitas vezes os principais pontos-chave.

Geert Hofstede define cultura como "a programação mental colectiva que distingue os membros de uma nação dos membros de outra nação" (HOFSTEDE, 1978:153).

Tendemos a acreditar que a nossa visão do mundo é a única que existe, em detrimento da compreensão dos valores das outras culturas. Cada cultura possui os seus próprios hábitos e códigos culturais que divergem dos nossos. O que para nós pode ser rude, para outros pode ser educado e vice-versa. As dificuldades de comunicação são muitas vezes baseadas em diferenças culturais profundas, como dizia Trompenaars e Woolliams (2004):

Amarelo como uma cor em promoções de marketing pode ser ofensivo para os árabes, enquanto pode transmitir frescura e verão para culturas ocidentais. No entanto, muito mais importante do que estes aspectos evidentes e mais óbvios da cultura, são as diferenças que derivam de maneira mais sutil do significado dado por diferentes culturas para, aparentemente, a mesma coisa. (...)

Os americanos podem comprar um Sony Discman, porque lhes permite "ouvir a sua música preferida sem ser perturbado por outros. Os japoneses podem adquirir o mesmo produto, a fim de "ouvir a sua música favorita, sem incomodar os outros.

5. Dificuldades no ensino do chinês

A minha experiência de estágio consistiu no ensino da língua chinesa a um grupo de adolescentes entre os 11 e os 14 anos que decidiram frequentar a disciplina como curso oferecido pela biblioteca Lúcio Craveiro da Silva. Consistiu num período de ensino desde março até julho do ano de 2010.

Como é um contexto de formação onde os formandos se encontravam bastante motivados na medida em que frequentavam um curso opcional que seria apenas um acréscimo à sua formação, não deveria haver problemas de maior. Contudo, o ensino particular da língua chinesa encontra algumas dificuldades aquando da sua leccionação pela forma como se afasta das raízes indo-europeias da maior parte das línguas que são frequentemente ensinadas no sistema formal de ensino português.

Em primeiro lugar, o mandarim, sendo uma língua que provém de ideogramas e pictogramas, difere da nossa noção latina de escrita. Os princípios que regem a língua chinesa estruturalmente afastam-se em amplos sentidos do alfabeto latino. Assim, fazer compreender esta componente mais visual às crianças é uma tarefa algo confusa.

A utilização dos caracteres chineses na escrita pode parecer mais difícil de memorizar, sobretudo numa primeira fase de estudo. Contudo, depois de alguma persistência neste aspecto menos fácil da língua, a escrita revela todo o seu potencial semântico, fonético e cultural, tornando-se num elemento fundamental no ensino da língua chinesa. Assim, as crianças foram gradualmente assimilando estas noções mais visuais de escrita e procuraram estabelecer quais eram para si os métodos mais fáceis de conseguir o mesmo resultado: o da memorização dos caracteres.

É curioso observar que há vários métodos aplicáveis a vários tipos de inteligência. Por um lado, pessoas com melhor memória visual conseguem identificar melhor um carácter no seu sentido genérico, conseguindo facilmente construir uma forma semelhante à do carácter mas sem cumprir as devidas ordem dos traços necessárias. Pessoas com menos memória visual podem recorrer, por exemplo, à memória gestual, uma memória mais impregnada no movimento e na memória motora.

Os segundos, apesar de terem mais dificuldade em memorizar um carácter ou até a reconhecê-lo, conseguem, por seu lado uma aprendizagem mais metódica, com a ordem correcta dos traços e muitas vezes com uma boa assimilação das várias redes de significações das diferentes componentes de cada carácter. Uma forma de conseguir minimizar a compreensão da escrita dos caracteres é apresentar aos alunos várias imagens desde os os ossos — oráculo: gravações em carapaças de tartaruga (entre os séculos XV e X a.C.) para compreenderem a associação de imagens que levaram à estilização dos caracteres até estes se tornarem num sistema de escrita.

Para além da questão da escrita, os alunos também demonstram dificuldades orais. A maior parte das palavras em chinês moderno possui uma ou duas sílabas o que, em termos orais, torna a expressão oral muito mais veloz. Para além disso, os sons chineses possuem especificidades de sonância que o português não possui. Contudo, a principal dificuldade são os tons da língua chinesa. Possuindo cinco tons que diferem entre si, o mandarim é uma língua tonal que transforma sílabas iguais em sílabas distintas, com semântica distinta e forma de escrever também ela diferenciada. Além disto, é uma língua sujeita à presença de um número bastante considerável de homofonias. Tudo isto contribui para que os alunos considerem a aprendizagem algo lenta, sobretudo numa primeira fase do estudo. No sentido de trabalhar as dificuldades orais, elaborámos muitos exercícios de repetição de palavras-chave, assim como exercícios de audição (ting li).

A construção gramatical é também distinta. Contudo, neste aspecto a aprendizagem parece facilitada. Devido à facilidade de conjugação verbal que não muda consoante o pronome, número ou género, os alunos consideram este aspecto da aprendizagem algo simples. As principais dificuldades neste campo residem, muitas vezes, no estudo dos chamados "classificadores" ou "quantificadores" como dizem em inglês "measure words", porque é um elemento novo, característico de algumas línguas asiáticas e que ajuda a quantificar os objectos com o auxílio de uma partícula apropriada que varia consoante a natureza do objecto em enumeração e que possui uma categorização por vezes imprecisa.

Na figura 2, poderemos observar alguns tipos de de material utilizado:



Fig. 1. Turtle shell with oracle bone characters

門	門
mén,	porta
水	水
shuǐ,	água
日	日
rì,	sol
月	月
yuè,	lua
羊	羊
yáng,	carneiro

Fig. 2

上	上
shàng,	em cima
下	下
xià,	em baixo
並	並
bìng,	lado a lado
好	好
hǎo,	bom

Fig. 3

艹	+	早	=	草
radical		fonética		cǎo
planta		zǎo		erva
氵	+	可	=	河
radical		fonética		hé
água		kě		rio
目	+	争	=	睁
radical		fonética		zhēng
olho		zhēng		abrir os olhos
目	+	米	=	眯
radical		fonética		mǐ
olho		mǐ		entrar no olho (pó, etc)

Fig. 4

Figura 2 - Exemplos de materiais utilizados

Nestas tabelas os alunos têm a referência histórica pictográfica ou ideográfica da evolução dos caracteres e do porquê da sua construção. Este tipo de material facilita bastante a compreensão dos caracteres para formandos de qualquer idade. A consciência dos símbolos gráficos que representam palavras ou conceitos abstractos, pequenos desenhos ilustrativos de objectos ou conceitos ou meros signos fonéticos, ajuda a uma melhor integração dos códigos da língua estrangeira à qual os alunos estão a ser expostos.

5.1 Curso de Introdução à Língua Chinesa na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva



Figura 5 - Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

Tendo em conta que a aprendizagem requer essencialmente três domínios: o do saber, o do saber-fazer e o do saber-estar, aquando da aplicação destes métodos na sala de aula, penso que estes conceitos devem estar presentes.

O primeiro, o do domínio do 'saber' será o mais simples de expor. Através do método expositivo e da técnica da exposição, é possível transmitir a matéria e os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos. Recorri ao manual fornecido pelo Instituto Confúcio "Compêndio de Chinês", o qual possui já uma organização em termos didácticos. A organização do manual faz com que os alunos tenham inicialmente um contacto com o vocabulário. Possuem três componentes: a componente da escrita, ou seja, o caracter correspondente àquela nova palavra; a componente da leitura em formato de *pinyin* (sistema de transcrição fonética para o alfabeto romano) para saberem como ler aquele caracter; e a componente do significado, portanto, a tradução da palavra do chinês para a língua materna que será à partida o português. Assim, recorremos a um sistema clássico de tradução, onde a língua materna serve de língua intermediária na aquisição dos conhecimentos. No entanto, esta forma de compreensão do vocabulário não se restringe ao método tradicional do ensino de línguas estrangeiras na medida em que o vocabulário inicialmente listado e traduzido é depois

analisado num contexto mais intuitivo, o contexto da sua aplicação nos vários diálogos e textos que o manual possui. Desta maneira, o aluno percepção o sentido e a semântica da nova palavra num contexto mais global e pragmático, aplicado ao contexto linguístico real, ou seja, há também o recurso ao método directo. Tendo em conta que ambos os métodos, já anteriormente descritos e apresentados, possuem as suas vantagens e desvantagens, o ideal será, na minha perspectiva uma técnica mista que possa aproveitar o que é mais útil para certas circunstâncias. Assim o método expositivo utilizado nesta abordagem para transmitir aos alunos o conhecimento e deixá-los ultrapassar a etapa do "saber", é um dos métodos que me pareceu mais adequado.

Passando para a segunda principal componente do conhecimento, ou seja, a componente do "saber-fazer" podemos analisar a situação do ponto de vista pedagógico. Uma vez que o perfil dos meus formandos se enquadrava em pré-adolescentes com idades que rondavam os 12, 13 anos, as técnicas mais dinâmicas surgem um maior efeito no acto de os colocar em contextos em que necessitam de recorrer a conteúdos previamente adquiridos para os utilizar numa situação que simule a realidade. Nesta situação, a leitura de textos do manual para exercitar a simulação de uma conversa na língua estrangeira foi importante para os confrontar com as suas próprias dificuldades em apreender e em compreender o que liam e/ou diziam. Colocá-los na situação real de contextos com exercícios que simulam, por exemplo, o primeiro encontro com um colega de turma, é uma maneira de lhes transmitir o saber-fazer de uma maneira bastante eficiente. Para além dos exercícios diariamente utilizados na sala de aula que simulam um ambiente real de comunicação, o método do questionamento também se revela útil na revisão e na consolidação de conteúdos.

O estágio de "saber-ser", mais intrinsecamente relacionado com a capacidade de um formando mudar e adaptar atitudes perante as matérias apreendidas, é um patamar do conhecimento mais elevado, ao qual penso que seria difícil levar os alunos num espaço de tempo tão curto. No entanto, há um certo leque de atitudes e perspectivas sobre alguns aspectos que foram esclarecidos com a presença nas aulas. Algumas ideias pré-concebidas que os jovens possuíam sobre a realidade chinesa, puderam ser analisadas e, em muitos dos casos, esclarecidas e desmitificadas. Por exemplo, no que diz respeito ao facto dos chineses utilizarem vestuário, que na noção das crianças era "ocidental" tais como roupa de ganga e t-shirts. Com algumas breves explicações históricas e geopolíticas dei-lhes a entender a noção de globalização que fez com que em cidades com mais poder de compra, todas as pessoas recorram ao mesmo estilo de vestuário (que não tem origem ocidental ou oriental). Esclareci assim que os chineses não usavam diariamente as suas roupas tradicionais, como há alguns séculos atrás. Da mesma forma que em meios urbanos já nem todos acordam cedo para praticar artes marciais, etc. Esta é sempre uma componente do ensino com repercussões mais profundas na vida dos formandos, mas é também um dos estágios mais difíceis de alcançar uma vez que se relaciona com o perfil ou a maturidade dos formandos.

A memorização foi uma técnica à qual recorri, utilizando o seu sentido mais behaviorista, ou seja, se o conhecimento fosse adquirido por memorização, em forma de estímulo poderia depois ser reutilizado de forma reactiva durante a comunicação. Assim, os alunos memorizavam os caracteres, os sons e os significados e numa primeira fase não possuíam um conhecimento muito profundo sobre a aplicação de determinados vocabulários no seu contexto. Essa seria a segunda fase da sua aprendizagem, uma aprendizagem que se baseava mais na sua própria vontade de descoberta, de tipo mais cognitivista.

O grupo de formandos, constituído por oito alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 seguiu o seguinte plano de estudos, à frente sumariados:

Nestas tabelas os alunos têm a referência histórica pictográfica ou ideográfica da evolução dos caracteres e do porquê da sua construção. Este tipo de material facilita bastante a compreensão dos caracteres para formandos de qualquer idade. A consciência dos símbolos gráficos que representam palavras ou conceitos abstractos, pequenos desenhos ilustrativos de objectos ou conceitos ou meros signos fonéticos, ajuda a uma melhor integração dos códigos da língua estrangeira à qual os alunos estão a ser expostos.

Introdução à Língua Chinesa	Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva
Datas	Sumários
20/04/2010	Introdução à língua chinesa: breve apresentação histórica, noção de caracteres chineses (ideogramas, pictogramas), sons e tons.
27/04/2010	Estudo da ordem dos traços na escrita dos caracteres chineses. Saudações básicas. Aprender a escrever "nihao", "Olá".
4/05/2010	Estudo de diálogos e de novo vocabulário relacionado com as saudações e a sala de aula. Aprender a escrever as palavras: "nihao" (Olá), "xiexie" (Obrigada), "zaijian" (Adeus), e os pronomes: "wo" (eu), "ni" (tu), "ta" (ele/a).
11/05/2010	Leitura de diálogos para treino da oralidade, simulação de conversação, exercícios de memorização da escrita dos caracteres anteriormente estudados.
18/05/2010	Estudo de novo vocabulário relacionado com o contexto dos estudantes: a sala de aula, os colegas e os professores. Partículas interrogativas. Exercícios de escrita e oralidade.
25/05/2010	Exercícios de emparelhamento de caracteres com significados para exercitação da capacidade de memorização visual. Ditados no quadro para revisão de caracteres estudados.

1/06/2010	Aula de caligrafia: apresentação dos instrumentos de caligrafia: o pincel, o papel de arroz, a tinta e a pedra para dissolução da tinta. Noções estéticas relacionadas com os caracteres
8/06/2010	Preparação para exame com exercícios de memorização e prática de escrita e de oralidade. <i>Role-play</i> : simulação de diálogos entre os alunos. Ditados para teste da memória da escrita dos caracteres. Exercícios de tradução de textos breves.
15/06/2010	Avaliação Final*

6. Conclusões

As principais dificuldades do formador de chinês estão intimamente relacionadas com a dificuldade de aquisição linguística da língua chinesa, quando com ela não se tem um contacto ou uma relação de raiz linguística. Uma outra componente relaciona-se, na minha perspetiva, com o caráter cultural indissociável do ensino da língua. A ultrapassagem de barreiras culturais e de ideias pré-concebidas em relação à aprendizagem da língua são uma parte fundamental que é preciso ser trabalhada constantemente com os formandos. Admitindo o elevado grau de persistência que esta aquisição linguística exige, é importante saber desbravar medos e tensões no processo da aprendizagem.

Conhecer bem o perfil dos alunos torna-se essencial. Mais do que o papel de débito de conhecimento, no ensino de línguas o ensino plurilateral e baseado na empatia torna-se fundamental. Conhecermo-nos a nós mesmos não é menos fundamental porque o tutor/formador/professor não nativo vai sempre tender a adotar os métodos que funcionaram durante o seu próprio processo de aprendizagem. O que realmente é necessário é tentar aplicar metodologias mistas que funcionem para os vários perfis em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- ALLEN, J. R.. 2008. Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal. *Foreign Language Annals*, 41(2), 237-251.
- BBC News. "Chinese 'takes more brain power', June 30, 2001. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3025796.stm> (accessado em fevereiro de 2011)
- CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Trad. introd., notas e apênd. José António Meirelles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1978. Tít. original: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussets: The Mit Press.
- CHAN, M. K. M. 2002a. Chinese: Gender-related use of sentence-final particles in Cantonese. In: *Gender Across Languages: The Linguistic Representation of Women and Men*. Edited by Marlis Hellinger and Hadumod Bussmann. 2002. Volume 2. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. Page 57-72.
- CHAN, M. K. M. 2002b. Concordancers and concordances: Tols for Chinese language teaching and research. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 37, 1-58.
- CHANG, Y. L. 2001. BO-PO-MO for ABC: Teaching the Mandarin phonetic alphabet to American-born Chinese children at Chinese language schools in Hawai'i. *Dissertation Abstracts International*, 62, 548-A. [Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa]
- CHEN, C. 2004. Motivational beliefs of students learning Chinese as a foreign language. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (9), 3187-3187.
- CHEN, J., WANG, C., & J. CAI (Eds.). 2010. *Teaching and learning Chinese : Issues and perspectives*. Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- CHI, R. 2009. AP Chinese Language and Culture. In M. E. Everson & Y. Xiao (Eds.) *Teaching Chinese as a Foreign Language* (pp. 61-93). Boston: Cheng & Tsui.
- CHOW, H. 2001. Learning the Chinese language in a multicultural milieu: Factors affecting Chinese-Canadian adolescents' ethnic language school experience. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(4) , 369-374.
- CHUNCHI, Y. 2007. International cooperation in TCFL publishing: The FLTRP experience. *Publishers Weekly*, 254(39), S22-S23.
- CHUNG, J. M. 1999. The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.
- CHUNG, K. K. H. 2008. What effect do mixed sensory mode instructional formats have on both novice and experienced learners of Chinese characters? *Learning & Instruction*, 18(1), 96-108.
- DABÈNE, Louise. 1987. Langue maternelle/langue étrangère: quelques réflexions, *Les Langues Modernes*, N°1, 91-95

- FRIAS, José Maria. 1992. *Língua Materna – Língua Estrangeira – Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- HE, A. W. 2004b. Identity construction in Chinese heritage language classes. *Pragmatics*, 14(2/3): 199-216. Special Issue: Relationality: Discursive constructions of Asian Pacific American identities.
- HOFSTEDE, Geert. 1978. The Poverty of Management Control Philosophy. *The Academy of Management Review* 3 (3): 450–461.
- LOPO, Teresa Teixeira & Vanda CLEMENTE. 1999. *Recursos Humanos – Colectânea de Textos – Colecção "Recursos Didácticos para a Formação em Gestão"*; CIDECS; 1ª edição; Lisboa.
- PUREN, Christian. 1988. Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères, *Les Langues Modernes*, nº1, 19-37
- SKINNER, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TAN, L. H., & C. A. PERFETTI, 1997. Visual Chinese character recognition: Does phonological information mediate access to meaning? *Journal of Memory and Language* 37, 41-57.
- TROMPENAARS, F. & Peter WOOLLIAMS. 2004. *Marketing Across Cultures* published by Capstone Wiley.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. 1918. *Tractatus logico-philosophicus*. Vers. esp. Enrique Tierno Galván. Introd. de Bertrand Russell. Madrid: Alianza Editorial, 1973. Tít. original: Tractatus logico-philosophicus.
- XIAO, Y. (2002). The effect of character density on learning Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 37(3), 71-84.
- XIE, T. (2002). Using Internet relay chat in teaching Chinese. *CALICO Journal*, 19(3), 513-524.
- XIN, J. (2006). The effects of frequency and productivity on character learning by elementary L2 learners from alphabetic language backgrounds. *Acta Psychologica Sinica*, 38(4), 489-496.
- XU, P., & Jen, T. (2005). "Penless" Chinese language testing. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 40(2), 25-42.
- YANG, J. (2000). Orthographic effect on word recognition by learners of Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 35, 1-18.
- YANG, S. (2008). Narrative of a cross-cultural language teaching experience: Conflicts between theory and practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1564-1572.
- YAO, D. (Ed.). (2006). *Chinese language instructional materials and pedagogy*. Beijing Language and Cultural University Press.
- YAO, T. (2009). The current status of Chinese CALL in the United States. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 44 (1), 1-23.

YAXU, Z., Hua, S., Houcan, Z., & Xiaolin, Z. (2002). The processing of ambiguous phrases in referential discourse context in Chinese. *Acta Psychologica Sinica*, 34(2), 126-134.

YING, H. G. (1999). Access to UG and language transfer: a study of L2 learners' interpretation of reconstruction in Chinese. *Second Language Research*, 15, 41-72.

YU, M. (1999). Universalistic and culture-specific perspectives on variation in the acquisition of pragmatic competence in a second language. *Pragmatics*, 9, 281-312.

YUAN, B. (2007). Japanese speakers' second language Chinese wh-questions: A lexical morphological feature deficit account. *Second Language Research*, 23(3), 329-357.

YUAN, R. (2006). A probe into learning approaches and attitudes towards technology-enhanced language learning (TELL) in Chinese instruction. *Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences*, 66(10), 3560-3560.

ZHANG, D. (2008). Researching the use of WebCT in Chinese language teaching and learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (7), 2912-2912.

ZHANG, M. (2005). 对初级汉语语法教学的若干思考与尝试. *JCLTA*, 40 (2), 79-98. ZHANG, Z. -S. (2009). Myth, reality and character instruction in the 21st century. *JCLTA*, 44(1), 69-89.

O ENSINO DA LÍNGUA CHINESA NA UNIVERSIDADE LUSÍADA

Ana Cristina Alves

Sobre o autor

Ana Cristina Alves
Técnica Superior do CCCM, Universidade Lusíada, Portugal.
Contato: annaouzhou@gmail.com

Resumo

Em o Ensino sobre a Língua Chinesa na Universidade Lusíada procura-se reflectir sobre a experiência de ensino com recurso ao sistema B-learning, que teve lugar nessa intuição durante o segundo semestre do ano lectivo de 2011/2012. Analisa-se ainda as condições de possibilidade do ensino do Chinês Língua Estrangeira, apresentando para tal uma estrutura do curso bem definida, tendo como apoio um método pedagógico e materiais didácticos previamente estabelecidos. A segunda parte do artigo apresenta as vantagens do ensino do Chinês por professores estrangeiros, sem negar o espaço para o papel dos professores de língua nativa chinesa. Na terceira parte, são abordadas questões filosóficas relacionadas com o Ensino do Chinês Língua Estrangeira, recorrendo à tese Wittgensteiniana de que contactar com uma língua é aprender uma nova forma de vida. Por fim, é feito um resumo do que se consideram as principais linhas metodológicas no ensino do Chinês Língua Estrangeira.

Palavras-chave

Ensino de língua chinesa. Universidade lusíada. Sistema b-learning

1. Introdução: A Experiência do Ensino de Chinês na Universidade Lusíada

O segundo semestre do ano lectivo de 2011/2012 foi particularmente gratificante no que respeita à minha experiência de ensino da língua chinesa, pois tive a honra de receber um convite do Professor Manuel Martins Lopes para leccionar com ele uma turma de Chinês Básico: ele ficava encarregue do curso diurno, a mim cabia-me leccionar o curso em regime pós-laboral.

A experiência de ensino da língua chinesa na Universidade Lusíada tem corrido muitíssimo bem, indo prosseguir no ano lectivo de 2012/2013 a quinta edição deste curso, que conta com o apoio dos meios informáticos mais actualizados, onde os alunos recebem aulas na sala de informática, podendo aceder, tanto na faculdade como em casa, aos materiais do curso, através do seguinte endereço electrónico: <http://www.ulusiada.pt/> ou, mais especificamente, <http://www.lis.ulusiada.pt/mylusiada.aspx>.

Aí aguarda o estudante um sistema de blended learning (B-learning), com uma plataforma Moodle, à qual tem acesso após se registar. É-lhe então atribuído um nome de utilizador e password, permitindo o acesso ao material de ensino do Curso Livre de Língua Chinesa, onde tem disponível um resumo de cada lição; os caracteres das aulas, com a respectiva ordem dos traços; uma gravação com a pronúncia dos caracteres; os radicais e a sua explicação.

Definimos previamente a estrutura do Curso de Chinês Básico (基础汉语课程): treze lições, um número fixo de caracteres para aprender e memorizar por cada lição, bem como a introdução de expressões usuais do quotidiano dos chineses, habitualmente uma ou duas por lição.

Claro que poderíamos ter apresentado muitos mais caracteres e frases usuais, mas a nossa própria experiência de aprendizagem e ensino do Chinês induzia à maior prudência quer na escolha, quer na transmissão dos conteúdos.

A aprendizagem da língua chinesa, como qualquer língua que extrapola o quadro mental de uma determinada mundividência, requer a justa medida no fornecimento do material. Houve por isso muita cautela na introdução a alunos de raiz linguística românica de uma língua de estrutura sino-tibetana.

Curso de chinês básico 基础汉语课程 (Jīchǔ hànyǔ kèchéng)



Semanas 星期 (xīngqī)	Lições teóricas* 理论课 (lǐlùn kè)	Temas práticos do quotidiano chinês 常用汉语 (chángyòng hànyǔ)		
		问候 (hànyǔ)	聚会 (páiyǎn)	邀请 (yāoqǐn)
1ª 第一, dīyī	Lição n.º1 第一课, dīyī kè	你好! 你好!	Nǐ hǎo! Nǐ hǎo!	Olá!
2ª 第二, dīèr	Lição n.º2 第二课, dīèr kè	再见! 再见!	Zàijiàn!	Adeus! Até breve!
3ª 第三, dīsān	Lição n.º3 第三课, dīsān kè	谢谢! 不客气!	Xièxiè! Bùkèqì!	Obrigado! Não faça cerimónia!
4ª 第四, dìsì	Lição n.º4 第四课, dìsì kè	对不起! 没关系!	Duìbuqǐ! Meiguānxi!	Desculpa e! Não faz mal! Tudo bem!
5ª 第五, dìwǔ	Lição n.º5 第五课, dìwǔ kè	请问...	Qǐngwèn ...	Se faz favor...
6ª 第六, dìliù	Lição n.º6 第六课, dìliù kè	好! 好的! 行!	Hǎo! Hǎode! Xíng!	OK! De acordo!
7ª 第七, dìqī	Lição n.º7 第七课, dìqī kè	干杯!	Gānbēi!	À saúde!...
8ª 第八, dībā	Lição n.º8 第八课, dībā kè	... 怎么样?	... zěnmeyàng?	Como acerca de ...?
9ª 第九, dǐjiǔ	Lição n.º9 第九课, dǐjiǔ kè	我不知道!	Wǒ bù zhīdào!	Eu não sei!
10ª 第十, dìshí	Lição n.º10 第十课, dìshí kè	听不懂!	Wǒ tīng bù dǒng,	Eu não compreendo!
11ª, 12ª 第十一, dīshíyī 第十二, dīshíèr	-	名片	Míngpiàn	Cartão de apresentação
13ª 第十三, dīshí sān	-	结业典礼	Jièyè dǎnlǐ	Encerramento

Quadro 1 - A Estrutura do Curso Básico:

Não foi difícil chegar à estrutura acima apresentada, porque o objectivo do curso esteve desde o início bem definido. Os alunos que nele se inscrevessem receberiam um Mandarim prático, quotidiano, com vista ao desenvolvimento de relações pessoais e profissionais com os chineses e a China. Assim o Curso de Chinês Básico culminou na construção do cartão de apresentação de cada aluno.

Contámos ainda, entre outros materiais de consulta, com o precioso auxílio do manual de *Lições de Chinês para Portugueses* (《葡萄牙人学中文》) de Lu Yanbin e Wang Suoying, e do seu CD, aos quais os alunos poderiam aceder durante as aulas ou em casa.

Para a aproximação intuitiva do estudante aos caracteres, procurou-se, sempre que possível, fornecer as interpretações etimológicas que os chineses teciam em torno sobretudo dos seus pictogramas.

Além disso, optou-se por que os alunos soubessem consultar o dicionário logo no nível básico, de modo a torná-los rapidamente autónomos.

2. O Choque Cultural e a circulação em território linguístico chinês por professores portugueses

Quantas vezes fomos questionados pelo arrojo de nós portugueses, quereremos ensinar Chinês, estando longe de ser bilingues ou de saber tudo numa língua como o chinês.

Antes de mais, gostaria de chamar a atenção para o facto de que é impossível dominar integralmente qualquer língua, mesmo a materna, porque há sempre um patamar superior que se pode alcançar. O aperfeiçoamento é uma constante real para quem queira dar-se a esse trabalho. Ora se isso é verdade na nossa própria língua, imagine-se o que não será numa língua estrangeira com raízes num conjunto linguístico totalmente diverso.

Ao longo destes vinte anos de contacto com a língua e a cultura chinesas só esse desejo de aperfeiçoamento e a vontade em ajudar me fizeram tantas vezes não desistir..

Há grandes obstáculos epistemológicos a vencer no ensino da língua chinesa a portugueses e esses talvez sejam melhor compreendidos por quem já teve a experiência de aprendizagem desta língua radicalmente outra.

Não se medem vantagens. A capacidade científica de os chineses ensinarem a sua própria língua a portugueses é um facto indiscutível, mas a sensibilidade cultural dos portugueses ao ensinarem o chinês pode vencer muitos obstáculos epistemológicos, vindos da ignorância dos chineses perante as dificuldades reais que os portugueses sentem, quando são iniciados e confrontados com a língua chinesa.

Dir-me-ão que estou a exagerar, mas não creio. Ainda há pouco tive oportunidade de ler o excelente trabalho coordenado por Jorge Tavares da Silva e Zélia Breda, intitulado *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico*¹ onde dialogam olhares chineses e portugueses sobre as experiências do outro. É interessante verificar que os autores chineses, quando discorrem sobre a sua experiência em Portugal, têm tendência a transmitir relatos harmoniosos e suaves do seu encontro com os portugueses, ao passo que muitas das aventuras dos portugueses no encontro como outro, em Macau, Taiwan e Beijing se concentram no choque cultural. Leiam-se os textos de Cláudia Ribeiro, *A Minha China*; Carmen Mendes, *Um Verão em Taipé: Sobreviver sem perder a face*; ou de Gil Cortez Torcato, *Feidian em Pequim: Relato na Primeira Pessoa*. Todos eles se demoram no relato dos choques culturais. É inevitável que assim seja.

Lembro-me da minha própria experiência de estudante e docente de língua chinesa, donde nasceu anos mais tarde um texto intitulado *Uma Experiência Difícil*².

Voltemos aos artigos, marcados pelas descrições do difícil encontro com o outro, pelos choques culturais e linguísticos. Ficam aqui alguns excertos reveladores.

Diz-nos Cláudia Ribeiro (2012: 44) a respeito dos estudantes estrangeiros na China: “interessávamo-nos por caracteres chineses e por uma língua-chilreio-de-pássaros quase impossível de pronunciar, entoada a quatro tons e um neutro”.

¹ SILVA & BREDA, 2012.

² ALVES, 1997.

Ana Cristina Alves

Leiam-se agora as palavras de Carmen Mendes sobre a sua experiência realizada no Verão de 2000, passado em Taipei para fazer um curso intensivo em chinês: “Regressei com muito mais do que livros de caracteres novos na bagagem: trouxe o entendimento do verdadeiro significado da expressão “choque cultural” (2012: 121); ou ainda o desabafo de Gil Torcato (2012: 162), a propósito da sua experiência gastronómica nos restaurantes de Beijing, quando foi estudante em Beida: “Nos pratos descritos na ementa por muitos caracteres, normalmente apenas conseguia reconhecer um a três ideogramas, embora nem sempre aqueles que melhor descreviam a refeição que ia comer a seguir”.

Note-se que todos os excertos citados são de gente verdadeiramente empenhada em ultrapassar o choque cultural e linguístico a que está a ser submetida, são vivências de atletas de alta competição, se quiserem uma metáfora próxima do ambiente olímpico em que por vezes mergulhamos.

O nosso argumento é: a experiência vivida ajuda muito ao ensino do chinês a portugueses. Um saber de experiência feito pode ver e auxiliar a ultrapassar obstáculos insuspeitos para o professor de língua materna.

3. Questões filosóficas

Por muito diferentes que sejam as línguas chinesa e portuguesa, reconhece-se aos alunos portugueses a faculdade de aprenderem chinês com base no pressuposto filosófico que não há línguas de sentido indeterminado, tal como defendia Quine, mas que pelo contrário, os seres humanos partilham estruturas mentais universais à maneira de Kant ou de Davidson e, portanto, ainda com Terêncio, *nada do que é humano lhes é estranho*, incluindo as linguagens de raízes mais díspares.

Reconhecidas as afinidades das estruturas mentais humanas, penso que a linguagem deve ser perspectivada como um jogo, tal como defendia Ludwig Wittgenstein da maturidade, o das *Investigações Filosóficas*.

A linguagem é um jogo com regras que é preciso aprender, que devem ser ensinadas não com base em reflexões sobre o significante e o significado, mas sobretudo em relação com o sentido, que depende do contexto e da prática. O mais importante da aprendizagem de uma língua reside no uso que se faz dela. De modo que a sua dimensão teórica e conceptual se esbate para sobressair em primeiro plano o seu nível existencial. A linguagem é antes de mais uma *forma de vida*. *E imaginar a linguagem significa imaginar uma forma de vida* (Andrea Nye, 1998: 90)

Por esta ordem de ideias, aquele que se propõe aprender chinês terá de contar que vai entrar em contacto com um jogo linguístico com regras próprias, que se jogam na prática e no quotidiano e, por isso, têm muito maior elasticidade do que as regras de uma qualquer linguagem formal, cujo modelo por excelência é a matemática.

Logo a aprendizagem do chinês não requer apenas uma atenção científica, mas, e sobretudo, um cuidado especial a determinada postura ético-existencial. Um curso de chinês apenas vocacionado para a transmissão de conhecimentos a alunos portugueses está destinado a falhar ou implicará um enorme esforço e sofrimento cegos por parte dos aprendentes.

Recordo, a título de parêntesis, os desabafos de muitos professores de chinês quando leccionavam a sua língua materna a estudantes portugueses. Diziam eles: começamos com turmas de duzentos e acabamos com cinco ou dez alunos.

Este fenómeno tem uma explicação à luz da teoria linguística Wittgensteiniana: os alunos não estavam preparados para jogar um jogo linguístico com regras tão diferentes das que os seus hábitos mentais conheciam.

Há um tempo adequado para interiorizar um jogo linguístico radicalmente desconhecido. Quem estará então nas melhores condições para compreender esse tempo de interiorização desta nova forma de vida, o professor imerso nessa vivência ou aquele outro que teve de percorrer um longo (e sofrido) caminho para se abrir a uma nova mundividência?

Caso se aceite que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, ao jeito de uma máquina computadorizada, podemos adoptar a tese de Venuti³ contra a invisibilidade do tradutor, na obra *The Translator's Invisibility. A History of Translation* estendendo-a ao mundo do ensino e aos professores. Desta forma, também os professores não são invisíveis, jogando um papel determinante no modo como são fornecidos os conhecimentos.⁴

Defendemos que um professor português de língua chinesa está à partida em melhores condições de compreender: 1) o tempo adequado para o ensino das matérias; 2) a quantidade ou volume de conhecimentos a transmitir, ou seja, a justa medida das matérias; 3) o auxílio a prestar aos alunos para que vençam os seus medos e receios, já que o estudante se sentirá mais à-vontade em proceder a desabafos sobre o que julga erroneamente serem as suas próprias incapacidades; 4) a maneira de avaliar os exercícios e testes dos estudantes, porque na classificação terá sempre presente o facto de os alunos pertencerem a um conjunto linguístico distante.

Frisando que ao ensinar a língua chinesa se está a colocar o estudante português em contacto com uma nova forma de vida, é essencial iniciar as aulas por uma longa introdução à postura que o «iniciado» terá de adoptar, chamando atenção para os novos hábitos mentais a adquirir, em conjugação com a apresentação teórica das características da nova linguagem.

É fundamental proceder à descrição comparativa da língua chinesa, enumerando claramente quais os principais traços de uma língua de raiz sino-tibetana versus os duma língua de estrutura românica como o português, com o objectivo de os ligar às faculdades intelectuais que terão de ser activadas e mais utilizadas. O aluno deverá compreender que ao tomar contacto e interiorizar os caracteres chineses está perante ideias condensadas, definidas por muitos sinólogos, tais como Bernhard Karlgren⁵ em *Sound and Symbol in Chinese*, como ideogramas, constitutivos de uma escrita ideográfica. Refere Karlgren (1990: 7) a propósito do chinês clássico:

Através dos caracteres chega-se directamente ao **sentido** da palavra; porém como estes não constituem uma escrita fonética, mas ideográfica, não fornecem pistas sobre os sons que formam as palavras no chinês antigo.

³ VENUTI, 2004.

⁴ Cf o artigo da autora «E quanto ao Professor?», publicado na Revista do Instituto Politécnico de Macau em 1998, onde se defende que o professor deve meditar constantemente sobre a sua actividade, de modo a tomar consciência do seu papel não neutro, mas activo, e do justo caminho a seguir, o do meio-termo, para cada situação pedagógica.

⁵ KARLGREN, 1990.

Ana Cristina Alves

O chinês actual evoluiu num sentido dissilábico, tendo sido introduzidos ideofonogramas. Embora com consciência de que há distinções de grande peso entre o chinês clássico e o actual, e que a língua era inicialmente constituída por monossílabos e se definia como sendo: isolante, tonal, de alta densidade, e de grande versatilidade gramatical, há características de base que se mantêm. Por isso pode considerar-se que a língua chinesa não perdeu a sua raiz monossilábica e ideográfica⁶.

Ora é preciso que o aluno compreenda que tem de adoptar uma postura diversa da que utiliza perante uma escrita fonética e que a criação de um novo hábito mental leva muito tempo a desenvolver, porque terá de exercitar mais a visão e a memória, ou o poder de retenção, do que a audição e a elasticidade mental.

Afinal só um prodígio conseguiria assimilar num ápice uma nova forma de vida. Com as devidas ressalvas para a comparação que se segue, recordem-se todos os romances e filmes em torno de bons selvagens, que largam a selva para se integrarem na dita civilização, ou pelo contrário, os que caem de pára-quedas no meio de zonas inóspitas, saídos de uma qualquer capital cosmopolita.

Resumindo, o estudante nas primeiras aulas, deve ser preparado para a nova realidade linguística com que se vai deparar. Uma nova forma vida que o obrigará literalmente a nascer mentalmente outra vez, porque vai exercitar e jogar com faculdades que até então estavam no mínimo semiadormecidas.

4. Questões metodológicas

A iniciação a uma nova forma de vida, neste caso a língua chinesa, conta, por um lado, ao nível das competências científicas, com a exposição clara das regras do jogo a adquirir, por outro com um conjunto de competências culturais que, a olhos desprevenidos, serão classificadas como manobras de diversão.

No Curso Básico de Chinês foram enquadradas, nas competências culturais, diversas formas de familiarização do estudante com o novo modo de pensar, tais como a apresentação da etimologia de muitos caracteres, sobretudo daqueles que são classificados como pictogramas, ideogramas em sentido estrito, e ideogramas compostos.⁷

Logo na primeira lição foram fornecidas interpretações etimológicas para os ideogramas e ideogramas compostos apresentados, nomeadamente o um (yī一), dois (èr二), três (sān三), zero (líng零), pessoa (rén人), boca (kǒu口), eu (wǒ我), bom (hǎo好), enfim da maior parte dos caracteres introduzidos, por se considerar serem as explicações fornecidas um precioso auxílio pedagógico para a memorização dos respectivos caracteres. Atente-se no quadro exemplificativo:

⁵ Eva Hung e David Pollard em Chinese Tradition resumem bem as características do Chinês Clássico, a raiz do Chinês contemporâneo, p. 365: «a) a sua alta densidade, muitas vezes comparada com o estilo dos telegramas; b) a sua versatilidade gramatical, onde um mesmo carácter pode funcionar como nome, verbo, adjetivo ou advérbio; c) o prescindir do uso de tempo verbal e número; d) a sua tonalidade, que constitui um traço particularmente relevante na composição literária e, como tal, na tradução literária»

⁶ Os linguistas chineses, tais como Alexandre Li Ching (1994) em A Estrutura da Língua Chinesa, divide os caracteres chineses em seis grupos: pictogramas, ideogramas, ideogramas compostos transferências, ideofonogramas e falsos empréstimos

好 Hǎo

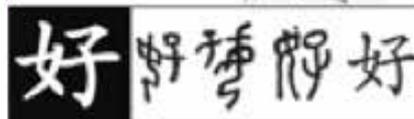


好好好好好好好

女 [nǚ] + 子 [zǐ]



- 好, hǎo: bom; ben



166 This character depicts a woman cradling an infant child. In the Shang Dynasty, "好" was a surname, so the "女" component is a vestige of a matrilineal society. A child in its mother's bosom is extraordinarily fortunate and therefore this character is adopted to mean "good".

Quadro 2 - Interpretações Etimológicas dos Ideogramas

Ainda dentro das competências culturais, procurámos, sempre que oportuno, familiarizar os estudantes com a história chinesa, bem como com as histórias que os chineses vão contando sobre si próprios, sobretudo quando estas se ligam directamente ao ensino da língua, tais como a famosa *Um, Dois, três* (一、二、三)⁸.

Nesta relata-se a aventura de um menino ingénuo, que vai aprender chinês, ainda no tempo dos senhores da terra, quando havia preceptores.

O professor ensinou a criança a escrever um, dois, três, dizendo que um se escrevia com um traço na horizontal, dois com dois traços e três com três traços. O rapaz, depois da lição, chegou a casa e disse aos pais que desistia da aprendizagem, porque a língua chinesa era facilíma e ele já sabia tudo. Os pais acederam ao pedido do rebento. Convencidos de que ela aprendera tudo numa lição, pediram-lhe para redigir um convite a um vizinho, cujo nome era Wan (万), ou seja, Dez Mil - pode imaginar-se o embaraço em que a criança caiu ao tentar escrever os dez mil traços...

⁸ Wang Suoying e Ana Cristina Alves (2000) *Contos da Terra do Dragão*, p. 96

Ana Cristina Alves

Estas e outras digressões culturais a que procedemos num curso prático de língua chinesa poderiam ser questionadas, caso não colaborassem para o nosso propósito maior: o contacto e ensino de uma língua tão distante, procurando minimizar os efeitos secundários inevitáveis que a abertura a um outro enigmático acarreta.

Quisemos que os nossos estudantes sentissem a nova forma de vida não como um castigo árido, mas antes, e se assim se pode falar, como uma bênção imaginativa e colorida.

Claro que nem por um momento as nossas obrigações científicas foram esquecidas e, por isso, as competências culturais transmitidas apenas ocupavam um pouco da aula de língua, o restante, a maior parte do tempo, era dedicado à transmissão de competências científicas dirigidas para a inserção social, a pensar num futuro contexto profissional. As aulas culminaram na elaboração de um cartão-de-visita, fundamental para o estabelecimento das relações sociais. Veja-se na Figura 1 a seguir, a título de exemplo de um dos cartões, o do Coordenador do curso, o Professor Manuel Martins Lopes:



Figura 1 - Exemplo de Cartão-de-Visita

Entre as competências culturais a adquirir, e fazendo jus ao logotipo do curso básico, que é uma ponte, baptizaram-se os alunos com um nome chinês, para que pudessem alcançar a margem de uma nova terra devidamente cientes do simbolismo que o seu nome acarretava e das virtudes que lhe conferiam. Doravante representariam, perante os seus contactos chineses, não apenas mais um nome profissional, mas alguém que possuía as características éticas que o seu nome indicava.

Uma das alunas da minha turma pós-laboral, chamada Catarina Duarte, foi baptizada com o seguinte nome: (Dù Jiātǎlí 度加塔丽), adiantando-se uma interpretação possível para o seu nome próprio de forte simbolismo religioso: ela seria um templo belo, sempre a crescer.

Além disso, e porque favorecemos o *blended learning*, estimulámos os alunos a procurar mais opções para os seus nomes nos sites disponíveis na Internet, como o da promoção da cultura chinesa: <http://www.a-china.info/nomes/>

Entre as competências culturais, pareceu-nos muito importante que os estudantes:

- Fossem informados das principais festividades do país e das frases auspiciosas mais utilizadas nas ocasiões festivas, por exemplo, no Ano Novo Chinês, ensinámos Feliz Ano Novo e Tudo Corra Conforme os Seus Desejos: 新年快乐 (樂)! Xīnnián kuàilè; 万(萬)事如意! Wànshì rúyì!
- Tivessem acesso a alguns provérbios e histórias proverbiais representativos da mentalidade chinesa, por isso fornecemos material complementar em conexão com o material científico. Quando ensinámos os números, na segunda lição, introduzimos alguns provérbios numéricos. Na Figura 2, fica um a título de exemplo:

Provérbios numéricos

- Tintim por tintim
- 一一
- yīyī
- 一一, 二二
- Yīyī, èrèr
- 一五, 一十
- Yīwǔ, yīshí



<http://www.chinapage.com/astrology/symbol/yinyangbasic.gif>

Figura 2 - Exemplo de Provérbio Numérico

Concluimos esta comunicação com uma reflexão sobre as competências científicas básicas a adquirir.

Após a introdução histórico-geográfica à cultura chinesa e a reflexão sobre a especificidade da língua chinesa, que implica na sua aprendizagem a adopção de uma nova postura ética e existencial, bem como o desenvolvimento de novas capacidades mentais, o aluno terá de ser progressivamente familiarizado com as novas regras do jogo que se propõe jogar.

Assim, ser-lhe-ão fornecidos materiais sobre:

- A tonalidade da língua
- O Pīnyīn, cuja pronúncia segue o Alfabeto Internacional
- Os caracteres básicos para memorizar,
- As regras da escrita
- Os radicais
- A junção dissilábica dos caracteres

Vejamos alguns exemplos:

• **Tonalidade da língua**

Apresentamos, a seguir, a Figura 3 que exemplifica a tonalidade.

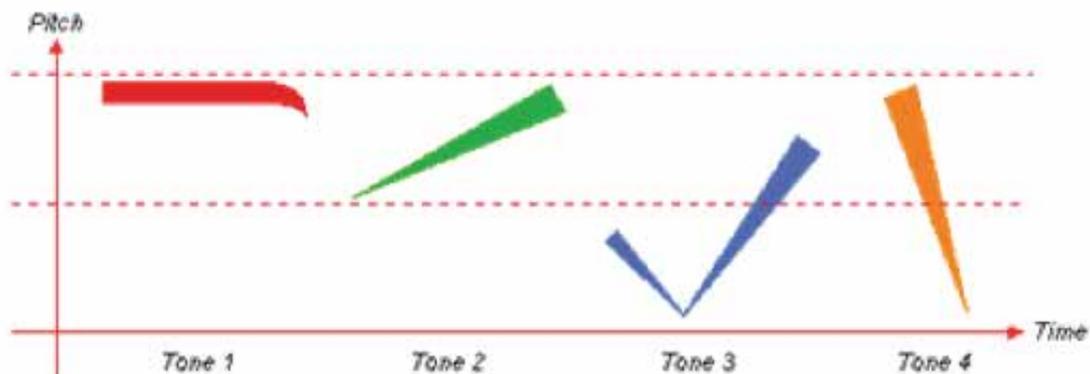


Figura 3 - Tonalidade

• **O Pīnyīn, cuja pronúncia segue o Alfabeto Internacional**

A seguir, apresentamos o quadro 3, no qual podemos observar a correspondência entre o Pinyin e o Alfabeto Internacional.

Linguagem oral: Pinyin

Consoantes

b	<i>p de papai</i>	x	
p	<i>p de put em inglês</i>	z	<i>algo como ts</i>
m	<i>m de mamãe</i>	c	<i>ts, mas expelindo o máximo de ar</i>
f	<i>f de fama</i>	s	<i>s de sal</i>
d	<i>t de taça</i>	zh	<i>dj</i>
t	<i>tea em inglês</i>	ch	<i>ch de church em inglês</i>
n	<i>n de não</i>	r	<i>r de rose em inglês</i>
l	<i>l de lua</i>	w	<i>u de uva</i>
g	<i>c de coração</i>	y	<i>i de igreja</i>
k	<i>key em inglês</i>		
h	<i>r de rosa</i>		
j	<i>j de jeep em inglês</i>		
q	<i>tch de tcheco, mas expelindo o máximo de ar</i>		

Quadro 3 - Linguagem Oral: Pinyin

Foram fornecidos ao estudante 143 caracteres básicos para memorização, além de 65 conjugações dissilábicas de material complementar para tomada de conhecimento, sendo-lhe assim pedido que se familiarizasse com um total de 208 caracteres. Poderiam ter sido introduzidos muitos mais, mas como já foi explicado, não se via qualquer vantagem numa aproximação demasiado rápida à língua chinesa, porque podia confundir e desmotivar o aprendente.

- **Os caracteres básicos para memorizar**

Na Tabela 1, apresentamos os caracteres básicos.

												
Curso de chinês básico 基础汉语课程 (Jī chǔ hàn yǔ kè chéng)												
-2012-												
CHINESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 a 12	13
	一	四	东	百	是	有	吗	忙	爸	月	工	
	二	五	西	千	们	老	谁	身	妈	那	作	
	三	六	南	班	也	师	行	体	太	这	地	
	人	七	字	文	电	大	色	些	家	日	址	
	口	八	个	中	话	小	她	话	石	认	手	
	零	九	十	国	享	和	它	字	片	识	机	
	我	十	阿	对	前	只	多	生	于	高	价	
	叫	女	道	起	面	可	干	习	缺	兴	挂	
	您	男	下	校	牙	的	打	课	件	之	专	
	你	再	学	关	请	呢	什	想	知	听	业	
	好	见	气	系	回	行	么	样	道	懂	桥	
口语	你好!	再见!	谢谢!	对不起!	请问	好好好的	不行	一 怎么样?	我不知道	听不懂	名片	
kǒuyǔ	你好!		不客气!	没关系!		行	什么?				Mingpian	

Tabela 1 - Os caracteres básicos

• As regras da escrita

Na Figura 4 podemos observar as principais regras da escrita chinesa.

Traços: ordem de escrita



Figura 4 - As Regras da Escrita

Na Figura 5 exemplifica-se a seqüência dos traços na escrita chinesa.

Seqüência na escrita dos traços

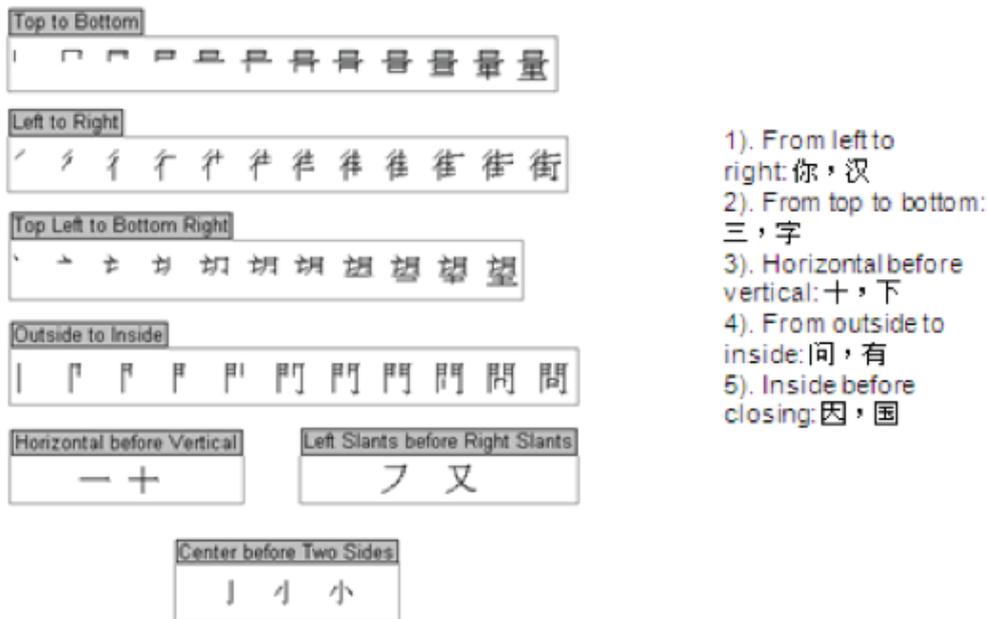


Figura 5 - Seqüência na Escrita dos Traços

Uma vez que o modo de escrever é muito diferente de uma escrita alfabética, não é demais dedicar bastante tempo ao ensino da escrita, fornecendo para tal materiais adequados, como sejam as folhas dos cadernos de exercícios utilizadas em ambiente escolar chinês, que possuem quadrados divididos em quatro partes, dentro dos quais os alunos podem distribuir os vários componentes dos caracteres de modo equilibrado.

• Os Radicais

Na Tabela 2, apresentamos o significado dos radicais, bem como alguns caracteres onde eles figuram.

心忄	Xīn	<u>Coração</u>	您	忙	怎	懂
戈	gē	<u>Lança</u>	我			
手	Shǒu	<u>Mão</u>	手			
文	Wén	<u>Escrita</u>	文			
日	Rì	Sol	是	日	明	
父	Fù	<u>Pai</u>	爸			
片	Piàn	<u>Fatia,tira</u>	片			
牙	Yá	Dente	牙			
气	Qì	Vapor	气			
月	Yuè	<u>Lua</u>	有	月	朋	

Tabela 2 - Os 63 radicais aprendidos ao longo do curso de Chinês Básico.

• A junção dissilábica dos caracteres

A seguir, na Figura 6, podemos observar como se formam novas palavras por meio da ligação de caracteres.

Ligações II

关系 guānxi



- 太
- Tàì
- 太多
- Tàì duō
- 太太
- Tàitai
- 太子
- Tàizǐ
- 太阳
- Tàiyáng
- 太平
- Tàipíng

http://img.artknowledgenews.com/files2009a/okeefe_s_sunflower.jpg

Figura 6 - A Junção dissilábica dos caracteres, a partir do exemplo do carácter tài (太)

A ligação dissilábica é uma das características fundamentais do chinês contemporâneo, onde os monossílabos por associação vão ganhando novos sentidos, de modo a constituir uma língua menos densa, mais fluída e que, por esta via, se aproxima da estrutura das línguas românicas.

Por último, voltamos à tese defendida ao longo da comunicação. Quanto tempo é preciso para nascer outra vez?

Ou caso se prefira uma abordagem menos radical, quanto tempo demora a adoptar e a interiorizar uma nova forma de vida?

Muito, mais de muito, responderia aos alunos que me dirigiram várias vezes esta pergunta, quase uma vida, mas felizmente temos muitas vidas!

Sem esquecer que o objectivo traçado para o Curso Básico de Chinês é prático e os alunos procuram recolher frutos socioprofissionais a curto prazo das aulas recebidas, a verdade é que para quem queira aperfeiçoar e aprofundar a sua nova pele terá muitos, bons e longos anos a percorrer. Não está garantido no final do seu caminho pedagógico e autodidáctico que abandone este mundo com as características de um chinês. Ficam as pontes e os laços, que as aulas de língua e cultura podem auxiliar a construir, sem que se deva colocar como meta a expectativa de diluição no Outro. A nova pele não substitui a antiga, coabita com ela, à maneira do País do Meio, onde a harmonia se obtém mais por meio da tensão e da complementaridade do que da anulação de uma das partes numa qualquer artificial mesmidade.

Rematamos com um registo poético do que poderia ser o sentir de um aluno português a aprender chinês:

Aprendiz de Chinês

O aprendiz de chinês
Começa por se interrogar:
«Será desta que me vou passar?»

Depois vai perdendo a altivez,
Já sabe contar até três.
Nos tons sobe e desce,
Mā,má,mǎ, mà
Mamma Mia!
Chilreia sem parar,
Quase sem desafinar,
É muito cantar.

A Aventura é para continuar.
Hoje mal sabe desenhar,
Amanhã escapam-lhe das mãos
dragões a voar.

De tanto se entregar,
Sofre a acusação
de perder o dom de escrever
na língua que o viu nascer.
É danada a maldição.

Ana Cristina Alves

Ao seu esforço em dialogar
Não é insensível o chinês,
que lhe louva a sensatez
no perseverar,
até a sorte mudar.
A surdez de quem o ouve,
há-de ceder à fluidez,
E a todos maravilhar.

Num final de encantar,
mesmo os mais descrentes,
viram o ingénuo prosperar
na arte de comunicar.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Ana Cristina, 1997. *Uma Experiência Difícil*. Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, 21 a 24 de Maio
- ALVES, Ana Cristina. 1998. E quanto ao Professor. In *Revista do Instituto Politécnico de Macau*, Vol. 1 (1)
- ALVES, Ana Cristina. 2010. *Dicionário Chinês – Português. Português - Chinês* («汉葡/葡汉词典»). Revisto por Ao Sio Heng. Porto: Porto Editora
- BACHELARD, Gaston. 1999. *La Formation de L'esprit Scientifique*. Paris: Vrin.
- CHING, Alexandre Li. 1994. *Estrutura da Língua Chinesa*. Lisboa: Fundação Oriente
- HUNG, Eva & David POLLARD. 2001. Chinese Tradition. In Mona Baker (ed), *Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York, Routledge
- KARLGREN, Bernhard. 1990. *Sound and Symbol in Chinese*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- MENDES, Carmen Armando. 2012. Um Verão em Taipé: Sobreviver sem Perder a Face. In Jorge Tavares da Silva, Zélia Breda (Coord.) *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico*.
- RIBEIRO, Cláudia. 2012. A Minha China. In Jorge Tavares da Silva, Zélia Breda (Coord.) *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico*.
- SHI Zhengyu 1997. *Picture Within a Picture. An Illustrated Guide to the Origins of Chinese Characters* Beijing: New World Press.
- T.K Ann. 1982. *Cracking the Chinese Puzzles*. 5 vols, Hong Kong: Stockflows
- TORCATO, Gil Cortez. 2012. «Feidian em Pequim: Relato na Primeira Pessoa» Jorge Tavares da Silva, Zélia Breda (Coord.) *Em Bicos de Pés e de Olhos em Bico*.

VENUTI. 2004. *The Translator's Invisibility. A History of Translation* Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

WANG Suoying & Lu YANBIN. 2006. *Lições de Chinês para Portugueses*, vol. 1, Lisboa: Centro Científico e Cultural de Macau.

WANG Suoying & Ana Cristina ALVES. 2000 *Contos da Terra do Dragão*. Lisboa: Caminho.

WANG Suoying & Ana Cristina ALVES. 2009. *Mitos e Lendas da Terra do Dragão*. Lisboa: Caminho.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 2008. *Tratado Lógico-Filosófico – Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1998. Picturing Reality. In Nye, Andrea (ed). *Philosophy of Language: The Big Questions*, Oxford, Blackwell Publishers

Internet

<http://www.a-china.info/nomes/>

<http://www.ulusiada.pt/>

<http://www.lis.ulusiada.pt/mylusiada.aspx>

CARTA DE MACAU

Os participantes do “Colóquio sobre o Ensino das Línguas Chinesa e Portuguesa na China e nos Países de Língua Portuguesa”, realizado em Macau e em Pequim entre os dias 13 e 26 de Agosto de 2012, co-organizado pela Universidade de Macau e pelo Centro de Formação do Fórum de Macau para a Cooperação Económica entre a China e os Países de Língua Portuguesa, compreendendo profissionais do ensino de Português e de Chinês como línguas estrangeiras, pesquisadores da área de Linguística Aplicada e autoridades educacionais dos países de língua portuguesa e da China, consideram que:

- o ensino das línguas Chinesa e Portuguesa para falantes de outras línguas deve ser pautado por uma abordagem de cunho sociinteracionista, baseado na realização de tarefas que facilitem a entrada do aprendente nos diferentes espaços discursivos da nova língua, não limitando, dessa forma, o ensino a tópicos meramente instrumentais sem relação com a prática.
- as línguas portuguesa e chinesa devem ser vistas como línguas de característica transnacional, devendo ser trabalhadas em sala de aula como espaços ocupados por diversas culturas, permitindo e facilitando, assim, o desenvolvimento de abordagens mais integradoras que promovam, nesses espaços, a inserção de novos falantes.
- um ensino de Português e de Chinês para falantes de outras línguas mais condizente com o mundo multiterritorializado de hoje exige uma maior integração dos profissionais que ensinam essas línguas em diversas partes do planeta, no sentido de se discutir abordagens, métodos e técnicas que levem a uma compreensão, por parte de professores e de aprendentes, das variedades do português e do chinês faladas no mundo e, conseqüentemente, de suas culturas e sociedades.
- a necessidade de elaboração de um referencial para o ensino de PLE para falantes de chinês que possa atender aos interesses e às necessidades desse grupo de aprendentes em especial, traçando objetivos claros a serem alcançados durante o processo de ensino/aprendizagem.
- deve haver mais instituições de ensino da língua chinesa nos países lusófonos (especialmente nos PALOPs e em Timor-Leste), em razão do interesse que essa língua desperta no mundo atual

Propõem que:

- o professor possa sempre repensar a sua prática como profissional, fazendo uso de técnicas e métodos em sala de aula que estejam de acordo com pressupostos atuais na área de Linguística Aplicada para o Ensino de Línguas Estrangeiras.
- o professor tenha a consciência de seu papel de diplomata público da língua que ensina em sala de aula, promovendo aos aprendentes a possibilidade de estarem em contato, por meio das novas tecnologias, com diversos sujeitos falantes da língua-alvo e com a maior variedade de matérias possível que divulgue os diferentes espaços socioculturais construídos nessa língua ao redor do mundo
- instituições que ensinam as referidas línguas possam assinar acordos de cooperação para possibilitar a troca de experiências entre os professores de cada instituição, facilitando a discussão de novas abordagens e técnicas para o ensino dessas línguas, bem como promover o uso e o teste de recursos e de materiais didáticos elaborados em diversos contextos de ensino.
- para o ensino da língua portuguesa, possa haver a participação do Fórum de Macau como parceiro no projeto "Portal da Língua Portuguesa", que estará em breve disponível no sítio eletrônico do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e disponibilizará uma compilação de materiais didáticos para aprendentes de PLE de diversas etnias, facilitando, assim, o acesso a recursos que possam promover um ensino da língua portuguesa pautado na diversidade e condizente com o espaço multicultural que essa língua vem ocupando no mundo contemporâneo
- para o ensino de língua chinesa, possa haver acordos de cooperação entre diversas instituições que ensinam a referida língua e unidades do Instituto Confúcio, que estão espalhadas em diversos locais do mundo. Um exemplo dessas parcerias seria o protocolo que o Instituto Confúcio do Rio de Janeiro poderá assinar, em breve, com a Universidade de Macau, facilitando a troca de experiências entre profissionais de ensino de Chinês para falantes de outras línguas
- a abertura de novas instituições que ensinam Chinês para falantes de outras línguas e acordos de cooperação para haver ou aumentar a oferta de cursos de língua chinesa em Timor Leste e nos países africanos de fala portuguesa
- se forme um grupo de trabalho com professores e pesquisadores em PLE de diversas instituições superiores da China para a criação de um referencial para aprendentes de língua materna chinesa para que, assim, se possa atender a demanda de um ensino de PLE mais adequado ao público-alvo em questão
- o Fórum de Macau possa ser ponte de cooperação entre as várias instituições de ensino de Chinês e de Português como línguas estrangeiras, estabelecendo, assim, mais protocolos de parceria em países membros dos PALOPs e em Timor-Leste.

Os participantes do colóquio fazem um balanço extremamente positivo das atividades realizadas durante as duas semanas de evento, mas ainda consideram que são necessárias mais ações em conjunto para que consigamos proporcionar às línguas portuguesa e chinesa um espaço para a indentificação de mais sujeitos, mais falares, mais culturas e, conseqüentemente, de mais diferenças. Pois são as diferenças que tornam uma língua cada vez mais rica, mais dinâmica, mais acolhedora e mais representativa, quebrando o paradigma abstrato e limitador denominado "falante nativo".

Uma língua estrangeira pode ser um lugar de reconstruções, de transposições de barreiras, da evasão de sentimentos, mas também ao mesmo tempo pode ser o do medo, da insegurança e da inibição. Por isso, acreditamos que sempre devemos repensar nossas concepções sobre língua, nossos métodos e técnicas de ensino e, especialmente, nosso papel como facilitadores da imersão de novos sujeitos numa língua.

