

Objetivo e metodologia do ensino do Português aos alunos Chineses

Elizabeth Ann Shieh

Dissertação de Mestrado Português como Língua Segunda e Estrangeira

Março 2018

Dissertação de Mestrado apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira
realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e apoio de um conjunto vasto de pessoas que, de uma forma ou outra, incentivaram e ajudaram ao longo da sua realização.

Antes de mais, um agradecimento profundo à orientadora desta tese, a Professora Doutora Ana Maria Martinho, que contribuiu bastante com ajuda bibliográfica, sugestões, bem como o cuidado e atenção que prestou na leitura deste trabalho.

Um reconhecimento especial a todos os professores e colegas que, de alguma forma, contribuíram na ajuda de troca bibliográfica e, sobretudo, de opiniões para que esta tese se realizasse.

Por último, e talvez os mais importantes, os meus familiares, porque são os responsáveis por ter conseguido chegar a este nível académico e por me terem apoiado sempre, apesar de tudo.

Resumo

Objetivo e metodologia do ensino do Português aos alunos Chineses

Elizabeth Ann Shieh

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, língua materna, aprendizagem, falante nativo, português, chinês

Cada vez mais o Português se assume como uma língua importante no contexto mundial e essa relevância chegou mesmo à China. Nesse sentido, com o passar dos anos as universidades foram desenvolvendo algumas licenciaturas baseadas no Português.

Como o Português é uma língua bastante diferente do Chinês, e o modo de ensino asiático é diferente, procuramos analisar os diferentes modos de ensino existentes, tanto os que usam a Língua Materna como os que não a utilizam. Da mesma forma, tentamos compreender quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como os métodos empregues.

É, pois, com a vontade e interesse de tentar compreender a forma como os estudantes chineses aprendem o Português que analisaremos o objetivo e metodologia do ensino do Português a estudantes chineses.

Abstract

Objective and methodology of teaching Portuguese to Chinese students

Elizabeth Ann Shieh

KEYWORDS: teaching, first language, learning, native speaker, Portuguese, Chinese

Portuguese has become, increasingly, an important language in the world and its relevance has even reached China. In that sense, universities have been developing programs focused on Portuguese language over the years.

As this language is quite different from Chinese, and the Asian teaching method is diverse, we will try to analyze the differences of teaching from those who use the native language and those who don't. We will also try to understand which are the main difficulties of the students whilst learning, as well as the methods selected.

Therefore, with the will and interest to understand how Chinese students learn Portuguese, we will analyze the purpose and methodology of teaching Portuguese to Chinese students.

Índice

Introdução.....	8
1. O ensino do Português na China e Taiwan.....	10
1.1 Motivações para a aprendizagem do Português pelos chineses.....	10
1.2 Principais medidas para fomentar o ensino do Português na China.....	13
1.3 Contexto escolar de ensino do Português.....	15
1.4 Principais dificuldades na aprendizagem e como resolvê-las	19
2. O ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) para Chineses	24
2.1 Língua Materna (LM) e LE.....	24
2.2 Objetivos do ensino do Português na China e Taiwan.....	27
2.3 Metodologias e técnicas para ensinar Português aos Chineses sem o uso do Chinês.....	28
2.3.1 Método Natural e Método Direto.....	28
2.3.2 Método Silencioso.....	30
2.3.3 Resposta Física Total.....	31
2.3.4 Método Áudio-Linguístico.....	32
2.3.5 Método da gramática-tradução.....	34
2.3.6 Abordagens estruturalistas.....	35
2.3.7 A Abordagem Cognitiva.....	36
2.3.8 Abordagens Comunicativas.....	37
2.3.9 Léxico e o papel da gramática.....	39
2.4 LM (Chinês) como facilitadora de aprendizagem.....	40
3. Problemática.....	42
3.1 Metodologia de Investigação.....	42
3.1.1 Metodologia de Investigação da Oralidade.....	42
3.1.2 Metodologia de Investigação da Compreensão Oral.....	43
3.1.3 Metodologia de Investigação da Escrita.....	43
3.2 Questão de partida.....	43
3.3 Objetivos do estudo.....	44
3.4 Metodologia.....	44
3.5 Instrumentos.....	46
3.6 População e Sujeitos.....	48

3.7	Validade e fiabilidade da investigação.....	49
3.8	Tratamento dos dados.....	50
4.	Ensino do Português como LE a alunos chineses: Análise dos resultados.....	51
4.1	O papel do aluno e do professor.....	60
4.2	A importância da LM na aprendizagem de LE.....	62
	Considerações Finais.....	65
	Bibliografia.....	67

Introdução

Atualmente, o ensino do Português na China encontra-se em expansão e em crescimento, existindo mais universidades e cursos dedicados a esta língua. De facto, cada vez mais os jovens chineses se interessam não só pela cultura, mas também pelo português, seja para seguir uma carreira profissional ou por interesse pessoal. Sendo o português uma das línguas mais faladas do mundo, é importante analisar e verificar em que parâmetros se encontra o seu ensino e aprendizagem.

A Língua Materna é relevante para adquirir uma nova língua, porém, em que medida é o seu uso prejudicial ou não? Sabemos que uma pessoa possui uma Língua Materna, mas pode assimilar uma Segunda Língua.

É nesse sentido que procuraremos analisar no nosso trabalho o papel que a Língua Materna tem no ensino do Português a alunos chineses. Para isso, tentaremos, num primeiro ponto, verificar a situação do ensino português na China e Taiwan, analisando quais as motivações e interesses que incentivam os estudantes a dedicarem-se ao estudo deste idioma. Ao mesmo tempo, procuraremos entender as medidas que foram fomentadas por parte do governo e das instituições dedicadas ao saber para promover o ensino desta língua. Pretendemos ainda compreender o contexto escolar de ensino do Português e, claro, as dificuldades que ele acarreta e a forma de resolvê-las.

Num segundo momento, o nosso enfoque estará centrado nas metodologias de ensino propriamente ditas, vislumbrando as formas e técnicas para ensinar, pois existem as que utilizam a Língua Materna e as que valorizam especialmente o uso exclusivo do idioma que se aprende.

Num momento seguinte, partiremos para a apresentação da nossa metodologia de investigação, da questão de partida, da metodologia e, claro, do tratamento dos dados e análise dos resultados dos inquéritos efetuados a um conjunto de 13 alunos ou ex-alunos chineses, que aprenderam e ainda aprendem o português, considerando as metodologias utilizadas pelos professores.

Estudaremos igualmente o papel que o professor e o aluno desempenham na sala de aula, pois estes são dois pólos primordiais no sistema de aquisição e assimilação de um idioma diferente.

Procuraremos assim entender qual a importância da Língua Materna no ensino do Português, bem como o papel sempre importante do professor neste campo, uma vez que,

ao longo dos anos, a importância deste tema tem vindo a crescer, como mencionámos. É imperioso contribuir para o estudo desta temática.

1. O ensino do Português na China e Taiwan

1.1 Motivações para a aprendizagem do português pelos chineses

As línguas são um elemento importante e fundamental para a comunicação no mundo atual. De facto, a necessidade de os diferentes países se relacionarem, tanto do ponto de vista político como económico ou até científico, fez com que a língua se tornasse num elemento de expressão relevante para cada um deles. Nesse sentido, e se analisarmos os diferentes países e a sua forma de relacionamento, vemos que a China e Taiwan têm sempre optado por ter intérpretes e tradutores quando contactam com o estrangeiro, ao contrário do que acontece noutros países, escolha essa que está bastante ligada tanto à tradição como à forma de pensar dos chineses (Chang, 1998: 45-48).

Para os chineses, saber falar a língua dos interlocutores estrangeiros representa a dignidade de si próprios. E a uma nação tão populosa também não lhe faltam recursos humanos para concretizar essa forma de expressão de dignidade. Tanto na história como no presente, os chineses orgulham-se sempre de ser um povo numeroso e trabalhador, com uma plêiade de talentos, mais que suficientes para adquirir quaisquer conhecimentos e satisfazer todas as suas necessidades, pelo que os chineses acreditam, com profunda convicção, que, através dos próprios esforços, conseguem fazer não só o que os outros conseguem fazer, como também o que os outros não conseguem fazer, convicção essa que se encontra enraizada na mentalidade dos chineses e que se revela claramente na sua atitude sobre a questão de intérpretes e tradutores: a China precisa de formar o seu próprio contingente para os contactos com o exterior, sobretudo nos casos oficiais, pois a dignidade e a capacidade de uma grande nação não podem ser postas em causa (Wang, 2001: 166).

Os chineses têm também um enorme respeito para com as línguas estrangeiras, no entanto é mais incomum um estrangeiro aprender mandarim, dada a complexidade da língua, do que outro idioma ocidental. É desta forma que o governo e os responsáveis chineses procuram, de algum modo, apostar no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ou criando cursos/disciplinas nas universidades, ou então enviando os estudantes em intercâmbios pelo mundo.

Assim, o português, a quarta língua mais falada no mundo, acabou por se tornar um dos idiomas mais procurados para aprendizagem por parte dos chineses.

Em grande parte, o aumento exponencial das trocas comerciais fez com que os chineses se interessassem cada vez mais por aprender novas línguas. Com a seleção e envio de estudantes para universidades em todo o mundo, aprender uma nova língua tornou-se num elemento importante para o futuro de cada um, diz Mourato (2014: 26). Mas por que razão aprender o português? Na realidade, as motivações e intenções para aprender o português foram-se alterando ao longo do tempo.

Na década de 70, quando os novos alunos universitários não podiam escolher o curso que pretendiam, estes eram recomendados pelos seus colegas, e o curso era escolhido pelo chefe do Partido. Consoante as diferentes vagas existentes os alunos iam sendo distribuídos até ocuparem todos os lugares e esta era uma realidade que acontecia também no curso de Língua Portuguesa (Wang, 2001: 171-172).

Esta situação durou sobretudo até 1978, altura em que os estudantes passaram a ter liberdade para escolher o seu curso. O português, em detrimento de outras línguas mais conhecidas, como o inglês ou o francês, era escolhido inicialmente como uma curiosidade, ou por ser algo diferente do normal. Apesar da proximidade geográfica com Macau, onde se falava português, a verdade é que esta língua era distante. Não obstante, este facto alterou-se bastante com a abertura da China ao mundo exterior, mas também com a chegada cada vez maior de programas televisivos, como os filmes e as telenovelas brasileiras, entre elas *A Escrava Isaura*. Tal levou a que mais chineses se interessassem pelo português, juntando a esse elemento a passagem de Macau para a administração chinesa, factos que tornaram Portugal um país conhecido do público chinês.

Não se deve falar sobre a motivação para um curso sem falar sobre o emprego que este curso pode trazer, pois a chance do emprego constitui muitas vezes a motivação. Um provérbio chinês diz: as coisas tornam-se caras por serem raras. Como os que falam português são poucos em comparação com os que falam inglês ou outras línguas mais comuns, além de enfrentar um mercado tão grande como a comunidade dos países de língua portuguesa, a procura tem sido maior que a oferta (Wang, 2001: 173).

Hoje em dia, os países de língua oficial portuguesa mantêm contacto com a China, relação que vem desde os anos de libertação das colónias africanas até ao período da Guerra Fria. Nos anos 90, a relação da China com o Brasil estreitou-se e nos anos 2000 Portugal foi-se aproximando progressivamente da China (Mourato, 2014: 27-29)

Razões	Quantos alunos escolhem	%
Para encontrar um bom trabalho no futuro	18	81.82%
Por gostar da cultura dos países de língua portuguesa, nas vertentes portuguesa ou brasileira	8	36.36%
Por gostar de aprender uma língua estrangeira	6	27.27%
Por gostar de futebol de Portugal ou do Brasil	2	9.09%
Outras	3	13.64%

Figura 1 - Motivos que levam os alunos chineses a escolher o curso de Português (Shanpei, 2010: 30)

De acordo com um inquérito feito por Zheng Shanpei aos 29 alunos de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeiras de Tianjin, e apresentado em 2010 na sua tese de Mestrado *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro* (Shanpei, 2010: 29), a maior parte deles tem como principal interesse a carreira profissional (Figura 1). Existe ainda quem o faça por gostar da cultura portuguesa ou brasileira, por gostar de futebol ou para aprender uma língua diferente. Há quem pense que o português é uma língua próxima ao espanhol e que pode abrir outras portas no mundo latino.

A forte concorrência no mercado de trabalho, aliada a uma população numerosa, fazem com que a escolha profissional seja importante. E, de facto, para ocupar certos cargos públicos, como a diplomacia, torna-se necessário saber um diferente conjunto de línguas. Devido à relação que se tem vindo a estabelecer entre Portugal e a China, sobretudo a nível comercial, mas também as fortes relações com o Brasil e os PALOP, a par da forte concorrência dos EUA e outras grandes potências, o português tornou-se uma língua importante.

Não obstante, não são somente os cargos oficiais, em Ministérios ou Embaixadas, que tornam relevante essa escolha. Existe todo um conjunto de trabalhos que demandam ou necessitam a existência do conhecimento em língua portuguesa, como no jornalismo ou empresas (Soares, 2013).

Nos dias de hoje, pessoas com formação em português conseguem não só alcançar empregos em sítios estatais, mas também no Brasil, África, Macau ou outros locais onde o português é falado.

As estatísticas demonstram que atualmente mais de mil chineses, que têm algum conhecimento ou tiraram o curso de português, têm um trabalho ligado a esta língua. Poderá parecer um número pequeno, porém poderá vir a crescer nos próximos anos dadas as relações diplomáticas entre os dois países.

1.2 Principais medidas para fomentar o ensino do português na China

Com a intenção de fomentar e promover o ensino do português, foram criadas, em 1960, as primeiras medidas para fomentar e promover a língua portuguesa. Entre essas medidas está, principalmente, a criação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, que contava com apenas 18 alunos, e que tinha a duração de quatro anos. Este curso era promovido pelo *Instituto de Radiodifusão de Pequim* e marcaria o início da campanha chinesa para desenvolver o interesse na língua portuguesa, surgindo depois, nos anos seguintes e na década de 70, outros cursos para promover o ensino de docentes de português, como o curso criado em 1973 pelo Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai, atualmente *Shanghai International Studies University* (Almeida, 2004).

Para além destas duas universidades existem também outras, como a Universidade de Jinan, que têm sido responsáveis por garantir que o português é ensinado tanto no Norte, em Pequim, como no Leste e no Sul, em Xangai e Guangzhou ou Cantão, respetivamente.

Inicialmente eram sobretudo os brasileiros que lecionavam estas aulas, chegando depois alguns leitores portugueses, porém, anos mais tarde, graças especialmente aos acordos estabelecidos pelo Instituto Camões e Instituto Português do Oriente, foram enviados muitos portugueses para lecionar nas universidades chinesas (Wang, 2001: 168-170).

Atualmente existem na China cerca de 28 instituições (Figura 2) que ensinam a cerca de 1350 estudantes o português. E «há mais de 100 docentes a lecionar português no Ensino Superior. É um corpo muito jovem, 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação. Os outros 35% são docentes de nacionalidade portuguesa ou brasileira» (André, *apud* Soares, 2013).



Figura 2 - Dispersão das Universidades nas cidades e regiões chinesas onde é lecionado português

Fonte: <https://ventosdalusofonia.wordpress.com/2013/09/03/china-universidade-em-hangzhou-abre-licenciatura-de-portugues/>

Para além da promoção de licenciaturas, quando a aprendizagem ou os meios não se tornam suficientes, o governo chinês decide enviar jovens para tirar cursos no estrangeiro. Prova disso foi o envio, em 1959, de sete jovens para Macau para aprender português.

Na década de 70, mais alunos iriam estudar em Moçambique, e em 80 para o Brasil, sendo, principalmente, a partir do final desta década, que muitos alunos viajaram para Portugal. Estes eram docentes ou meros estudiosos que, por iniciativa própria ou graças a bolsas da Fundação Gulbenkian, do ICALP/Instituto Camões e da Fundação Oriente, desenvolveram e aperfeiçoaram o seu português (Grosso e Godinho, 2014).

Nesta intenção de promover o estudo do português é necessário referir o importantíssimo papel do Ministério dos Negócios Estrangeiros da China que, no final dos anos 80/90, enviou alguns grupos de estudantes para aprender, em Portugal e em Macau, mais sobre a língua e a cultura portuguesa.

Na realidade, o papel desempenhado por Macau no fomento do ensino do português tem sido relevante, devido à área de contacto entre as duas línguas e aos acordos estabelecidos entre a Universidade de Macau e outras universidades chinesas (Grosso e Godinho, 2014).

Em Macau, onde o português é uma língua usada, deu-se o interesse pela língua posto que, para manter o funcionamento de algumas instituições, era necessário saber falar português. Nesse sentido, tem-se progressivamente promovido nos alunos um interesse por esta língua que, juntamente com o desenvolvimento do mercado de emprego, fazem com que surjam cada vez mais universidades com cursos de português (Pires, 2014: 9-10).

A criação, em 2003, do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, também conhecido como Fórum Macau permitiu que se intensificassem as relações entre estes países, dando início a um proveitoso intercâmbio que se mantém até hoje. No Plano de Ação para a Cooperação Económica e Comercial da 4.^a Conferência Ministerial do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (2014), foram definidos objetivos de parceria para o período de 2014 a 2016 em áreas tão diversas como governação, comércio, investimento, empresas, agricultura, infraestruturas, recursos naturais e humanos, educação, turismo, transportes, comunicações, finanças e cultura (Pires, 2014: 9-10).

Esta realidade levou a que em algumas universidades portuguesas surgissem também intercâmbios, como na Universidade de Coimbra ou Lisboa, para receber estudantes chineses. Cada vez mais é de interesse comum dos dois países que se aprofunde o conhecimento deste idioma por parte dos seus parceiros chineses.

“Pode-se prever que ainda haja mais universidades que queiram abrir o curso de licenciatura em língua portuguesa, por exemplo: a Universidade de Línguas e Culturas de Pequim” (Shanpei, 2010: 39), havendo nos próximos anos um crescimento de interesse dos alunos por esta língua.

1.3 Contexto escolar de ensino do português

Antes de abordarmos o contexto de ensino do português por parte dos chineses, é preponderante fazer algumas referências sobre os alunos chineses, pois estes são bastante diferentes dos ocidentais, tendo uma cultura oriental bastante demarcada e sendo profundamente influenciados no seu processo de aprendizagem pela tradição (Martins, 2008: 26).

Em primeiro lugar os estudantes são principalmente modestos e humildes (Park, 2000), reconhecendo os seus erros e os seus pontos fracos, para assim ser mais fácil mudar

e alterar os seus métodos. São igualmente ensinados a respeitar os mais velhos (Mcinerney, 2005), e neste grupo estão incluídos os professores e pedagogos.

Outra ideia profundamente enraizada é que o estudo assenta especialmente numa forma de memorização efetuada de forma repetida. Estas duas características são bastante importantes na aprendizagem, por exemplo, do vocabulário e da gramática, no entanto tornam-se um pouco redutoras noutros campos.

A par destas características, refira-se ainda o facto de os estudantes chineses serem bastantes calmos e calados durante as aulas, uma vez que são ensinados a ouvirem e a respeitarem o outro quando fala. Tal faz com que este comportamento não seja de todo benéfico para a aprendizagem, pois não lhes permite fazer perguntas ou falar em português, cabendo, por isso, ao professor formular algumas estratégias para promover o diálogo quando aprendem uma determinada língua (Grosso e Godinho, 2014).

Existe uma grande diferença na forma oriental e ocidental de pensar sobre a forma como decorrem as aulas e se desenvolve o plano escolar. Um dos elementos que marca essa educação é a filosofia e o modo de pensar, que os condiciona a agir do particular para o geral.

Por isso, a sintaxe das frases chinesas parece-se a uma linha, que corresponde à ordem de tempo. Mas os ocidentais são influenciados pela filosofia lógica, dando grande importância à análise lógica. Eles possuem um modelo de pensamento de tipo “geral -- particular”. Por isso, as frases ocidentais normalmente têm uma estrutura arbórea, que têm como núcleos o sujeito e o predicado (Zheng, 2010, 24-25).

Segundo Zheng, existem ainda dois elementos preponderantes na mentalidade japonesa: a projeção direta e indireta e o conceito de concreto e abstrato. No primeiro caso, o autor refere que

a língua chinesa não dá muita importância à gramática. Para expressar as ideias, o idioma chinês depende muito mais do vocabulário do que de estruturas gramaticais tipificadas. Pelo contrário, as línguas ocidentais têm gramáticas sistemáticas. Quase todas as construções frásicas ocidentais têm uma estrutura gramatical de suporte determinada (Zheng, 2010, 25).

Já no conceito de concreto e abstrato, Zheng afirma que os chineses têm a considerar o pensamento concreto, até mesmo para explicar uma ideia abstrata, enquanto

que os ocidentais, para o fazer, despegam-se das ideias concretas. Esta forma de pensar origina uma tendência em que os alunos não aprendem somente uma língua, mas também vivem e apreendem a cultura por detrás das expressões e vocábulos (Zheng, 2010: 25), no entanto continuam a ter bastantes problemas na aprendizagem de uma língua.

Concretamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes chineses têm, na sua maioria, resultados escritos muito bons, mas oralmente não são capazes de se expressar muito bem. Existem “[...] mais de 100 docentes a lecionar português no Ensino Superior. É um corpo muito jovem, 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação” (André *apud* Xiaoying, 2014: 62), explica Carlos Ascenso André numa entrevista. Este “corpo jovem”, apresenta “problemas de formação, quando ensina nas aulas, causa, ao mesmo tempo, problemas de pedagogia” (Xiaoying, 2014: 62).

Esta realidade resulta em que os alunos não entendam bem a cultura que está ligada a uma língua, e as suas características, ficando presos sobretudo na análise dos elementos formais de um texto. Não entendem muitas vezes o conteúdo, esquecendo-se do que está relacionado e do que está por detrás.

A juntar a este elemento existe também uma enorme lacuna na aprendizagem, que faz com que os alunos se centrem na aprendizagem formal da língua e tenham pouca oportunidade de testar o vocabulário e as diferentes formas em que o português se exprime.

No contexto de aprendizagem pode-se igualmente referir o facto de alguns materiais e elementos didáticos que os estudos possuem serem pouco adequados à realidade de aprendizagem, porque «[...] os recursos e materiais a que os aprendentes de Língua Portuguesa têm acesso são muitos, mas não são adaptados à sua realidade com métodos de ensino, grafia, fonologia, fonética e gramática completamente diferentes» (Mourato, 2014: 35). Faltam também alguns livros ou manuais melhor organizados e mais claros.

Atualmente, existe já uma grande tentativa de procurar melhorar esta situação e, no ano de 2014, foi lançado o primeiro manual *didático exclusivo para os falantes do chinês e a seguir as normas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Mourato, 2014: 35-36). Este é mais adequado à aprendizagem do português por chineses, numa clara demonstração de abertura e vontade de progredir.

A nível das universidades, a maioria cria um modelo próprio com programa único, mas geralmente o início da aprendizagem do português é marcado sobretudo por uma forma mais tradicional, embora alguns professores e cursos estejam já a optar por elementos de natureza comunicativa.

As universidades criam currículos escolares baseados em duas fases, uma mais básica e outra avançada. Na primeira fase

[...] os currículos integram aulas de língua portuguesa, de conversação, de laboratório e de outras disciplinas com um cariz igualmente mais prático; na fase avançada, abrem-se sempre turmas de tradução, de história, de interpretação, etc., ou seja, contemplam-se matérias mais especializadas. As disciplinas nas universidades chinesas separam-se em dois grandes troncos: as disciplinas específicas de língua portuguesa e as disciplinas comuns (Shanpei, 2010: 43).

Nesta primeira fase a intenção é dotar os alunos dos elementos gramaticais para que estes possam, a nível escrito, mas também oral e auditivo, começar a relacionar-se mais com a língua, compreendendo igualmente a cultura dos países de língua portuguesa. Esta fase é a mais importante, pois ela pretende conferir as bases para as restantes etapas. A realidade é que, como já referimos, muitos estudantes não têm contacto com esta língua, tendo-a apenas em relação direta com o inglês.

É por isso que muitas faculdades tendem a diminuir o número de horas dedicadas ao estudo de disciplinas obrigatórias, como o Inglês, a Matemática ou a Computação, para permitir um melhor e mais completo estudo do Português (Shanpei, 2010: 43).

Na segunda fase, e contando já que os alunos adquiriram os conhecimentos da etapa anterior, são incrementadas as capacidades tanto orais, como de escrita e diálogo dos alunos, cimentando claro a informação sobre os aspetos económicos, sociais e culturais dos países lusófonos. É importante que os alunos possam expandir as suas qualidades na tradução e interpretação.

Neste período, os alunos têm mais tempo para o estudo da língua portuguesa e conseguem realizar o seu estágio ou investigação, que é obrigatória.

Os cursos são constituídos por 4 anos de estudos, dois na primeira fase e outros dois na segunda, porém como afirma Shanpei,

[...] os estudantes de 3º e 4º anos dos cursos da língua portuguesa: na verdade, os alunos começam a participar em estágios remunerados nesses dois anos em que não há muitas aulas. Como consequência, uma parte dos alunos acha que ganhar dinheiro no estágio é mais importante do que ir às aulas e, por isso, a taxa de absentismo dispara. Mas a teoria da gramática, da tradução e da interpretação dos 3º e 4º anos são úteis e importantes para o trabalho no futuro (2010: 48-49).

É de extrema utilidade, por isso, rever e elaborar um melhor programa escolar.

A par do programa escolar e da sua organização, é essencial que nas aulas os professores compreendam que é importante, aquando da existência de erros devido sobretudo à forma de pensar, explicar de forma coerente os mesmos, pois muitas vezes eles derivam de uma forma de pensar concreta que é difícil ultrapassar.

No contexto escolar, o método comunicativo tem sido cada vez mais utilizado para ensinar o português e outras línguas. A realidade é que os estudantes chineses estão habituados a um método de ensino baseado na exposição e depois nos exercícios práticos, enquanto que os estudantes ocidentais, quando estão a aprender o português, têm já na sua base uma língua materna idêntica (Zheng, 2010: 26).

Outro campo que é relevante na estruturação escolar são os trabalhos de casa em que os alunos acabam por os reescrever depois de serem corrigidos, para assim aprenderem com os erros. Apesar disso, será principalmente fora das aulas que se torna mais pertinente a interação entre os alunos e professores, pois como muitos dos professores não falam bem o chinês e os estudantes procuram aprender mais sobre a cultura e hábitos ocidentais, e portugueses neste caso, o contacto depois das aulas, em jantares ou outras saídas, torna-se num elemento escolar importante (Zheng, 2010: 26).

O contexto escolar é importante para aprender uma língua, no entanto existem bastantes dificuldades de aprendizagem que se tornam difíceis de superar e que analisaremos no ponto seguinte.

1.4 Principais dificuldades na aprendizagem

Existem muitas barreiras no ensino da língua portuguesa a chineses, barreiras essas que estão principalmente relacionadas com as diferenças entre as duas línguas, visto que o português pertence às línguas indo-europeias e o chinês às sinotibetanas (Wang, 1991).

Na China, para além da língua oficial da República Popular da China e de Taiwan, o mandarim, que é tanto falado no continente, como em Macau, Taiwan ou Singapura, existe uma grande variedade de dialetos, como por exemplo, o Wu, um dialeto existente em Shanhai e que é o mais falado depois do Mandarim (Chang, 1998: 165). Devido a esta realidade, um estudante pode não ser capaz de pronunciar determinados fonemas, pois é influenciado pelo seu dialeto.

Já na escrita existem dois tipos: a logográfica e a alfabética, existindo também uma diferença nos caracteres, os que são mais tradicionais, utilizados em Hong Kong, Taiwan

ou Macau, e os usados na China Continental e que podem ser considerados como mais simples.

Outro elemento da língua chinesa é ser especialmente tonal e as frases serem curtas, o que, como veremos vai ser um enorme entrave na aprendizagem do português.

O português possui sons que não existem em chinês e a sua gramática é bastante mais complexa, particularmente no que diz respeito à flexão das palavras. É mais difícil para um chinês aprender português do que para um estudante cuja língua materna pertence à família indo-europeia, como o inglês ou o francês, que possuem características semelhantes (Monteiro, 2014: 3).

A grande dificuldade na aprendizagem do português prende-se com a fonética, como mencionámos, muitos sons existentes na língua portuguesa não existem em mandarim, pelo que o estudante tem de aprender a identificá-lo ao mesmo tempo que o reproduz. Um dos principais problemas, são os

[...] de perceção fonológica surgem nos pares de consoantes próximas das quais apenas uma está presente no mandarim. Estão neste caso consoantes como o /t/ e o /d/, consoantes semelhantes entre si, sendo que apenas o /t/ existe no mandarim, o que faz com que os chineses percecionem ambas as consoantes como /t/. Isto causa erros não só de compreensão como também de pronúncia e ortografia. No entanto, o facto de um som não existir na língua materna do aluno não implica necessariamente uma dificuldade em detetá-lo. O som /ʁ/ (como em “carro”) não existe em chinês, mas é bastante característico, o que o torna fácil de discriminar (Monteiro, 2014: 4).

A par destas situações, existem muitos outros sons, como o *x* ou os *nho*, *lha* e *lhe*, que são difíceis para um chinês de pronunciar. Porém, existe também uma grande dificuldade no que diz respeito à entoação e acentuação das sílabas, pois o chinês acaba por ser uma língua monossilábica enquanto que, no português, as palavras têm mais de uma sílaba, acrescentando a este facto a possibilidade de estas se modificarem de forma diversa consoante a frase. Por este motivo, é muito comum para os alunos não saberem acentuar as palavras quando falam em português (Wang, 1991).

Não obstante, a par das questões fonéticas, estão as gramaticais.

Qualquer professor nativo de português, quando começa a dar aulas para os estudantes de origem chinesa, nota logo que, em comparação com os estudantes de países ocidentais, os chineses cometem mais erros gramaticais, por exemplo, confundir a conjugação dos verbos, trocar o género das palavras, e outros mais. Pergunta-se então, porque é que tem acontecido isso? A resposta é muito simples: porque a gramática chinesa e a gramática portuguesa são totalmente diferentes (Wang, 2001: 177).

Como no chinês os verbos não possuem conjugação, torna-se difícil para o estudante entender que existe um tempo passado, presente e futuro, variações dos advérbios de modo ou outros termos que estejam relacionados com o tempo ou condição. Juntamente a esta realidade, no português muitas vezes o verbo faz ligação com outras palavras, através de preposições, e tal não acontece na língua chinesa.

Outra dificuldade na aprendizagem relaciona-se com o género e o número, elementos que em chinês são muito mais simples, e geralmente omitidos. Este facto implica que os estudantes tenham, para além de conseguirem identificar o género e número, de memorizar o género dos substantivos, pois, na sua generalidade, a maioria tem género feminino ou masculino (Wang, 1991).

Outro elemento é a regência dos verbos em que no português implica, em alguns casos, uma preposição, realidade que não acontece no caso chinês.

Vemos assim que a principal dificuldade inerente à aprendizagem dos alunos chineses se relaciona com o facto de nem a fonética nem a gramática serem iguais ou minimamente semelhantes (Wang, 1991).

Não é fácil para os professores ensinar bem o Português, até porque existe uma grande diversidade intercultural entre o Português e o Chinês. Enquanto os portugueses foram bastante marcados pelos romanos, os chineses foram fortemente influenciados pelo confucionismo. Nesse sentido, existem variações e dificuldades que se demarcam na forma de pensar dos dois povos, e que se manifestam na interpretação e compreensão da língua.

É por esta razão que a escolha do método de ensino é importante mas, apesar disso, existem algumas formas de combater a dificuldade de aprendizagem dos alunos, formas essas criadas pelos professores que há bastantes anos se dedicam ao ensino (Wang, 2001: 180).

Uma das propostas apresentadas para lutar com os obstáculos são em contexto de aulas. Estas têm de ser bem estruturadas, para que a forma de aprendizagem seja realizada de modo lento e também consistente

Uma boa iniciação pode animar os estudantes, conduzindo-os passo a passo a penetrar no complicado mundo da Língua Portuguesa. Qualquer língua tem três elementos integrantes, a fonética, a gramática e o vocabulário, dos quais, a fonética é a base fundamental sendo os outros dois representados através dela, pelo que é a parte que inicia a aprendizagem» (Wang, 2001: 180).

Inicialmente, o aluno deverá focar-se na fonética, aprendendo primeiro as vogais e sílabas, passando depois para vocábulos e frases simples, bem como o treino de frases e a conjugação, para que seja possível o aluno ter uma noção da existência de concordância entre o verbo e o sujeito. Esta realidade é colmatada com exercícios, tanto fora como nas aulas, para que de forma progressiva estes possam cimentar a fase inicial da aprendizagem.

Outro elemento importante será a gramática, que deverá igualmente ter um ensino lento, para que se torne mais fácil para os alunos assimilar a informação. Na maioria das vezes, a parte de falar e ouvir uma língua constitui-se como primordial para alguns professores, mas uma das maiores dificuldades para os alunos chineses em apreender o português é a gramática, e torna-se essencial despende tempo neste campo.

O ensino da gramática portuguesa tem de ser progressivo, isto é, todas as semanas o professor mostra aos alunos um texto com um ou dois fenómenos ou regras gramaticais, para não lhes baralhar a cabeça: Esta semana aprende-se o presente do indicativo com a primeira e a segunda conjugações com alguns verbos irregulares, para a semana a terceira e a quarta conjugações com mais verbos irregulares, para a outra semana o futuro do presente do indicativo, e assim por diante, passo a passo, com uma dose semanal adequada. É normal vermos nos manuais publicados no Ocidente aparecem num texto só vários tempos e modos do verbo, todos novidades para os alunos, mas isso não serve para os aprendentes chineses (Wang, 2001: 181).

É relevante ir comparando as duas gramáticas durante o ensino, para que os estudantes consigam verificar e compreender onde estão as diferenças. Pode ainda ser importante estudar as variações verbais, conjugações e flexões da língua de forma

repetitiva, ou seja, em vez de decorarem e memorizarem, como é usual, têm de compreender, e a melhor forma será a repetição.

Um dos modos para combater a dificuldade de aprendizagem, que não está diretamente relacionado com os alunos, mas dependente dos responsáveis pelos manuais, seria uma elaboração correta dos mesmos. Muitas vezes um manual desadequado pode tornar complicado e até mesmo impossível um progresso consistente; é nessa medida que a escolha de um bom manual e de exercícios adequados são cruciais para quebrar dificuldades.

É bastante importante que a língua materna possa ser minimamente igual ou que o estudante tenha algum conhecimento de outras línguas que possam ser utilizadas para servir de linhas orientadoras. Como se sabe, adquirimos a capacidade de produzir sons quando somos mais novos, e é sobretudo a idade que influencia a capacidade de adquirir outros sotaques, pois à medida que somos mais velhos mais complicado se torna a capacidade de programação neuromuscular, daí que cada idade tenha de apresentar diferentes ritmos e métodos de aprendizagem e estes têm de ser, como veremos, adequados.

É, no entanto, principalmente a metodologia de ensino a principal responsável por colmatar as dificuldades de aprendizagem, como veremos no ponto seguinte.

2. O ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) para Chineses

2.1 Língua Materna (LM) e LE

O ser humano adquire, ao longo da sua infância, a capacidade de comunicar com os outros. Aprende a emitir sons e é nesse momento que consegue desenvolver a qualidade de adquirir uma língua. Durante esse período consegue assimilar a sua LM, mas, como veremos, pode também reter outras línguas. Nesse sentido, interessa fazermos uma referência ao que é a Língua Materna, a Língua Estrangeira e até a Segunda Língua.

A Língua Materna pode ser considerada como o idioma que é adquirido no seio familiar, ou seja «[...] a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida» (Leiria, Queiroga e Soares, 2005: 5).

A LM é bastante importante na medida em que é graças a ela que nos conseguimos sentir inseridos na comunidade da qual fazemos parte e, assim, entender e organizar os diferentes elementos que fazem parte da cultura e da sociedade à qual pertencemos. Por isso mesmo, aquando da aprendizagem de uma nova e diferente língua, podemos sentir alguma resistência, dado que com a língua advém, também, o ensino de uma cultura distinta.

«A LM constitui a estruturação de processos automatizados de aprendizagem que o indivíduo utiliza para apreender o mundo que o rodeia e é por ela, e através dela, que possibilita ou inibe a aquisição/aprendizagem de outras línguas» (Tabilo, 2011: 12).

Existem muitos autores, porém, que consideram que a LM pode, de algum modo, dificultar a aprendizagem, na medida em que se impõe muitas vezes, introduzindo interferências (Castaño, 2009:10). O que é certo é que esta pode depender de vários elementos:

- Afetivo, idioma falado por um dos progenitores geralmente a mãe;
- Ideológico, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive;
- Auto-designação / pertença, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma; primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida; domínio, a língua que se domina melhor (Ançã, 2003: 62).

Não obstante, a LM não é de forma obrigatória a língua da mãe ou do pai, ou, até mesmo, a primeira que se aprende, esta, é sim, aquela que se escuta primeiro em casa,

mas principalmente da comunidade, dado que a língua falada pelos pais pode não ser a da comunidade, nesse sentido pode ter duas Línguas 1, sendo bilingue. Ou seja, uma pessoa pode ter como L1 duas línguas.

Mas, a LM congrega muitos elementos, entre eles a língua da mãe, do pai, dos familiares, da comunidade, necessariamente, bem como a língua que for aprendida em primeiro lugar, a do dia-a-dia, a utilizada na sociedade, a que ele domina e com que se sente mais à vontade. Assim, uma criança pode dominar até aos cinco anos o inglês, mas caso se mude para França e comece a estar à vontade com o francês e a integrar-se, então teria uma Segunda Língua (Met, 1998: 21-29).

Uma Segunda Língua (LS), porém, é diferente de uma Língua Estrangeira, enquanto que a LS é aprendida num país onde essa acaba por se tornar na língua-alvo, ou seja, um chinês, que mora em Nova Iorque, tem de aprender o inglês como uma LS, já a LE é quando se aprende uma língua num país diferente, isto é, quando alguém que mora em França decide aprender japonês. A LE pode ser ensinada e aprendida em locais distantes, fisicamente, de onde esta é falada, podendo ser ensinada por professores no currículo escolar ou apenas por interesse do aluno (Met, 1998: 29-35).

[...] é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre LS e LE, o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico (Stern, 1983:16 apud Leiria, 1999:1).

A LS tem «[...] um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues (...) ou ainda, com certos privilégios em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país» (Ançã, 2003: 62-63), podendo estar dependente dos contextos sociais e linguísticos, ao passo que a LE se encontra ausente da realidade do aluno, estando sobretudo limitada ao contexto em que a aprende (Rodrigues, 2004: 88).

Podemos, no entanto, considerar que a premissa essencial tanto para adquirir uma LS como uma LE é sem dúvida já possuir uma Língua Materna, ou seja, a pessoa já se encontra dotada das competências linguísticas, capacidade cognitiva e de pensamento que foram desenvolvidas principalmente devido ao facto de dominar a L1 (Tabilo, 2011:10-14).

Como já mencionámos, não existe, no caso da aprendizagem de uma LE, um contacto tão premente entre o indivíduo e a língua, enquanto que a LS ocupa um papel importante, visto que significa integração e assimilação.

Efetivamente, não existe uma fórmula para fazer a distinção entre estas três formas de língua, uma vez que, ao longo do tempo, estas podem ter modificado o seu estatuto. Podemos crescer com uma língua, tornarmo-nos mais conhecedores de outra por motivos pessoais ou profissionais mas, na realidade, a língua é sempre algo que muda e se transforma, tal como a sociedade e o indivíduo (Park, 2000: 19-35).

É ainda importante referir que, quando falamos de Língua Materna e de Língua Estrangeira, existe em todo o processo de aprendizagem de uma língua termos como *transfer*, que é relevante mencionar.

[...] transfer supõe o trespasse de informação correspondente à L1 para a L2/L1 e que seria utilizada como apoio para preencher as lacunas próprias da construção do processo 15 cognitivo da L2/LE. É, em grande parte, o aproveitamento de habilidades linguísticas adquiridas previamente no processo de assimilação de uma língua estrangeira; contudo, alguns estudiosos da questão do bilinguismo postulam que há uma ocorrência maior deste fenómeno entre línguas próximas – como são o português e o espanhol; no entanto, no nosso ponto de vista, é difícil resolver a questão de forma tão determinante, pois a interferência acontece não só a nível de léxico mas também a nível sintático onde a transferência das estruturas base da L1 constitui, em muitos dos casos, o apoio para a aquisição de léxico da L2, e não necessariamente das estruturas, podendo constatar-se um alto grau de interferência a nível de construção sintática e não lexical como é caso das línguas que não são próximas como o são o Alemão e o Português (Tabilo, 2011: 14-15)

Muitas vezes o *transfer* é, concretamente, uma forma não consciente que o estudante encontrou de criar uma gramática própria, que lhe dá a possibilidade de compreender a língua e de, numa forma inicial, começar a adaptar-se a ela.

Segundo Isabel Leiria,

[...] o transfer é a transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1 para a interlíngua, a qual constitui um conhecimento separado e com desenvolvimento independente da L1. Ou seja, transfer é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como uma estratégia comunicativa e que, quando é bem sucedida, conduz à sua incorporação na interlíngua (2001: 96).

Este *transfer* pode ou não facilitar a aprendizagem de uma Língua, porém todo o processo de ensinar e aprender uma língua diferente envolve realidades e elementos importantes, que com ela estão diretamente relacionados.

Como já foi mencionado, existem elementos económicos, culturais, sociais ou emocionais, que influenciam diretamente a aprendizagem de uma LE, mas a abordagem e metodologia parecem ser as mais importantes. Será, então, sobre elas que nos debruçaremos.

2.2 Objetivos do ensino do Português na China e Taiwan

Os objetivos para a aprendizagem do português focam-se especialmente no interesse de formar jovens competentes, que dominem a língua de forma a desenvolverem as suas competências profissionais. É, assim, primordial criar as competências comunicativas para que possam, de forma adequada, falar, ouvir, ler e interpretar corretamente em português.

Os professores procuram desenvolver as componentes cognitivas, mas também educativas, pretendendo cruzar a informação e as capacidades psicológicas, assim como as humanas. Deste modo, conseguem criar, nos alunos, um processo de transformação e aprendizagem não só académica, mas também social (Mourato, 2014: 11-39).

O principal intento da aprendizagem e do ensino é o [...] enriquecimento gradual do espírito dos alunos pelo contacto refletido com as obras verdadeiramente representativas das línguas e civilizações estrangeiras (Puren, 1990: 42).

A par deste grande objetivo, existe quem considere três outros: o linguístico, humanista e o social.

No caso do primeiro procura-se ensinar a gramática e o léxico, bem como as regras que compõem a língua, para que assim o aluno se consiga exprimir. No segundo, existe uma valorização da componente da personalidade do sujeito, visto que contribui para a sua formação. No último ponto, está presente um interesse em enquadrar e formar os jovens a serem participativos na vida social (Shanpei, 2010, 10-29).

Na realidade, o ensino de uma língua estrangeira procura sempre realizar uma mutação e modelação dos conhecimentos do aluno.

Antes de mais, ensinar uma língua é formar o aprendiz na cultura e na perspetiva social, é conferir-lhe os signos e elementos necessários para que se possa formar enquanto um ser social, mas também profissional (Mourato, 2014: 11-39).

2.3 Metodologias e técnicas para ensinar português aos falantes de Chinês sem o uso do Chinês

O ensino de uma língua estrangeira, e principalmente do português, tem de ser feito para que o aluno consiga compreender a língua e expressar-se nela, por isso mesmo, a escolha do método de ensino é um pilar crucial para que esse processo de aprendizagem-ensino se torne tanto mais fácil como estimulante. Nesse sentido, existe um conjunto de metodologias que podem ser empregues e que não utilizam a língua materna, neste caso o chinês, para ensinar.

2.3.1 Método Natural e Método Direto

Também conhecido como Método Reformista, Método Antigramatical, Método Racional, Método Natural, Método Concreto ou Método Intuitivo (Melero, 2000: 43), este método, nascido nos finais do século XIX, constituído por um grupo de ilustres linguistas europeus, ligados à Sociedade Internacional de Fonética, entre eles, Viëtor, na Alemanha, Passy em França e Sweet em Inglaterra, defendia a primazia da língua falada em detrimento da escrita; a prática fonética para se ter uma boa pronúncia, o uso de textos e de diálogos contextualizados como um eixo do processo de ensino/aprendizagem; uma abordagem indutiva do ensino da gramática e o ensino de novos significados através de associações dentro da língua meta sem recorrer à língua materna do aluno (Ferreira, 2013: 15).

Os seus principais criadores foram Tracy Terrell e Stephen Krashen (Terrell e Krashen, 1983), que assentaram as premissas da sua teoria especialmente na ideia de que a língua tem de ser aprendida de um modo natural. Isto é, quando uma criança adquire a sua língua materna, a sua intenção é usá-la de forma fluente, e é este o objetivo que guia os alunos numa sala. Tal como uma criança que aprende através da compreensão oral, também os alunos terão de adquirir uma nova língua não pela repetição gramatical, mas pelos seus instintos. Este método assenta na aptidão de conseguir empregar os instintos, como a visão ou audição para aprender. Tem de se aprender principalmente pela imitação e não pela tradução (Rodrigues, 1998: 51-53). Na China e em Taiwan, os alunos universitários normalmente não aprendem a língua estrangeira com o Método Natural, porque se os professores começam a dar aula com a mesma língua que vão ensinar os alunos não percebem e ficam aborrecidos.

Em grande medida, este método surgiu porque, ao longo de todo século XIX, as críticas ao método da gramática-tradução eram cada vez maiores. Substituindo-se à tradução, esta metodologia pretende que o professor comunique com o aluno apenas na língua estrangeira (Rodrigues, 1998: 51-53). Podemos considerar que o modelo se alicerça em cinco pontos importantes.

O primeiro é a intenção de munir o aluno não de um conjunto gramatical perfeito, mas antes dotá-lo da capacidade de se expressar corretamente nessa língua.

Num segundo ponto, a audição e visualização são valorizadas. O professor deverá mostrar aos alunos uma diversidade de materiais, muito acima da sua capacidade de entendimento, para que o aprendiz consiga expandir os seus conhecimentos, sendo importante entender que uma língua não pode ser apenas aprendida, tem de ser alcançada. Como já referido, o pedagogo não poderá utilizar a língua materna com os alunos (Krashen e Terrell, 1983). Alguns professores na universidade usam filmes da língua alvo, como material na aula, para reforçar o entendimento da língua alvo. Quando dou aulas na língua segunda, também uso filmes, pois penso que o som e a imagem em simultâneo levam a que os alunos passem por variadas frases de aquisição que não conseguimos dar em aula.

No ponto seguinte, será promovida a resposta à audição através da fala. Esta, inicialmente, não é verbal, mas vai progredindo depois para uma resposta de uma, duas ou três palavras até chegar a frases curtas ou mais complexas. Sendo que, se durante a aula forem dados alguns erros ao nível da gramática, caso estes não afetem a aprendizagem e aquisição, não são corrigidos.

No ponto quatro são valorizadas as atividades que possibilitam a aquisição da linguagem e os exercícios de gramática não são prioritários. Apesar disso, nesta fase é dada uma orientação gramatical, auxiliando os alunos a verificar quais os erros que frequentemente escrevem e dizem.

No último ponto, pretende-se que o aluno se consiga expressar facilmente, obtendo bons resultados, ao fazer com que se sinta pouco pressionado, cativando-o com temas que o interessam e sobre os quais se consegue expressar (Krashen e Terrell, 1983).

Este método torna possível a redução das dificuldades que a maioria dos estudantes possui em relação à gramática, dado que não coloca a língua materna e a estrangeira em oposição. Enaltecendo a capacidade de indução, bem como a audição, a leitura, escrita e a fala (Rodrigues, 1998: 51-53).

Neste caso, o aluno usa um modelo muito mais parecido com a forma como aprendeu a sua língua materna, adquirindo depois a gramática através de associações de ideias ou exemplos analógicos, em comparação com a língua materna (Melero, 2000: 50-52).

Algumas críticas, porém, podem ser apresentadas quanto a esta teoria, especialmente o facto de utilizar apenas na sala de aula a língua estrangeira, tornando mais complicado, ou até mesmo impossível, uma correta apresentação de explicações. Este é um modelo que apresenta desvantagens e é sujeito a bastantes limitações, podendo ser empregue sobretudo em aulas particulares, com alunos motivados, pelo que a sua utilização nas escolas, com turmas numerosas, torna complicada a sua execução.

2.3.2 Método Silencioso

O Método Silencioso caracteriza-se por ser uma técnica de ensino da língua preconizado por Caleb Gattegno, nos anos 70 e 80 do século passado, tendo já em 1963 exposto no seu livro, *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, as bases da sua teoria (Richards, 1986: 45-59).

Gattegno era um crítico das formas tradicionais de aprendizagem, tendo por isso criado um processo baseado nas suas próprias teorias de educação e não nas formas de pedagogia do ensino então desenvolvidas (Gattegno, 1972).

O seu método defende que o aluno tem de ser mais autónomo, participando de modo mais intenso e ativo. Para isso, é empregue o silêncio, como principal instrumento para conseguir atingir essa meta, sendo que o professor deverá misturar alguns gestos com o silêncio, para assim conseguir receber as respostas do aluno e, quando necessário, encorajá-lo a perceber e a corrigir o erro.



Figura 3 - Barras de Cuisenaire
Fonte: <https://pimpumplay.pt/products/details/barras-de-calculo>)

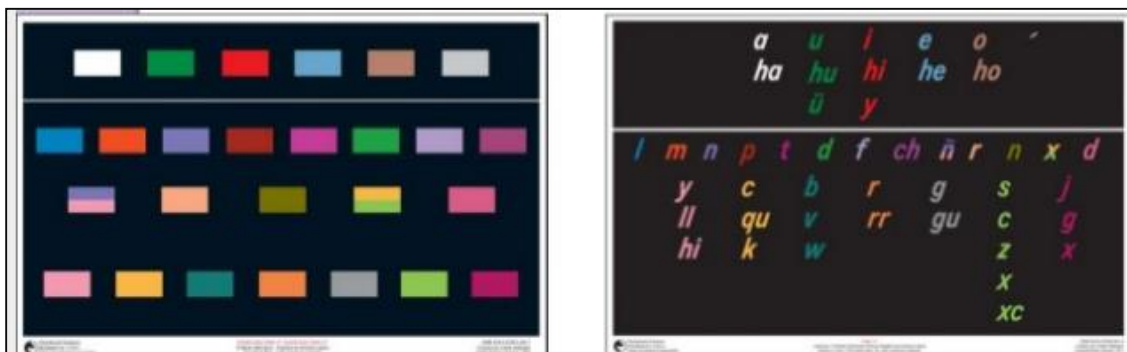


Figura 4 - Gráficos de Fidel
Fonte: <https://pt.slideshare.net/MaurlioRamon/mtodo-silencioso-15369501>)

Esta metodologia caracteriza-se por ser um programa baseado no ensino de palavras que são funcionais, em que a tradução e a repetição procuram ser evitadas, e em que a avaliação é feita pela observação. Utiliza alguns métodos, como as varas de Cuisenaire (Figura 3), que podem ser empregues para ensinar comandos simples ou elementos mais complexos. Estas possuem diferentes tamanhos e cores, servindo para praticar números ou a gramática e permitem, através das cores, ensinar pronúncia, através dos gráficos de cor ou gráficos de palavras coloridas, e gráficos de Fidel (Figura 4), servindo também para ensinar a soletrar as palavras (Richards, 1986: 45-59). Procura sobretudo desenvolver no aluno um grande sentido de autonomia e disciplina, focando-se no silêncio do professor, mas também na utilização de métodos coloridos e gestos para assim se poder ensinar as palavras e sons.

Algumas das suas premissas são empregues no ensino, principalmente na aprendizagem da pronúncia, que é tida como um elemento crucial, pelo que é despendida grande quantidade de tempo de cada aula no seu estudo.

Este método normalmente é usado para ensinar línguas às crianças na China e Taiwan, mas não na universidade nem para adultos.

2.3.3 Resposta Física Total

O Método de Resposta Física Total, ou *Total Physical Response* é um método de ensino de línguas estrangeiras criado por James Asher, professor de Psicologia da Universidade Estadual de São José, na Califórnia.

Estrutura-se principalmente nas observações feitas por Asher em crianças pequenas quando estas adquirem a sua língua materna, e no modo como respondem fisicamente à forma como os pais falam. Assim, compreendeu que a linguagem é sobretudo obtida através da escuta. Concluiu também que a aprendizagem deve ser efetuada sem pressões ou ambientes que promovam o *stress*.

Este método assenta na coordenação da linguagem com a ação e reação física, tendo como base a ideia de que a criança quando nasce é dotada de um sistema que lhe permite adquirir a sua língua materna, sendo que essa capacidade é extensível a uma língua estrangeira (Richards, 1986: 69-88).

Esta forma de ensino tem dois grandes objetivos, o de garantir que existe um reconhecimento rápido do significado das palavras aprendidas, ao mesmo tempo que ensina de forma passiva a estrutura da linguagem. A estrutura gramatical acaba por não ser adestrada de forma concreta, mas pode entrar de forma progressiva à medida que se aprende a nova língua. Esta técnica acaba por ser bastante importante para adquirir vocabulário ou até mesmo expressões idiomáticas.

Quanto aos materiais que são escolhidos pelos professores, estes podem ir desde os *posters* ou imagens, material existente na sala de aula, como mobiliário, gráficos de palavras ou fotos. Nas aulas iniciais podem mesmo não ser usados materiais didáticos, já que não são obrigatórios, sendo estes inseridos de modo progressivo (Richards, 1986: 69-87).

Deste modo, a Resposta Física é bastante utilizada pelos iniciantes e pode até mesmo estender-se a outras faixas etárias. Apesar disso, poucos professores universitários usam este método na aula, visto que os alunos chineses normalmente estão sentados com o livro na aula.

2.3.4 Método de Áudio-Linguagem

A união do enfoque oral no ensino da língua e a apresentação gradual dos conteúdos gramaticais deu lugar ao nascimento de uma nova metodologia, que teve os seus principais expoentes em Inglaterra, através do chamado Ensino Oral-Situacional da Língua, e nos Estados Unidos, onde surge o Audiolinguismo (Ferreira, 2013: 17).

Esta metodologia surgiu principalmente da investigação dos linguistas e especialistas da Universidade de Michigan, nos EUA. Este cruza em si os pressupostos

da psicologia do comportamento e da linguística estrutural, encarando a língua como um agregado de hábitos que são alcançados através de um processo repetitivo de estímulo-resposta.

Acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem. Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a 'ordem natural' de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura (Jalil e Procallo, 2009: 778-779).

Assim sendo, os diálogos e as palavras seriam adquiridos pela repetição, fazendo com que o pedagogo fosse o modelo para o aluno, visto que controla todo o processo comportamental do aprendiz, que o imita e aprende simultaneamente a língua. Os erros do aluno são corrigidos de imediato, dado que o seu perpetuar apenas provocaria maus hábitos, assim as respostas certas seriam valorizadas e as erradas proibidas (Jalil e Procallo, 2009: 778-779).

Podemos então concluir que o estudante, através do condicionamento, deve adquirir novos hábitos linguísticos, treinando numa primeira fase as competências orais, ou seja, apenas ouvir e falar e, numa segunda fase, o ler e o escrever.

Numa aula em que se aplique este método, os alunos repetem individualmente e em coro as frases até que as decorem e as amostras linguísticas são sobretudo de nativos, uma vez que a pronúncia que os alunos terão de apresentar deverá ser perfeita. Não é dada muita atenção à gramática pois, tal como foi exposto, o aluno aprenderá pela inferência e não pela análise gramatical (Jalil e Procallo, 2009: 778-779).

Esta metodologia tem como principal enfoque o domínio da língua estrangeira pelo aluno, mas nela o aprendiz apenas desenha um papel passivo, ao ouvir e repetir, sendo a aula dada integralmente em língua estrangeira, evitando-se ao máximo a utilização da Língua Materna. Todavia, uma realidade importante é a aprendizagem da língua que implica também a aquisição da cultura do povo que a usa.

Algumas críticas têm sido apontadas a este método, principalmente por estar mais centrado na estrutura do que na utilização da língua, encarando a expressão oral apenas como uma realidade automática, frisando ainda o ponto de que o que é aprendido na sala

de aula muitas vezes não consegue ser transferido para uma situação oral de comunicação (Jalil e Procallo, 2009: 778-779).

Relacionando-se com este método é ainda importante referir a técnica Audiovisual, em que a aprendizagem oral está ligada a imagens. Isto é, em primeiro lugar o estudante é confrontado com imagem e só depois surgem as explicações.

O Método de Áudio-Linguagem não se foca no ensino do vocabulário; pelo contrário, o professor destaca o uso da gramática nos estudantes. Pessoalmente, nunca aprendi gramática por este método, toda a gramática que sei foi-me ensinada na minha Língua Materna quando aprendia línguas na Universidade de Taiwan. Apesar disso, concordo que existem várias regras gramaticais que não conseguem ser explicadas, muitas não se podem traduzir diretamente da Língua Segunda para a L1. Portanto, penso que ao aprendermos gramática pelo Método de Áudio-Linguagem poderá ser útil relativamente à gramática que não pode ser explicada.

2.3.5 Método da gramática-tradução

Esta técnica de ensino, também conhecida por Método Tradicional, surgiu no século XVIII, na Europa, influenciado pelo interesse nas línguas clássicas, como o Latim e o Grego.

O ensino era focado especialmente na tradução de textos literários, até porque este método era utilizado para ajudar os aprendizes na leitura dos textos estrangeiros. A aprendizagem e os estudos eram compostos por «[...] listas de vocabulário, regras gramaticais abstratas e tradução de frases; a prática da oralidade limitava-se à leitura em voz alta e a produção de frases contemplava, sobretudo, a aplicação dos conhecimentos sobre a estrutura da língua» (Rodrigues, 1998: 51). Quanto mais conseguia traduzir, mais era considerado que o estudante dominava essa língua.

Como outro objetivo deste método é o de transmitir um conhecimento sobre a língua, a gramática assume um papel normativo, sendo ela um dos focos centrais da aula. Para que os alunos possam ganhar consciência das regras gramaticais, extensos trabalhos com a memorização são realizados na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam as regras por meio de exercícios gramaticais tradicionais (Jalil e Procallo, 2009: 776).

Pela utilização deste método, a língua é encarada apenas como um aglomerado de regras gramaticais e suas exceções, sendo o elemento escrito o mais relevante. Assim, a língua é especialmente percebida como uma sucessão de regras que o aluno tem de memorizar, em que o professor desempenha um lugar central em todo o processo.

Caracteriza-se por utilizar sobretudo um sistema de comparação entre as normas existentes na língua estrangeira e a materna, devendo os alunos memorizá-las, para depois as pôr em prática através da tradução. O erro dado é corrigido rapidamente para poder ser evitado (Jalil e Procallo, 2009: 776).

São muito comuns os exercícios de tradução e retroversão, usando sistematicamente a língua materna; existe um evidente concentrar no vocabulário e na gramática para formar os alunos a terem um completo domínio da parte escrita, no entanto a componente oral é descurada, pois ao ser pouco utilizada as características próprias de cada língua acabam por não se tornar conhecidas pelo estudante, dado que apenas utiliza a tradução mecânica.

Nesta metodologia o professor é uma peça central do ensino, corrigindo e confirmando as respostas do aluno. Apesar de ainda ser utilizada em alguns aspetos, atualmente a oralidade e o vocabulário parecem estar em primeiro plano, tendo a tradução e os elementos mais formais da língua sido relegados para um segundo campo no processo de aquisição do idioma.

O Método da gramática-tradução é frequentemente usado nas aulas de língua estrangeira na China e Taiwan, pois a maioria dos alunos depois de tirar licenciatura em línguas na universidade tem de fazer traduções nas suas profissões futuras.

2.3.6 Abordagens estruturalistas

No interior dos modelos considerados estruturalistas não se podem mencionar apenas uma ou duas correntes, mas existem algumas técnicas que podem ser consideradas estruturais e que são usadas para ensinar línguas estrangeiras. Estas servem-se especialmente da oralidade sobre a escrita e da relação entre a sincronia e a diacronia. Existem estudos sobre a aprendizagem de uma língua em que a interferência dos hábitos é o principal problema.

Uma dessas abordagens é

O Método Oral ou Áudio-Oral surge depois de muito criticado o método direto, pela deficiência de estruturas básicas da língua, falta de conteúdos e após vários estudos tanto

em Inglaterra como nos Estados Unidos da América, e é resultante da necessidade de desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral em LE, refletindo as tendências dominantes da teoria do comportamento de Skinner, teoria behaviourista da aprendizagem, e da linguística descritiva e estrutural, baseando-se nas semelhanças e diferenças entre a LM e a LNM e na imitação (Martins, 2008: 34).

Para além deste, existe o Método Audiovisual, como mencionado anteriormente, desenvolvido em França nos 50, com o nome *SGAV, Structure-globale Audiovisuelle*, e que valoriza em si o entendimento oral bem como o contexto de utilização da língua.

Muito embora este método tenha tido o seu mérito no ensino da língua estrangeira como ato comunicativo, a perceção de que a língua materna constituía um obstáculo à utilização da Língua Estrangeira e a pretensão de se conseguir a apreensão total do sentido dos enunciados através dos suportes técnicos audiovisuais constituiu barreiras à aceitação plena do SGAV como método de ensino suficiente para a aquisição de uma LE (Martins, 2008: 36).

Estas visões e abordagens estruturalistas valorizam como referimos a repetição e sobretudo uma automatização dos processos que apagam a capacidade criativa da linguagem.

Na China e em Taiwan os professores começam por dar as aulas em chinês e explicar a gramática e estrutura da língua portuguesa, ou de qualquer língua-alvo. Aos alunos universitários é necessário ter um conhecimento da estrutura da língua-alvo para puderem construir frases.

2.3.7 A Abordagem Cognitiva

Tendo em conta as teorias existentes, que envolvem especialmente a gramática e os métodos estruturalistas assentes nos comportamentos e atividades repetitivas,

é uma proposta didática desenvolvida nos Estados Unidos a partir de meados dos anos sessenta do século XX. Defende um processo de aprendizagem claramente cognitivo, baseado numa prática consciente da LE em situações significativas; centra-se na gramática, no léxico e na pronúncia [...] São conceitos chave [...] a formulação de hipóteses acerca das regras, a prática significativa e a criatividade. [...] Os pilares que sustentam o enfoque audiolinguístico – behaviorista e estruturalista – são substituídos, respetivamente, por dois

novos modelos teóricos: a psicologia cognitiva e a gramática generativa (Ferreira, 2013: 20-21).

Os nomes mais sonantes que se têm dedicado ao estudo desta abordagem são Noam Chomsky, J. B. Carroll e Jean Piaget. É justamente Chomsky que apresenta a ideia de que colocar a competência comunicativa num local é mais importante do que a mera correção gramatical. Nesse sentido, é conferido à componente oral e escrita o mesmo peso, devendo o estudo da língua centrar-se em todos os campos, ou seja, o fonológico, o gramatical e o lexical. São apresentadas as regras gramaticais, que são igualmente praticadas, e a Língua Materna é empregue para explicar e tirar dúvidas, mas também corrigir os erros, que são encarados como naturais e importantes no processo.

Nesta técnica o aluno desempenha um papel ativo. Ele assimila com os seus erros e aprende através de estruturas organizadas de forma a desenvolver a sua compreensão e expressão tanto oral como escrita (Ferreira, 2013: 20-21).

De facto, este método parecia bastante voltado para o sucesso, porém a presença ainda bastante forte do método gramática-tradução, bem como o aparecimento de outras abordagens, fez com que desde os anos 70 do século passado este modelo fosse perdendo o seu vigor.

2.3.8 Abordagens Comunicativas

As diferentes necessidades de comunicação, que foram surgindo um pouco por todo o mundo, resultaram na valorização de uma perspetiva mais comunicativa da língua, para garantir que esta pudesse ser utilizada de forma mais funcional, em contexto de interação social.

Pretende-se, com este modelo didático, capacitar o aprendente para uma comunicação real – não só na vertente oral, mas também na escrita – com outros falantes de LE; com este propósito, e no processo instrutivo, empregam-se, diversas vezes, textos, gravações e materiais autênticos e realizam-se atividades que procuram imitar com fidelidade a realidade fora da sala de aula. Na perspetiva docente, a mudança de prática parecia evidente: as aulas deixavam de estar organizadas em torno da gramática e do léxico (Ferreira, 2013: 23).

Quanto ao método de ensino utilizado, no início foram escolhidas principalmente aprendizagens de listagens de palavras sem que estas aumentassem a capacidade comunicativa, contudo, Zanón (2007: 20), citado por Valente (2011: 11), considera que

as diversas propostas decorrentes deste primeiro modelo partilham as seguintes características:

- 1) La competencia comunicativa es el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) La interacción entre los aprendices y su entorno es el objetivo de las prácticas didácticas.
- 3) El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, esto es, las estrategias para la negociación de significados en el decurso de la interacción.
- 4) El carácter globalizador (lectura, escritura, expresión oral y comprensión) de las habilidades que se desarrollan (Ferreira, 2013: 28).

Nos anos 70 e 80 do século passado, os especialistas perceberam que os estudantes elaboravam frases corretas, mas que pouco as utilizavam em cenários reais fora da sala de aula. Foi então que se tornou patente que a comunicação requeria muito mais do que uma acumulação de regras.

Em 1970, Hymes iria criar a ideia de competência comunicativa e que, segundo o autor, para um indivíduo ser suficientemente comunicativo é necessário que tenha algumas competências, como a cultural, isto é que conheça o contexto da língua que aprende; o elemento sociolinguístico, para que o sujeito consiga optar pelos diferentes registos de comunicação nos vários momentos sociais, adequados à circunstância; a competência discursiva, ou seja, conseguir formar e interpretar textos; e a capacidade estratégica, para que assim consiga escolher os meios próprios para falar, dominando os elementos linguísticos, pausando quando necessário ou enfatizando certas palavras com o intuito de conseguir passar a sua mensagem (Jalil e Abdel, 2009: 779).

Os trabalhos de Dell Hymes, de Canale e de Bachman assentaram as bases do que hoje se conhece como enfoques comunicativos. Adquirir uma língua, segundo estes pressupostos, vai muito além da mera memorização do seu léxico, do seu conhecimento metalinguístico ou da aquisição de alguns hábitos. (...) Na aquisição desta habilidade linguística geral (Bachman, 1990) intervêm fatores de tipo cognitivo e sociocultural, que intervêm na comunicação e que garantem conseguir a meta comunicativa a que se propõe um interlocutor (Ferreira, 2013: 29).

O pedagogo que usa este método acaba por se transformar numa espécie de conciliador da aprendizagem, na medida em que oferece as oportunidades para o jovem falar, ao mesmo tempo que apresenta soluções e esclarece dúvidas, permitindo também a

cooperação entre alunos, bem como a interação entre si. Corrige os erros, não de forma imediata, mas encara-os como uma realidade importante e produtiva.

Este modelo teve, durante os anos 80 e 90, uma grande importância; no entanto, com o surgimento de outros modelos perdeu o seu valor, constituindo-se como uma referência para os futuros métodos visto que não desconsidera a importância linguística, ao mesmo tempo que procura criar o que importa, a capacidade de comunicar (Ferreira, 2013: 29).

Quando aprendia línguas na Universidade de Taiwan, nós tínhamos aulas de conversação e podíamos, por vezes, utilizar este método para aprender a comunicar com os outros. Normalmente estas aulas não eram dadas no primeiro ano da universidade, mas no terceiro ou no quarto quando já tínhamos um vocabulário suficiente, a gramática básica e o conhecimento estrutural da língua segunda.

2.3.9 Léxico e o papel da gramática

Com o surgimento de metodologias mais comunicativas nas últimas décadas, alguns procedimentos e técnicas começaram a ser abandonados e passou a dar-se mais atenção à linguagem e à comunicação. Nesse sentido, uma frase composta por vocabulário correto, mas gramática errada, consegue transmitir a ideia das palavras e o seu significado. Não obstante, apenas possuir o vocabulário, ou seja, o léxico, não permite que se fale uma língua, se não a associarmos a uma ideia ou imagem, e esse é um dos objetivos principais na aprendizagem (Leiria, 2001: 38).

Chomsky, um dos principais criadores da Gramática Generativa, coloca em evidência a ligação entre a Sintaxe e a Semântica Lexical.

Segundo Jackendolff citado por Isabel Leira,

[...] o desenvolvimento lexical não pode ser descrito exclusivamente como a aprendizagem de um conjunto de regras. Há um nível de representação linguístico distinto da estrutura sintática: o nível conceptual, que é constituído por um inventário de primitivos semânticos (tais como: evento, estado, coisas, propriedades, lugares, quantidades) e por regras de combinação (regras de boa formação) (Brito, 1998, 394 apud Leiria, 2001: 38).

As diferentes correntes linguísticas que fomos analisando pautam-se por terem em comum o interesse pelo léxico, mas também da semântica, «Assim, a aprendizagem do

léxico em detrimento da gramática é apenas aparente se acompanharmos a compreensão do léxico inserido em estruturas gramaticais» (Martins, 2008: 43).

O vocabulário pode ter um local central na aprendizagem, no entanto o método de ensino e a forma como o professor o dá a conhecer tem de ser bem planeado e organizado, sabendo aproveitar e relacionar entre si as abordagens existentes, como a Ciência Cognitiva, a Psicolinguística e também a Neurolinguística, que são úteis para promover a correlação adequada entre o vocabulário e a gramática (Martins, 2008: 43).

A escolha do vocabulário a ensinar deverá ter em atenção as necessidades dos alunos, bem como a frequência da sua utilização, e se assentarmos apenas a escolha numa abordagem lexical pode ser limitador pois cada um dos alunos tem uma compreensão e necessidade diferente, nesse sentido têm de se conseguir adaptar as várias abordagens.

“Na aquisição do PLNM o aluno poderá, em vez de palavras soltas, desenvolver competências em itens lexicais, através da sua repetição em situações efetivas de comunicação, construindo uma lista do léxico mental da LNM” (Martins, 2008: 48), uma vez que o mais relevante na aprendizagem é a capacidade de conseguir comunicar.

A maioria das matérias de ensino na China têm uma secção que explica a estrutura frásica e gramatical do texto, de acordo com o vocabulário que aprenderam, portanto os alunos podem usar as mesmas estruturas para construir outras frases.

2.4 LM (Chinês) como facilitadora de aprendizagem

Em todo o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira existirá necessariamente uma Língua Materna que é importante e que o professor tem de ter em consideração mesmo que não seja usada na sala de aula.

A utilização da LM favorece normalmente, em contexto de aprendizagem, a comunicação e a explicação das estruturas e regras da nova língua que se está a adquirir, sendo que o pedagogo através da comunicação com a LM consegue entender e resolver mais facilmente os problemas e dúvidas que os alunos revelem (Ran, 2006: 31-32).

Os autores consideram que é importante a presença de professores, neste caso professores chineses, no ensino do Português na China, pois partilham um duplo conhecimento, tanto da língua como das duas culturas, conseguindo de forma eficaz explicar e comparar as duas realidades, introduzindo nos alunos a vontade de aprender mais (Ran, 2006: 31-32).

A LM desempenha algumas «[...] funções referenciais (na transferência de um para outro código linguístico e metalinguísticas) nas explicações sobre o funcionamento da língua alvo e na comparação entre os dois códigos envolvidos – de natureza semântica, fonética, morfossintática ou pragmática» (Rodrigues, 1998: 67-68).

No entanto, a utilização ou não da LM depende em muito da realidade de ensino em que os alunos se encontram e se o professor está ou não à vontade com a LM do estudante. O que acontece na língua chinesa é a existência de uma grande discrepância entre os dois sistemas linguísticos, quer na oralidade quer em termos de escrita, sendo o esforço do professor maior.

Em 1989, o mandarim tornou-se na língua oficial para conseguir aglutinar os diferentes dialetos existentes, sendo que o português, em Macau, é também ele uma língua oficial. Porém, na realidade, o português é pouco utilizado, preferindo-se a utilização do inglês ou do mandarim. Nesse sentido, muitas vezes o manual, os livros e o professor são os únicos elementos em português com que os alunos têm contato (Monteiro, 2014: 55-69).

Assim sendo, o método e as estratégias que os professores escolhem são bastante relevantes, pois são os elementos que servem como mediadores entre a língua e a cultura a aprender, bem como das dificuldades dos alunos. Já estes têm de ter um bom domínio e escolher de forma adequada o mecanismo de ensino, embora a LM continue a ser dos elementos mais importantes durante todo o processo.

3. Problemática

3.1 Metodologia de Investigação

O interesse por este estudo surgiu principalmente do contacto com alunos chineses que aprendem o português, tendo tido também a oportunidade de dar aulas desse idioma a alunos chineses que vieram para Portugal por Golden Visa. Tentei utilizar variadas formas de dar as minhas aulas para investigar qual seria a melhor maneira de aprender o Português. Como também tive oportunidade de ensinar Inglês aos alunos chineses da Universidade Nova, coloquei-lhes várias questões sobre a aprendizagem do Português em Portugal, para me ajudar na realização da tese. Assim, com a observação e experiência, surgiu a vontade de analisar qual o melhor método a utilizar para explicar o português a alunos chineses.

Como ficou patente nos pontos anteriores, o chinês é uma língua bastante distante do português e existe uma grande quantidade de métodos que utilizam a Língua Materna no ensino e outros não. É neste sentido que tentaremos entender se os alunos que aprendem este idioma, bem como os professores que a ensinam, concordam com a abordagem usada ou se têm sugestões de abordagens mais adequadas, do seu ponto de vista.

3.1.1 Metodologia de Investigação da Oralidade

Para saber se os alunos, com 3 meses de aulas de Português, conseguem responder fluentemente, fiz uma lista de perguntas, como por exemplo: Como te chamas? Como é que ele se chama? Quantos anos tens? Quantos anos é que ele tem? Onde moras? Onde é que ele mora? As perguntas começavam sempre por ‘tu’ e depois ‘ele’, isto para ver se eles conseguiam conjugar o verbo sem cometer erros na oralidade.

Alguns alunos chineses com quem tive contacto sabiam falar em inglês, mas há outros que falam apenas chinês. A diferença de aprendizagem entre eles era bastante grande. Por exemplo, os alunos que aprenderam inglês ou outra língua estrangeira, conseguem usar as frases que a professora acabou de ensinar para terem uma conversa breve com a mesma. Os alunos que nunca aprenderam uma língua estrangeira, quando a professora faz uma pergunta hesitam em falar, pois têm medo de dizer ou de pronunciar a resposta de maneira errada. Penso que, nesta situação, a professora pode usar o método de *Áudio-Linguagem*. Os alunos podem repetir a mesma frase várias vezes até ganharem confiança para dizerem as frases que a professora ensina, sem receio.

3.1.2 Metodologia de Investigação para a Compreensão Oral

Para investigar a capacidade de compreensão oral dos alunos chineses, tive a necessidade de juntar os alunos chineses que aprendem português e ver como conseguem ter uma conversação com os portugueses. Normalmente, se um aluno chinês consegue responder, significa que entende bem a pergunta que lhe foi feita.

Geralmente, a compreensão oral é a parte mais difícil para os alunos acompanharem quando aprendem uma língua estrangeira. Por exemplo, os alunos universitários chineses que vieram para Portugal fazer o terceiro ano da universidade, já têm dois anos de aprendizagem do português, feita na China, mas ainda assim, quando um português lhes fala, não entendem praticamente nada. Apesar de terem aprendido antes todas essas frases e vocabulário na China, é necessário dar-lhes algum tempo para que percebam. Logo, quando isso aconteceu, os portugueses falaram mais devagar e, só aí, os alunos chineses compreenderam as frases.

Considero que o facto de irem para Portugal e ao ser aplicado o Método Natural, estão a aprender o português num ambiente que os força a perceber a língua, aprendem como uma criança apreende. Em geral, se os alunos universitários chineses conviverem com portugueses, e não tanto com alunos chineses, conseguem compreender a língua depois de 5 ou 6 meses.

3.1.3 Metodologia de Investigação da Escrita

Face à capacidade de escrita do português, pedi-lhes que fizessem redações e trabalhos de casa em português conseguindo, deste modo, analisar a escrita dos alunos.

Apesar de a oralidade e da compreensão oral serem fracos, a escrita da maioria dos alunos chineses é forte, pois sentem-se mais à vontade, o que não acontece na oralidade. Na generalidade, os professores na China ensinam bem a estrutura e a gramática da língua portuguesa e os alunos seguem a forma de escrever ensinada nos livros; estas podem ser as razões pelas quais os alunos chineses têm uma escrita correta.

3.2 Questão de partida

Face ao tema escolhido é necessário delimitar a nossa investigação aos alunos, procurando dar resposta a inquietações pessoais, através da nossa dissertação. O estudo foi executado com base num inquérito distribuído a alunos chineses. «[...] trabalho feito nos moldes das teses com a peculiaridade de ser ainda uma tese inicial ou em miniatura» (Lakatos

e Marconi 2001: 238) é um momento excelente de iniciarmos a nossa investigação com rigor, metodologia própria e um trabalho científico credível.

A nossa questão de partida será:

- Qual é o objetivo e metodologia do ensino do Português a alunos Chineses?

3.3 Objetivos do estudo

Considerando que vários autores reconhecem a importância da LM na aprendizagem e outros não, este estudo planeado tem como finalidade a concretização de alguns objetivos, que se propõem a seguir:

Objetivo geral:

- Caracterizar o objetivo e metodologia empregue no ensino do português a chineses

Objetivos específicos:

- Quais as motivações para a aprender a falar português

(Segundo os inquéritos, a maioria dos alunos aprendeu português para encontrar emprego).

- Analisar numa perspetiva comparativa, a metodologia utilizada por professores no ensino do português a alunos chineses;

(Os professores normalmente não usam somente metodologias para ensinar a língua, muitas vezes a metodologia depende do nível e das idades dos alunos.

- Quais os maiores desafios na aprendizagem do português)

A parte mais difícil de aprender português, segundo o inquérito, é perceber um português a falar.

- Quais as abordagens que poderiam ser mais adequadas, na perspetiva de alunos e ex-alunos, e que são e não são empregues no ensino do português a alunos chineses.

(A abordagem que foi muito útil, durante estes últimos anos, para os alunos que estudam português, foi a vinda para Portugal com a intenção de estudar esta língua no terceiro ano da universidade, pois assim podem a praticar no dia-a-dia).

3.4 Metodologia

A maioria dos alunos pensam que usar apenas a língua segunda, quando começam a aprender uma língua estrangeira não é prático, pois eles pouco têm de experiência com professores que dão aulas somente com L2. Mais ainda, as salas de aula têm por vezes

pouco espaço, portanto mesmo se os professores queiram usar a Resposta Física Total como método para dar a aula, não existem condições suficientes.

Apesar de os alunos chineses darem grande importância à gramática, tal como os professores, muitos alunos universitários têm medo de falar numa língua estrangeira, pois sentem embaraço caso não pronunciem uma palavra corretamente. Penso que, durante as aulas, os professores deveriam optar pelo Método Natural, uma vez que é importante criar um ambiente livre de stress.

A utilização de uma determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. «O método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto» (Bexiga, 2004: 113).

Tratando-se de uma investigação na área das ciências humanas deve ser dada uma atenção primordial à metodologia. «Com frequência na investigação nestas áreas os próprios problemas a investigar são, desde logo, mais difíceis de precisar pela confluência de múltiplas questões, dúvidas e teorias explicativas disponíveis» (Almeida e Freire, 2000).

A pesquisa e o estudo são formas de validação do trabalho realizado. Nesse sentido, durante todo o processo de investigação, um dos principais elementos a manter será principalmente a atitude imparcial, não tomando decisões ou emitindo opiniões que possam de algum modo condicionar as conclusões.

Assim, num primeiro momento é importante escolher qual o objetivo de estudo, o que procuramos analisar e quais as limitações. Seguidamente, e depois de definir os alvos de estudo, dever-se-á aplicar os instrumentos para assim recolher os dados, neste caso o inquérito. Apesar de este ser aplicado a diferentes intervenientes, é fundamental ter em consideração a composição de um inquérito que seja idêntico para os vários participantes, sejam eles alunos, ex-alunos ou professores que se dedicam ao ensino do português a chineses.

Seguidamente a informação recolhida será escrutinada de forma qualitativa, pois «[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas» (Bodgan e Biklen, 1994: 16).

É relevante, através do estudo dos dados recolhidos, chegar a importantes conclusões sobre o modo como é efetuado o ensino do português a alunos chineses, os principais métodos, os elementos que os alunos e professores consideram que são mais valorizados e descurados em todo este processo, procurando assim contribuir para que todo o processo de ensino-aprendizagem possa ser corrigido e se necessário melhorado.

3.5 Instrumentos

De forma a sermos bem sucedidos na meta dos objetivos propostos, é importante ter em atenção as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados. Destes dependerão, inequivocamente, o tipo de dados recolhidos bem como os resultados alcançados. O instrumento de avaliação utilizado é um inquérito que consta de 13 perguntas abertas as quais permitiram a recolha da informação necessária para este estudo.

O objetivo da aplicação deste instrumento responde ao nosso interesse de recolher informação que dê lugar à constatação das perguntas do estudo e dos elementos que intervêm no fenómeno, de forma a constituírem uma base de dados para o estado atual da questão.

O inquérito, em profundidade e estruturado, a realizar nesta análise diz respeito ao conhecimento de vida dos sujeitos, sobretudo ao nível das competências numa sequência de perguntas organizadas (cientificamente), de maneira a recolher informação sobre os mesmos.

Recorremos, nesta investigação, ao inquérito por questionário, porque consideramos ser a forma mais útil na recolha e no tratamento de dados.

Para Tuckman (2000: 517) a «[...] apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões». Por sua vez, Léssard-Hébert (1996:100) afirma que o «[...] inquérito é uma maneira indireta de recolher dados à realidade”.

Esta é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. É utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. Por vezes, é considerado um tipo de entrevista e, nesse caso, é o mais estruturado e rígido de todos. Outras vezes, considera-se uma técnica autonomizada em relação à entrevista porque, em muitos casos, exclui a comunicação oral entre as partes, que é uma característica da entrevista.

A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de acordo com Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, uma técnica que limita a profundidade das questões, mas estando em presença de uma intenção de o realizar aqui como complementar, considerámo-la apropriada. De qualquer maneira, há que distinguir

o tipo de inquérito, de perspectiva sociológica, que usamos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar concepções, analisar correlações que as mesmas sugerem pelo que é mais consistente e elaborado (Léssard-Hébert 1996: 100).

Para o nosso trabalho, optámos por um inquérito por questionário de administração direta, em que o preenchimento foi realizado por cada inquirido, o que nos permite uma análise através de métodos quantitativos. Na fase de validação do instrumento escolhemos de entre um conjunto de alunos e ex-alunos.

Distribuímos o inquérito a fim de verificarmos a validade aparente e ainda a validade de conteúdo, que são um aspeto fundamental para verificar se o método utilizado permite medir o que se pretende, além de detetar eventuais ambiguidades e clarificar a redação de alguns itens. Nesta fase, verificou-se a necessidade de introduzir alterações significativas na formulação das afirmações e, por conseguinte, considerámos que o questionário se encontrava pronto para a sua aplicação.

O inquérito por questionário resultou de todo este processo e é constituído por duas partes:

I Parte – Questões sobre os dados biográficos dos participantes

II Parte – Perguntas relacionadas com o conhecimento e contacto com o português

Considerámos que, ao escolhermos estes itens, iríamos conseguir reunir as vertentes fundamentais para nos debruçarmos sobre a temática em análise.

Para a sua aplicação, adotámos o processo de distribuição pessoal a cada um dos inquiridos. Os inquéritos por questionário serão tratados de uma forma quantitativa através da análise estatística. Esta pode ser útil no âmbito de um tratamento quantitativo, uma vez que «[...] permite comparar as respostas globais de diferenças categoriais sociais e analisar as correlações entre variáveis» (Vala [et al.], 1995: 107).

Ao efetuar-se um questionário é de grande relevância ter em consideração a clareza e objetividade nas perguntas realizadas para as respostas obtidas poderem ser, também elas, transparentes. (Nunan, 1992: 145). Assim sendo, na elaboração do questionário tivemos a preocupação de:

- Utilizar uma linguagem que fosse perceptível;
- Permitir que os inquiridos, ao emitirem a sua opinião, encontrassem enunciados favoráveis e desfavoráveis;
- Articular perguntas fechadas;
- Formular questões com neutralidade.

Neste sentido, serão usados inquéritos estruturados, cujo caminho e perguntas são definidos pelo investigador, pois é através dessa organização que é possível verificar quais os diferentes tipos de métodos usados na aprendizagem de uma língua estrangeira e qual a sua experiência.

Para a escolha e elaboração dos instrumentos necessários, primeiramente efetuaram-se algumas leituras de trabalhos importantes como a *Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE)* de Maria José Grosso; *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Atual e Propostas para o Futuro* de Zheng Shanpei ou *A Língua Portuguesa na China* de Wang Suoying.

Para a realização do inquérito, com base nas premissas de Quivy e Campenhoudt, procurou-se tratar os dados e informações «[...] de modo estritamente quantitativo, que consiste em comparar as categorias de respostas e em estudar as suas correlações (1998: 185).

Assim, os nossos intentos centraram-se em distinguir o grupo de inquiridos, tendo em atenção qual a língua materna do entrevistado, onde aprendeu o português e qual o seu grau de estudos, bem como durante quanto tempo estudou português, sendo ainda de interesse saber qual a motivação que os levou a debruçar-se sobre o estudo desta língua.

Entraremos depois pela análise do próprio tema de estudo, inquirindo principalmente sobre o método de ensino, os desafios na aprendizagem, os métodos que considera mais úteis e aquelas que já utilizou ou vivenciou.

Com este, tentaremos criar algumas categorias, para assim conseguirmos analisar de forma clara as representações.

3.6 População e Sujeitos

O essencial do processo de amostra será identificar a população que estará representada no estudo, tendo sempre que se preservar a representatividade da amostra e o conjunto de indivíduos que aceitam participar, e ainda a amostra produtora, a população que realmente participou no estudo.

Uma amostra diz-se representativa de uma população quando «[...] se podem generalizar, ao conjunto da população, as conclusões obtidas mediante o exame da amostra» (Lima, 1991: 16). A amostra representativa impõe-se quando estão reunidas duas condições:

- «• quando a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou entidade;

- quando cobre os aspetos que interessam ao investigador, é impossível recolher uma imagem globalmente conforme com que seria obtida interrogando o conjunto da população; resumindo quando se impõe um problema de representatividade, estudando algumas das suas componentes mais típicas (ainda que não representativas) da referida população, seleccionadas de acordo com o objetivo da investigação» (Quivy e Campenhoudt, 1992: 163).

De acordo com os dois tipos fundamentais de procedimento a utilizar na construção das amostras - amostragem probabilística ou aleatória e amostragem não probabilística - optámos pela primeira, reconhecendo as vantagens da imparcialidade da amostra aleatória.

Neste sentido, a população participante neste estudo caracteriza-se por serem alunos e ex-alunos chineses que estiveram em contato com a aprendizagem do português. Concretamente, por 13 estudantes e ex-estudantes de português.

A escolha destes participantes foi principalmente determinada pela nacionalidade, a chinesa e por terem tido ou ainda terem contato com o português e com o seu ensino e aprendizagem.

3.7 Validade e fiabilidade da Investigação

A validade pode ser definida como uma «[...] medida que nos revela se a avaliação mede efetivamente aquilo que pretende medir» (Erasmie e Lima, 1992: 107-109). No que concerne à validade externa, os resultados obtidos, embora sejam importantes e possam servir de base para novos estudos, não deverão ser generalizados a outros contextos.

No que respeita à validade interna, e na medida em que a investigação não foi prolongada no tempo, não houve, igualmente, repetição nem relação de mais sujeitos na constituição da amostra, designadamente no que diz respeito aos docentes, podendo ser esses os principais fatores que pensamos poder vir a afetar a validade interna da investigação.

«Não nos esqueçamos que este é um trabalho localizado, abrangendo uma área territorial, socioeconómica e cultural restrita. Assim, quanto à validade externa os resultados obtidos não se prestarão a ser generalizados» (Bexiga, 2004: 114).

Na educação, também as generalizações ao nível dos métodos e das técnicas se arriscam a ter um carácter irrelevante, porque cada caso depende fundamentalmente de

uma diversidade de fatores. De qualquer modo, esperamos poder contribuir para uma reflexão, que julgamos importante, sobre a educação dos nossos dias.

3.8 Tratamento dos dados

Os dados recolhidos são depois analisados de acordo com o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), sendo que para a análise dos dados e apresentação gráfica dos mesmos é empregue o *software* Microsoft Excel. «Apresentar dados sob expressões gráficas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica são mais do que simples técnicas de exposição dos resultados» (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A descrição e apresentação dos dados tem como principal intento a clara exposição das diferenças e semelhanças de opinião, permitindo assim alcançar conclusões pertinentes.

4. Ensino do Português como LE a alunos chineses: Análise dos resultados

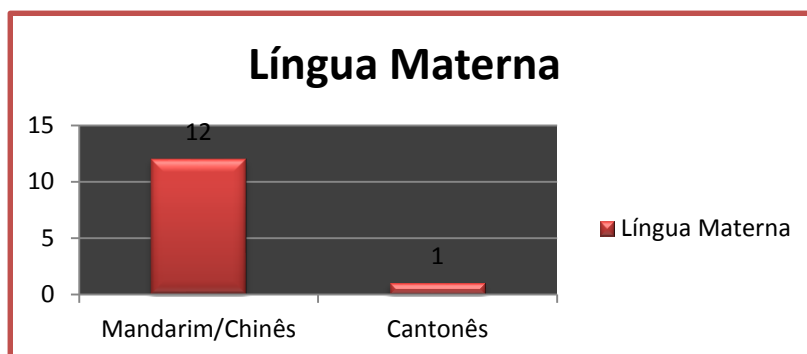


Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos com base na sua Língua Materna

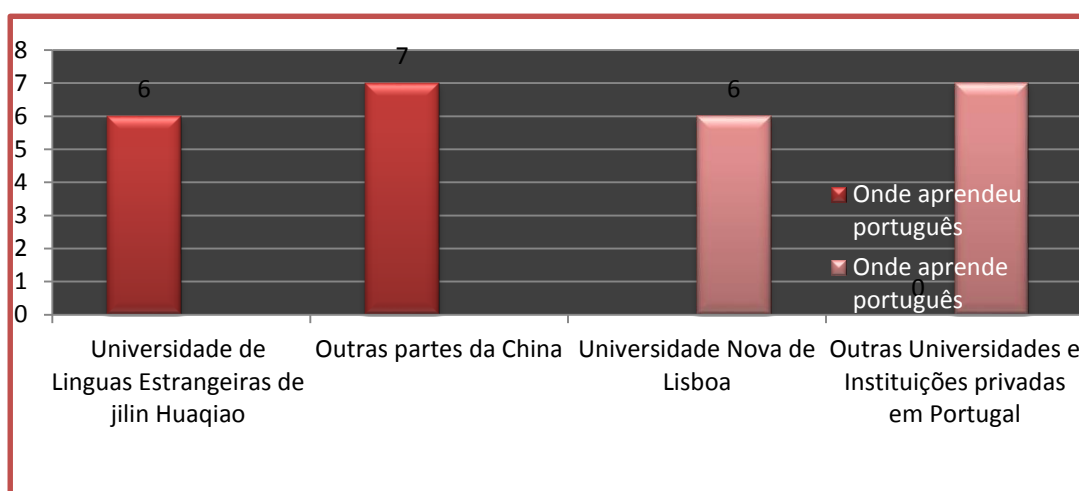


Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos tendo em conta o local onde aprenderam português

Da análise dos inquéritos realizados aos alunos chineses que estudam ou estudaram o português em Portugal, verificamos que a maioria dos questionados têm como Língua Materna o Mandarim/Chinês (13) e apenas um fala como primeira língua o Cantonês (Gráfico 1).

Se considerarmos a formação dos participantes, observamos que a maioria estudou na Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao, localizada em Changchun Shi, Jilin Sheng, na China (Gráfico 2). A maioria dos inquiridos estudou em Jilin.

Em Portugal, seis alunos referiram que o fazem na Universidade Nova de Lisboa (Gráfico 2).

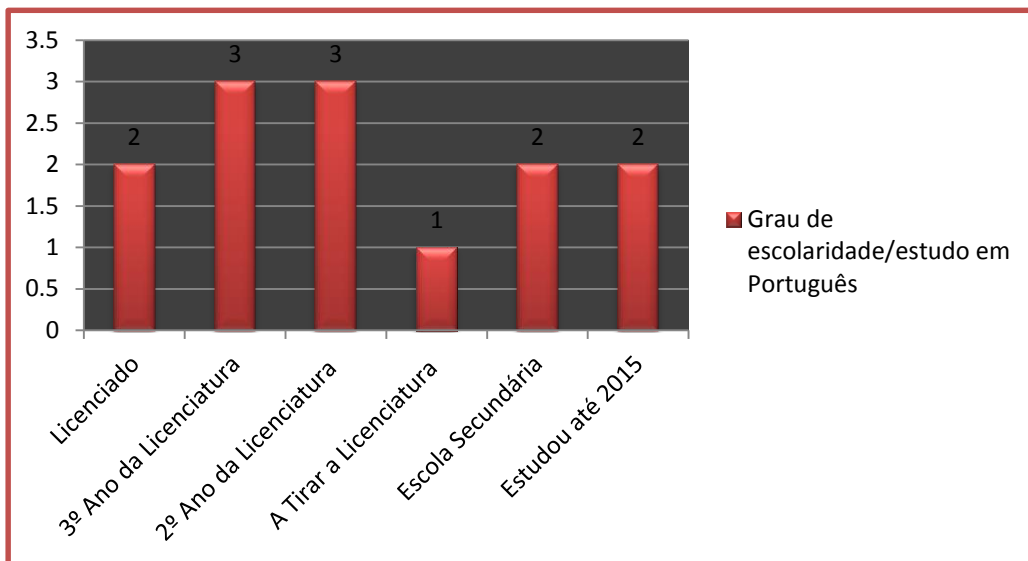


Gráfico 3 - Escolaridade dos Entrevistados

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos entrevistados, vemos que a maioria se encontra ainda a estudar, estando um total de 6 alunos no 3º e 2º anos da Licenciatura (Gráfico 3). Dois inquiridos já estão licenciados e um encontra-se também a tirar um curso, no entanto não sabemos o ano. Outros dois entrevistados fizeram a escola secundária e os restantes (2) estudaram o português até 2015.

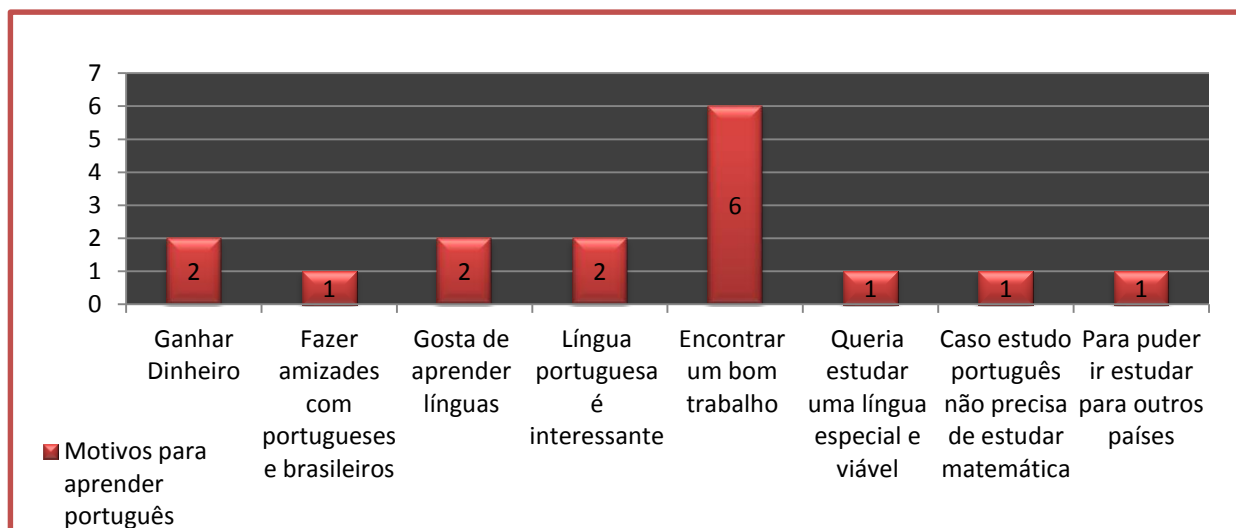


Gráfico 4 - Motivos para aprender português

Se analisarmos depois as razões que originaram o interesse pelo estudo do português nos alunos chineses, compreendemos que os motivos profissionais estão na

base dessa escolha, prova disso é o facto de 6 dos inquiridos defenderem que a necessidade de encontrar um trabalho é o seu grande motor no estudo do português, outros dois referem que pretendem ganhar dinheiro (Gráfico 4).

Existe ainda quem refira que estuda este idioma porque gosta de aprender línguas (2), o português é interessante (2) e uma língua especial e viável (1), e a possibilidade de ir estudar para outros países onde esta se fale (1).

Existem ainda os motivos mais pessoais, como fazer amizades com portugueses e brasileiros (1), ou ainda o facto de ao estudar português não ser necessário dedicar-se ao estudo da matemática (1).

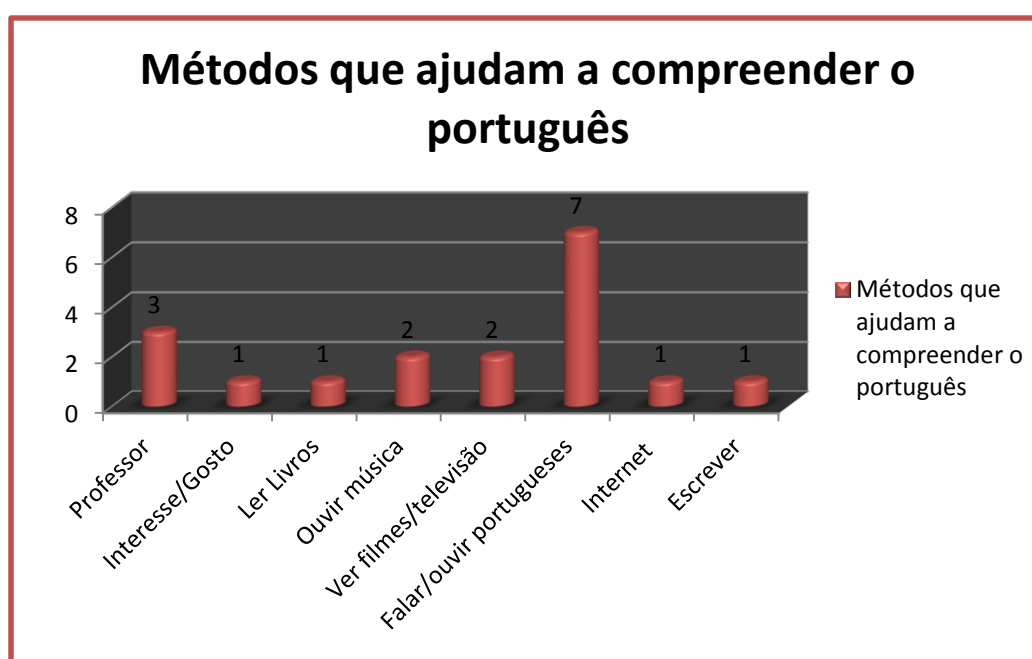


Gráfico 5 - Métodos que ajudam a compreender o português

Quando entramos propriamente nos métodos que ajudam a compreender o português, a maioria dos entrevistados parece ser unânime ao referir que o contacto com a língua no seu contexto é o mais importante, o falar e ouvir a língua com nativos torna-os melhores e permite reter mais vocabulário (Gráfico 5).

Alguns alunos mencionam ainda que o professor é um elemento bastante importante (3), assim como o contacto direto com a língua através da música (2), televisão e filmes (2). São também mencionados o interesse/gosto (1), os livros (1), a internet (1) e o escrever em português (1).



Gráfico 6 - Distribuição dos entrevistados com base na língua que falam na aula

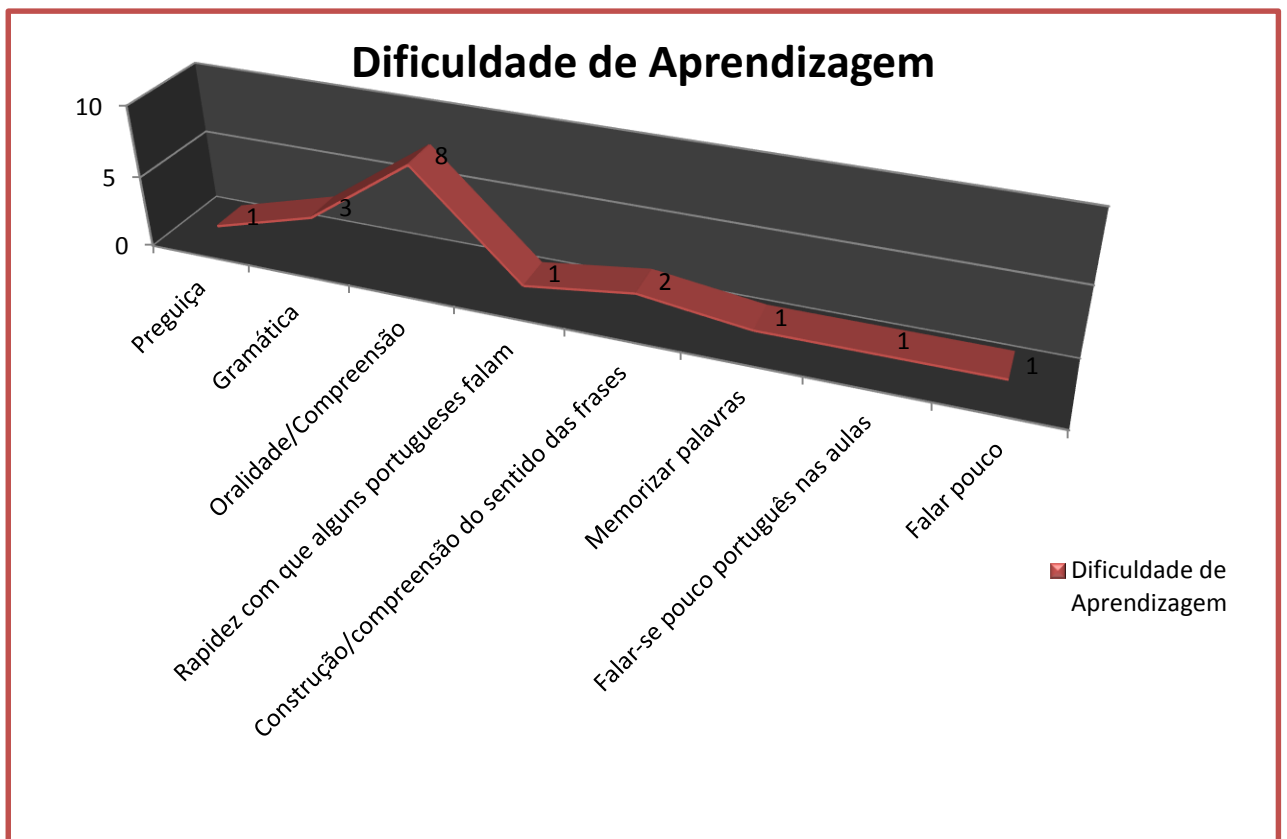


Gráfico 7 - Demonstração das dificuldades de aprendizagem no português segundo os entrevistados

Quando inquirimos sobre qual a língua falada na sala-de-aula durante o momento de aprendizagem, vemos que existem algumas variações quanto ao que se passa.

Enquanto apenas quatro alunos referem que se fala apenas em português, outros quatro afirmam que na sala é permitido falar o chinês (Gráfico 6). Três alunos referem que se fala em português, exceto nas aulas de tradução, um deles refere mesmo que é permitido falar em chinês, mas os professores não gostam, enquanto que outro menciona que na universidade chinesa não é permitido falar exclusivamente em português porque os professores são chineses, mas em Portugal fala-se apenas em português.

Quando questionados sobre os obstáculos que encontram na aprendizagem da língua portuguesa na sua maioria os inquiridos são rápidos a identificar essas dificuldades (Gráfico 7), referindo que a maior delas é sem dúvida a compreensão oral da língua (8), pois é bastante complicado acompanhar a rapidez com que alguns portugueses falam (1), aliado ao facto de se falar pouco português nas aulas (1), e de o próprio aluno também não ter muitas oportunidades e por isso falar pouco (1).

Existem ainda alguns entraves à aprendizagem, como o facto de memorizar palavras (1), a gramática ser diferente da chinesa (3), e juntamente com a preguiça (1) fazem com que o processo de aquisição da língua seja mais demorado e difícil.

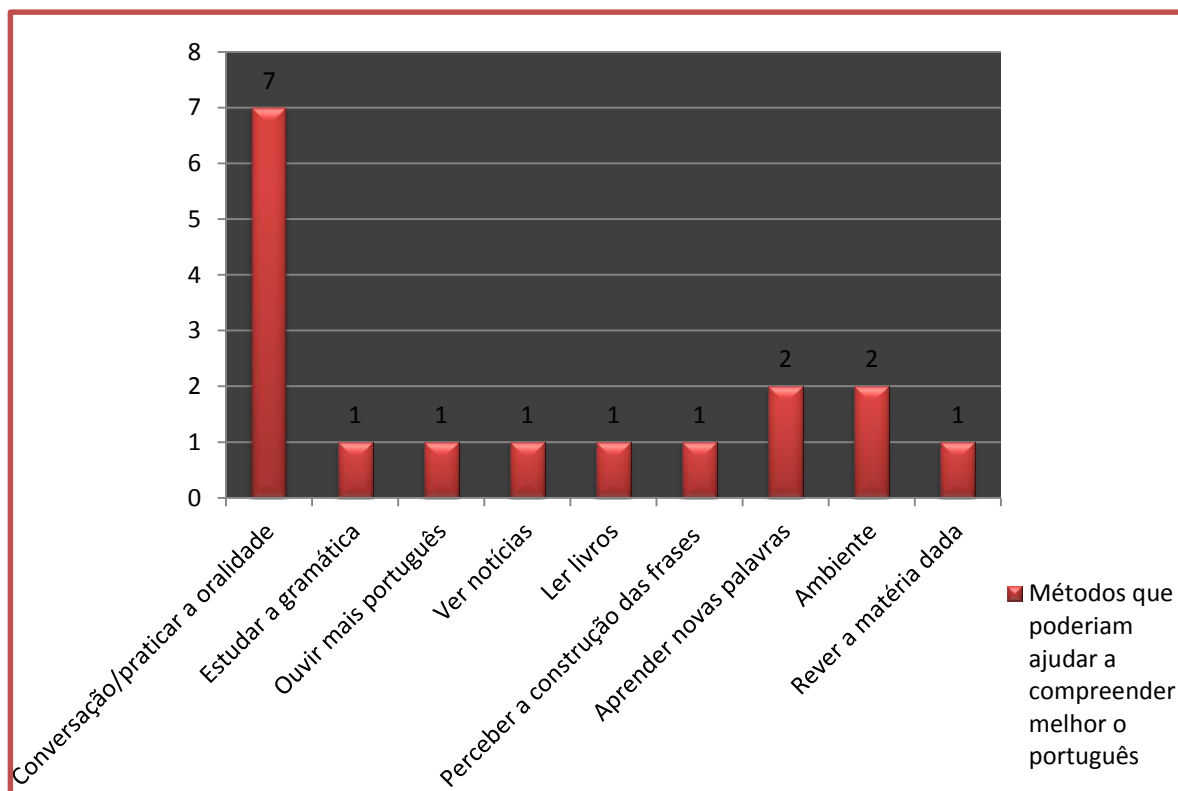


Gráfico 8 - Métodos que poderiam ajudar na melhoria da compreensão do português

Entrando na temática das metodologias que poderiam ajudar na aprendizagem (Gráfico 8), os inquiridos têm a noção de que o que os poderia ajudar mais é, sem sombra de dúvida, a conversação/prática da oralidade (7), na medida em que comunicar mais com portugueses faz com que tenham de utilizar o vocabulário e praticar a pronúncia. Outros elementos considerados importantes para um melhor estudo do português são a aprendizagem de novas palavras, ou seja, o aumento do vocabulário (2) bem como o ambiente, isto é, aulas dadas por professores nativos ou o estudo da língua no país de origem, tornam mais fácil a aprendizagem. Porém, outros meios de interesse são apontados, entre eles a relevância da gramática (1), ouvir mais português (1), que de certo modo se coaduna com o ambiente e a prática da oralidade, mas foram ainda referidos ver as notícias (1), ler livros (1), perceber a construção das frases (1) e rever a matéria dada (1).

Estes são métodos que os alunos consideram úteis e alguns deles, como observar alguns conteúdos em português ou comunicar com nativos, poderiam ser utilizados na sala.

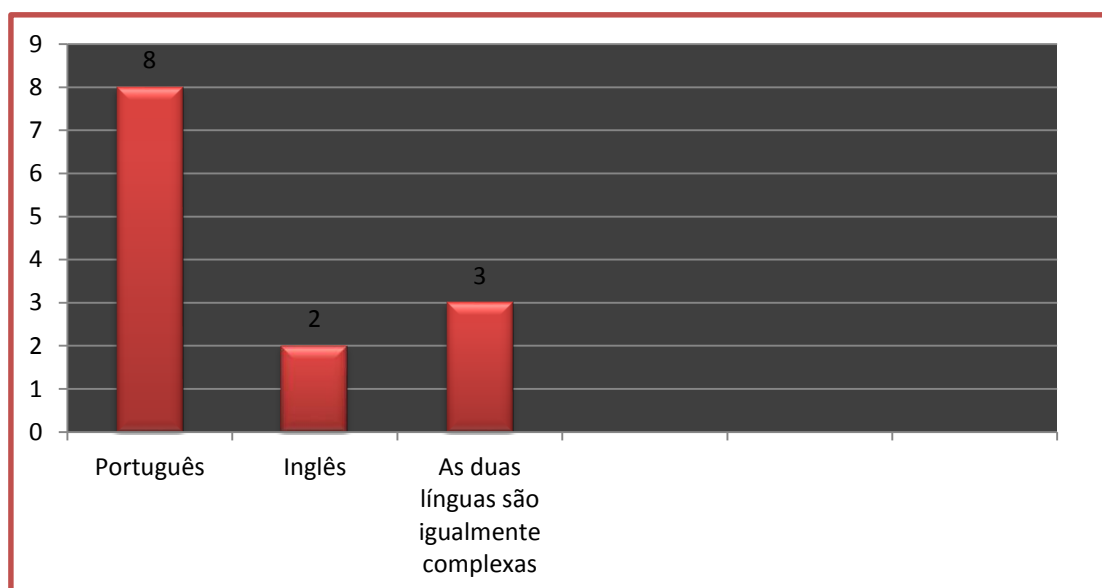


Gráfico 9 - Dispersão dos inquiridos com base na língua mais difícil de aprender: inglês ou português

Quando questionados sobre qual a língua mais complicada de aprender, a maioria (8) considera que o português é a mais difícil (Gráfico 9), enquanto que dois afirmam ser o inglês e três consideram que as duas são igualmente complexas. Alguns dos inquiridos

consideram que existem mais obstáculos no português, pois muitos deles estudaram durante bastantes anos o inglês na escola.

As principais razões que apontam para as dificuldades no português prendem-se principalmente com a dificuldade na compreensão, no entendimento da gramática e das conjugações ou porque as pessoas falam muito depressa. O inglês, em oposição, é considerado por alguns como uma língua mais direta, que estudam desde crianças e que por assistirem a filmes ou outros programas se torna de fácil entendimento.

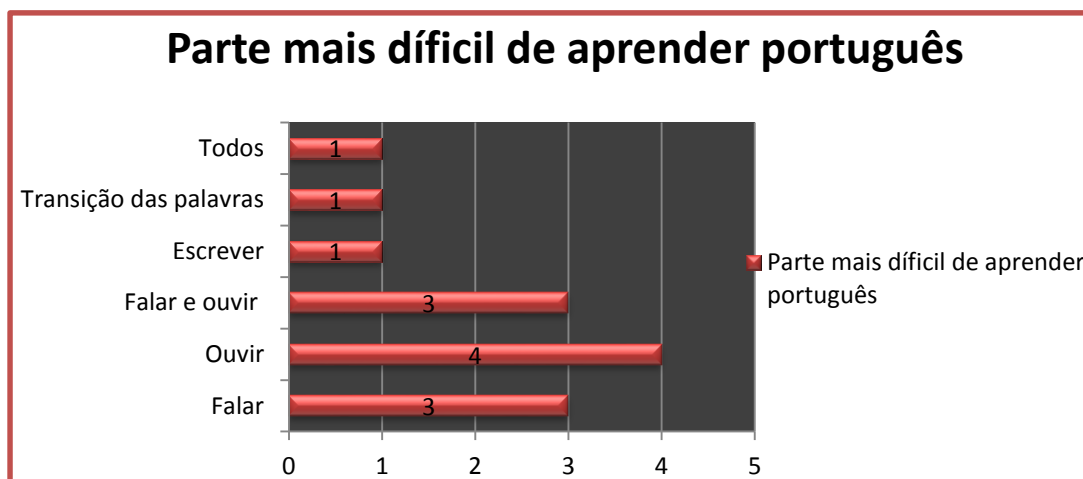


Gráfico 10 - Distribuição dos questionados com base na parte que consideram mais difícil na aprendizagem do português

Se perguntarmos aos questionados qual a maior dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa (Gráfico 10), quatro dos inquiridos consideram que a compreensão oral é a mais complicada, pois a maioria dos portugueses fala bastante depressa ou tem um sotaque fechado e de complexa compreensão. Segue-se depois o falar e ouvir (3) e a capacidade de falar (1). Seguidamente estão a transcrição de palavras (1), o escrever (1) e, por último, todos os anteriores (1).

Parece assim evidente que a expressão e compreensão oral são os elementos que mais problemas trazem aos estudantes de uma língua, concretamente a do português, sendo que o escrever parece algo menos crítico, apesar de o chinês e o português serem tão diferentes a nível do alfabeto e dos seus caracteres.

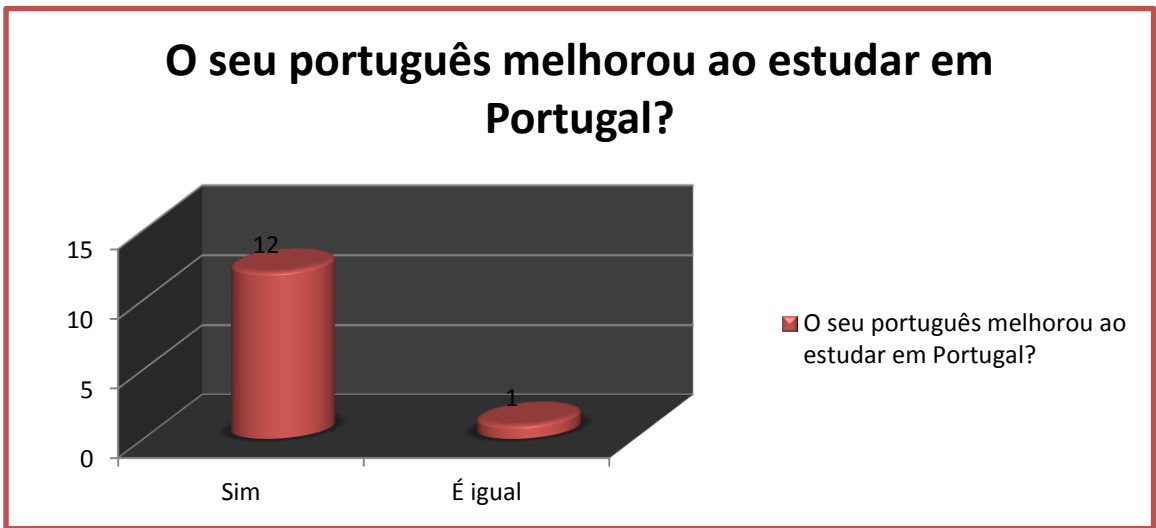


Gráfico 11 - Dispersão dos entrevistados com base no facto de considerarem se o seu português melhorou ao estudarem em Portugal

Quanto à questão diretamente relacionada com o facto de o português dos estudantes ter ou não melhorado ao estudarem em Portugal (Gráfico 11), a realidade é bem expressiva, na medida em que doze afirmam que sim, e apenas um opina que a situação é igual. A diferença é o facto de os professores serem agora portugueses, o que não se verificava anteriormente.

A esmagadora maioria tem a consciência de que o seu entendimento melhorou, devido principalmente à realidade de ouvirem a língua diariamente, o que não acontecia na China, sendo que o ambiente que os rodeia, e onde se encontram, ajuda bastante na aprendizagem. Melhor dizendo, não é apenas nas aulas e no contexto escolar que se pratica e se ouvem palavras portuguesas, mas também nos espaços públicos, na rua ou na televisão em casa. Estes fatores são agora uma presença constante na vida dos estudantes.



Gráfico 12 - Distribuição dos sujeitos com base no que consideram melhor: um professor nativo ou um professor chinês

Quanto à questão apresentada sobre qual, na sua opinião, seria mais vantajoso no ensino e na aprendizagem do português um professor nativo ou um professor chinês (Gráfico 12), a maioria (12) afirma ser o professor nativo, enquanto apenas um afirma que ambos os professores são importantes.

Na realidade, a maioria tem a experiência de aprendizagem com professores chineses e estes no seu método veiculam o pensamento e o modo de pensar chineses. O professor nativo tem mais conhecimento sobre a cultura portuguesa, que pode ser ensinada aos alunos, e a língua, aprendendo melhor com ele a pronúncia das palavras usadas no dia-a-dia, já os professores chineses são um pouco limitados, pois muitos falam chinês nas aulas e não conseguem transmitir a cultura e as premissas da língua.

Em relação à última pergunta apresentada aos inquiridos sobre um método que achem útil e importante, a maioria valoriza principalmente o facto de a maioria dos professores tentar melhorar a oralidade, sobretudo através de uma melhor prática da oralidade, reservando nas aulas mais tempo para se conseguir falar em português ou realizando jogos de palavras, vendo filmes, etc., para conseguirem explicar em concreto o significado das palavras. A apresentação de *power-points* aos alunos é um bom auxílio, pois estes podem analisá-los e estudar em casa.

Muitos dos estudantes afirmam que os professores portugueses são muito simpáticos, demonstrando uma postura mais aberta e receptiva para os alunos, e essa realidade faz a diferença, pois os métodos usados acabam por ser eficazes.

Pela análise dos inquéritos efetuados verificámos que a maioria dos questionados consideram que o português é uma língua com bastante futuro, apesar de ser diferente, sendo que, por razões profissionais ou pessoais, a maior parte dos estudantes considera a aprendizagem do português difícil.

Dado que o chinês é na sua génese uma língua sino-tibetana e a portuguesa uma língua latina, têm muito pouco em comum. Porém, os estudantes afirmam que apesar das dificuldades na gramática ou na compreensão das ideias, das palavras ou do pensamento, é sobretudo a oralidade que mais os atormenta, principalmente porque os portugueses têm um modo de falar mais fechado e rápido.

Muitos deles reconhecem que a mudança para Portugal e a aprendizagem com um professor nativo de certo modo foi uma melhoria, até porque a simpatia e abertura dos

professores, os métodos de aprendizagem e o facto de falarem apenas português nas aulas criam um motor de conhecimento e uma relação de ensino-aprendizagem melhor.

4.1 O papel do aluno e do professor

A língua mantém-se viva e atual com base nos seus falantes e na sua circulação. Neste sentido, o papel do professor é bastante importante, sobretudo porque este não pode limitar o ensino a um método mecânico e meramente explicativo, tem de criar elementos que facilitem a sua aprendizagem e a façam evoluir.

De facto, o papel do professor é em grande medida

«[...] o de criar condições, de forma consistente, para o desenrolar de uma comunicação com base na negociação. (...) Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente corretas, mas também, e sobretudo, a interação com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases» (Marques, 1990:35 apud Xiaoying, 2014: 46).

Cabe assim ao professor optar pela estratégia metodológica mais eficaz para conseguir alcançar esse objetivo, organizando e programando os conteúdos a ensinar, bem como pensar nos elementos e atividades a apresentar nas aulas e na forma como o faz.

O professor funciona como um importante mediador, apoiando o estudante e conseguindo equilibrar tanto os elementos cognitivos como pessoais de cada aluno para assim conseguir passar a mensagem e a língua (Xiaoying, 2014: 46-47).

No entanto, em todo o processo de aprendizagem os papéis do professor e do aluno têm de estar em contacto quer na troca de informação quer na comunicação, num constante partilhar de tarefas. E o facto de o professor ser nativo, ou seja, falar a língua de origem, torna o processo de ensino mais fácil. É certo que inicialmente pode ser complicado, pois o aluno não domina a língua, mas à medida que a aula é dada, as formas de pensar alteram-se progressivamente (Xiaoying, 2014: 46-47).

Porém, o professor tem de adaptar a sua metodologia aos diferentes alunos, sendo que ele é o principal motor de conhecimento para os aprendentes de uma língua estrangeira.

Estamos perante duas funções do discurso de professor: a organização da aula e o favorecimento do processo de aquisição/aprendizagem. Tendo em conta a importância de um input compreensível na aula de LE, a fala de professor tem de sofrer várias alterações. Assim, modificações como o falar mais devagar, o exagero na pronúncia das palavras, o

emprego de orações menos complexas sintaticamente e de vocabulário mais simples, bem como as repetições, auxiliam o aluno a entender o discurso no contexto de sala de aula (Chaudron cit. em Ducatti, 2011: 123 *apud* Mavrak, 2012: 29).

O professor é bastante importante na medida em que é ele que tem a responsabilidade de gerir o desenvolvimento da comunicação e interação dos alunos, levando a que aprendam a língua e que consigam dar a resposta adequada iniciando o processo interativo de perguntas e respostas que permite simultaneamente conferir e adquirir conhecimento. Existem autores que afirmam a existência de métodos e perguntas próprias para alcançar essas respostas, para isso é essencial que optem por uma conduta:

- «(i) sendo direto, isto é, simplesmente pedindo ao aluno que responda à pergunta;
- (ii) mudando o tópico para aquilo em que o professor acha que um certo aluno está interessado e esperando que o mesmo esteja interessado em contribuir para a discussão;
- (iii) mudando aquilo que foi pedido que o aluno diga a fim de se assegurar que um certo aluno é a única pessoa suscetível de ser capaz de responder» (Allwright e Bailey 1991 *apud* Mavrak, 2012: 30).

Mas não é somente responsabilidade do professor que importa, até porque as perguntas e questões colocadas são importantes; porém é a ele que cabe a responsabilidade de garantir a cooperação e participação dos alunos, bem como a coragem para estes arriscarem mesmo quando têm dúvidas.

A maioria dos professores de línguas normalmente baseia-se muito na sua formação para ensinar um idioma, porém de forma independente ao modo de ensino, o estudante acaba por aprender de acordo com o tempo e as suas características pessoais. E, de facto, é de extrema relevância que estes se afastem da postura passiva de apenas lerem, ouvirem ou decorarem o que repetem, para que consigam ser mais participativos já que também fazem parte do processo de conhecimento e de aprendizagem, sendo por isso importante despertar o seu interesse e autonomia (Graça, 2016: 42-43).

Os alunos precisam de, em parceria com os professores, criar um método adequado para que a aprendizagem seja um processo de conhecimento, abrangendo os vários campos.

Mas, se

[...] os alunos ao resolverem uma atividade em grupo, podem perceber o que ainda têm de aprender, podem ainda, desenvolver as suas habilidades sociais e afetivas, por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem, e têm a oportunidade de partilhar estratégias

capazes de favorecer a aprendizagem. O mesmo autor sublinha também que os alunos nesta prática podem arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão a aprender, de uma forma contextualizada e espontânea, língua essa que se concretiza, se constrói e é utilizada de acordo com as necessidades comunicativas (Figueiredo, 2006 apud Graça, 2016: 43).

Alguns autores afirmam que os alunos têm três tipos diferentes de conhecimento, que formam a sua competência, para adquirir os conhecimentos de uma língua estrangeira, sendo o primeiro o sistémico, depois o da organização de textos, e por último o do conhecimento do mundo.

O primeiro está sobretudo ligado ao conhecimento que os alunos já detêm da estrutura das línguas que conhecem, ou seja, os sistemas léxico-semânticos, sintáticos, morfológicos e fonéticos. O segundo está relacionado com a organização dos textos tanto escritos como orais, que são utilizados pelos falantes para que se consigam fazer entender. Por fim, o último é importante na medida em que representa o conhecimento que cada um tem do mundo que o rodeia, experiências, bem como o contacto com outras realidades (Chomsky, 1975).

Em certa medida, a ausência deste conhecimento dificulta a aprendizagem, pois o conhecimento das regras da língua e de leitura por si só não significa que na comunicação oral ou escrita, quando não se entende do assunto, seja apreendida alguma informação. A cultura do idioma em estudo é um dos pontos fundamentais e tem de ser bem aprendido pelo estudante, daí a importância do professor e do facto de ele ser nativo ou não para conseguir transmitir essa cultura e o pensamento da mesma.

Da mesma forma, o professor tem de, independentemente de tudo, abrir os horizontes do aluno e contribuir para a sua formação como pessoa, sendo que em contraposição o aluno tem de se manifestar permeável e estar aberto a conhecimentos.

4.2 A importância da LM na aprendizagem de LE

A utilização da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira nem sempre é encarada de uma forma pacífica pela maioria da comunidade pedagógica. Alguns estudos apontam para que muitos professores encarem a utilização da língua como uma ameaça à aprendizagem, sentindo-se muitas vezes culpados pelo seu uso. Não obstante, muitos professores que condenam esse uso acabam por utilizar a LM nas suas aulas, sendo que as razões que podem levar os professores a empregar a Língua Materna

se prendem sobretudo com a falta de atenção ou motivação dos alunos, a falta de condições e infraestruturas da sala de aula (Felder e Henriques, 1995: 22-29).

Por outro lado, os alunos utilizam a LM principalmente porque o trabalho que têm de efetuar não está de acordo com o seu nível da língua estrangeira, o professor não cria as condições necessárias para se utilizar a LE na sala de aula, o mesmo pode também não utilizar com frequência a LE fazendo com que o aluno considere normal empregar primeiramente a sua LM e depender igualmente dos diversos modelos de aprendizagem, em que é permitida a utilização da LM (Atkinson, 1987, pp. 240-249).

Alguns autores consideram que há de facto momentos em que a LM é adequada para ser empregue na sala de aula, entre esses momentos estão nomeadamente os seguintes:

1. Explicar o significado de alguma palavra;
2. Verificar a compreensão por parte do aluno;
3. Atribuir algumas instruções mais complicadas que necessitem de explicação complementar;
4. Quando é necessário para o aluno trabalhar e conferenciar em grupo;
5. Explicar a níveis menos elevados os diferentes critérios e métodos praticados na sala de aula;
6. Empregar os elementos das traduções para conseguir clarificar um elemento que foi demonstrado há pouco tempo e está pouco esclarecido;
7. Confirmar o significado e sentido do que é escrito e falado;
8. Utilizar a tradução para conseguir testar os significados;
9. Criar estratégias para quando os alunos não conseguem transmitir a sua ideia podendo pensar na LM e assim exprimir-se na LE (Atkinson, 1987, pp. 241-246).

Outros autores defendem ainda que em momentos como a apresentação do programa da aula, bem como das análises linguísticas, explicações sobre as leis gramaticais, ortográficas ou fonéticas e as instruções ou explicações de erros a LM, devem ser privilegiadas em detrimento da LE, pois a Língua Materna torna mais fáceis as aulas e os alunos ganham confiança, criando mesmo um ambiente mais descontraído dentro da sala de aula.

Assim, muitos professores e autores consideram a LM como algo favorável para a aprendizagem, acreditando que pode ajudar a reduzir as barreiras e o choque cultural e ajudar na aquisição da LE (Nunan, 1992: 25-78).

É pela LM que cada um de nós aprende a comunicar e principalmente a pensar, mas há especialistas que consideram que é por ela que podemos também adquirir o conhecimento da gramática sendo que, através das traduções e comparações, pode ser um elemento importante para se analisarem as semelhanças e diferenças entre as línguas e assim haver um retorno na aprendizagem (Nunan, 1992: 25-78).

Embora os autores considerem o emprego da LM como favorável, alguns investigadores afirmam existirem limitações para a sua utilização. Alguns referem que a tradução é apenas a manifestação de problemas na comunicação e que os mesmos erros que são praticados na LM passam para a LE, já que a tradução parece fazer acreditar que não existe qualquer espécie de correspondência entre os dois sistemas (Nunan, 1992: 59-87).

Existe ainda quem afirme que se a LM for empregue, muitos dos alunos podem justamente perder o interesse e reduzir, de certo modo, a dedicação para aprender a nova língua, sendo importante para os alunos empregarem na sala de aula a LE dado o pouco tempo que têm para a usar no dia-a-dia. No entanto, os argumentos podem ser refutados de ambos os lados, sendo que o interesse e a dedicação apenas depende dos alunos, dos professores e da sua vontade de aprender.

Pode assim afirmar-se que a aquisição de uma língua estrangeira não está dependente de proibir ou não o uso da LM, porém a

[...] primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido (...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua (Revuz, 1997: 215).

Considerações Finais

Todo o processo de aprendizagem da língua é um momento importante na vida do aluno, mas depende em grande parte do interesse e motivação deste.

Como fomos mencionando ao longo deste trabalho, com o passar dos anos o português veio ocupar um grande lugar nas universidades chinesas, fruto de ser uma língua bastante falada em todo o mundo. Como os alunos chineses precisam principalmente de adquirir o conhecimento de uma língua estrangeira para conseguirem desempenhar algumas profissões, o português tem adquirido paulatinamente uma grande relevância.

A aprendizagem do português acarreta porém para os alunos chineses grandes dificuldades, na medida em que são idiomas que não fazem parte da mesma família, visto que o chinês provém do ramo das línguas sino-tibetanas e o português é indoeuropeu. A par desta realidade, o alfabeto, bem como a gramática, a organização e o sentido das frases são grandes barreiras a ultrapassar. É neste sentido que os métodos de aprendizagem são cruciais para assimilar esta língua.

Existem diferentes métodos, como o método natural e direto, em que a aquisição da língua e a capacidade verbal têm grande importância, não a gramática; o método silencioso, em que o silêncio é empregue como instrumento principal para ensinar o aluno que, misturando gestos com silêncio, tem de dar as respostas; a Resposta Física Total, em que este procura conciliar o ensino de uma língua com as ações físicas; o Método de Áudio-Linguagem que, conciliando alguns elementos áudio, procura ensinar primeiramente o aluno a falar e a expressar-se e somente depois a escrever.

Estas técnicas centram-se na Língua Materna, isto é, o chinês é usado para ensinar o português. Por exemplo, o estudo da gramática e o conhecimento adquirido pelo método de gramática-tradução é usado para interpretar os textos e as abordagens e estratégias estruturalistas, cognitivas e comunicativas. Estas são focadas no uso da Língua Materna para que os alunos entendam a Língua Estrangeira.

Em todo este processo, o léxico e o papel da gramática são bastante importantes, porque se não conseguirem assimilar estes aspetos os alunos não conseguem aprender e falar um novo idioma.

Quando os inquiridos foram questionados sobre a forma de ensino do português, a maioria revelou que o ensino, por parte de professores chineses, foca-se principalmente sobre o modo de pensar chinês, enquanto que com um professor nativo existe uma

transmissão da cultura e do pensamento, sendo estes elementos que acabam por transparecer. Ainda mais, muitos dos entrevistados revelaram que a parte oral e a gramática são as componentes em que têm mais dificuldades, porém o facto de estudarem em Portugal resultou num progresso substancial do seu português devido ao seu uso no dia-a-dia.

Quanto aos métodos de ensino, estes referem que ouvir música ou ver notícias e filmes são elementos que os ajudam a melhorar as suas competências linguísticas. Não obstante, em todo este processo o papel do professor e do aluno são importantíssimos, na medida em que o professor tem de saber em que momentos deve ou não utilizar a língua materna e o aluno tem de se sentir preparado e confiante para conseguir desligar-se dela para aprender uma outra.

É certo que a Língua Materna, a língua que é aprendida em primeiro lugar e com a qual a pessoa se sente mais confortável para falar, pode ser útil para adquirir novas línguas, contudo existem momentos certos e adequados para a usar, devendo o professor fazer um bom uso dela.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J.; BARBIRATO, R. (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (36), pp. 23-42, Jul./Dez. 2000.

ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de (2004). *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – Língua Global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). Formação de professores – Ensinar Português – Entre Mares e Continentes, Cadernos Didáticos, Série Línguas, nº 2, Aveiro, Universidade de Aveiro. ANÇÃ, M. (1999a). “Da língua materna à língua segunda. *Noesis, Revista online da Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, 51, pp. 14-16.

____ (2005). O ensino / aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, nº 27, pp. 37-39.

____ (2003). Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência, *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Cristina Melo, António Silva et alii (org.), Pé de Página Editores e SPDLL. Coimbra: Junho 2003, pp. 61-69.

ASHER, James J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.

____ (2002). *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.

ATKINSON, David (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *English Language Teaching Journal*, v. 41, n.4, pp.241-247.

BAPTISTA, Letícia José Teixeira (2014). *Considerações sobre uma experiência de ensino da Língua portuguesa na China*. Tese de Mestrado em Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELO, José Manuel Cardoso (2000). Protocolo em Didática das Línguas e Literaturas: uma Formação de Professores para o Século XXI in Reis, Carlos et al. (org.), *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura - Vol. 2*, Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas – FLUC – Livraria Almedina, pp. 797-809.

BEXIGA, Maria de Fátima (2004). *A organização da escola: Contributos de uma liderança – Um estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense, (Tese de Mestrado).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CASTAÑO, Joana Filipa Abreu de (2009). *O Literário no Ensino a Distância de Português Língua Estrangeira: um Post*. Lisboa: Dissertação de Mestrado FCSH/UNL.

CHANG, Ji-Mei (1998). Language and Literacy in Chinese American Communities, *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Bertha Pérez (ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

CHOMASKY, N. (1975). *Reflection on the Language*. New York: Pantheon Books.

DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

ERASMIE, T. e LIMA, L. (1992). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de educação de adultos da Universidade do Minho.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. (1995). Learning and Teaching styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), pp. 21-31.

FERREIRA, Ana Paula Mendes da Cunha (2013). *Estratégias Indutivas e Dedutivas para o Ensino da Gramática na Aula de Espanhol Língua Estrangeira*. Dissertação em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário Porto: faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GATTEGNO, Caleb (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

GRAÇA, Tânia Sofia Monteiro Rodrigues (2016). *A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem do português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.

GROSSO, Maria José e GODINHO, Ana Paula Cleto. (2014). *O Português na China. Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel.

JALIL, Samira Abdel; PROCALLO, Leonilda (2009). Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Pp. 774-784.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy D. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (2001). *Fundamentos da metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas SA.

LEIRIA, Isabel (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e Ensino. Uma primeira versão deste texto foi apresentada ao *1º Congresso do Português Língua Não-Materna* que teve lugar de 21 a 23 de Outubro de 1999, no Fórum Elecom-Picoas, em Lisboa.

____ (2001). *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

____ (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEIRIA, Isabel; QUEIROGA, Maria João e SOARES, Nuno Verdial (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.5. n.º 3, pp. 1-17.

MAVRAK, Maja (2012). *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*. 2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira Porto: Universidade de Letras da Universidade do Porto.

MCINERNEY, D. M. (2005). *The motivational profiles and perceptions of schooling of Asian students in Australia*. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 3, pp. 1-31.

MELERO ABADÍA, Pilar (2000). *Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MET, Myriam (1998) *Critical Issues in Early Second Learning: Building for our Children's Future*. Pearson Prentice Hall.

MOURATO, Sara Filipa Torrão (2014). *Representações da Língua Portuguesa por falantes de língua chinesa*. Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MONTEIRO, Hugo Deus (2014). *Contributo das Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento de Competências Comunicativas e Culturais em Português Língua Estrangeira para Estudantes Chineses*. Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial. Braga: Universidade do Minho.

NUNAN, D. (1992). *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARK, C. C. (2000). Learning style preferences of Southeast Asian students. *Urban Education*. Vol. 35, 3.

PIAJET, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Colombia OH: Colombia University Press.

PIAJET, J.; INHELDER, B. (1966). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books.

PINKHAM, Joan; GUIHUA Jiang (2007). *The Translator's Guide to Chinglish*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

PIRES, Luís Tiago Alves (2014). *O E-Learning como Instrumento de Expansão do Ensino Português Língua Estrangeira na China*. Mestrado em Português, Língua não Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

PUREN, Christian (1990). Litterature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques. *APLV*, 3.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAN, Mai (2006). *Aprender Português na China—o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

REVUZ, C. (1997). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.

RICHARDS, Jack (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

RODRIGUES, Maria Helena (1998). *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*. Tese de Mestrado. Macau: Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses.

____ (2004). *O ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista*, Tese de Doutoramento. Birmingham: Department of Hispanic Studies, School of Humanities - University of Birmingham.

SHANPEI, Zheng (2010). *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SEQUEIRA, Rosa Maria (2003). *O poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, Vítor Aguiar e (1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português, in *Diacrítica*. Coimbra: Almedina, pp. 23-31.

SOARES, M. G. (2013). *Português é a língua da moda e do emprego na China*. Expresso. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. [et al] (1995). *Psicologia social das organizações*. Oeiras: Celta Editores.

WANG, Suo Ying. (1991). *O português para um chinês: abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. Viseu: Inst. Rainha D. Leonor.

____ (2001). A Língua Portuguesa na China. *Cadernos de PLE1*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-192.

WANG, Jiangmei (2007). *Concepção e Desenvolvimento de Uma Licenciatura em Português na China: Circunstâncias, Princípios, Materializações*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

XIAOYING, Hou (2014). *O Ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia*. Dissertação de Mestrado na área de Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino. Coimbra: Universidade de Coimbra.

ZHENG, Shanpei (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro*. Tese de mestrado. Braga: Universidade de Minho.

Bibliografia on-line:

China: Universidade em Hangzhou abre licenciatura de Português

<https://ventosdalusofonia.wordpress.com/2013/09/03/china-universidade-em-hangzhou-abre-licenciatura-de-portugues/>

<https://pimpumplay.pt/products/details/barras-de-calculo>

<https://pt.slideshare.net/MaurlioRamon/mtodo-silencioso-15369501>