

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



O ensino/aprendizagem de Português Língua
Estrangeira a alunos chineses na FLUL: 2013-2016

Huang Chao

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Catarina Isabel Sousa
Gaspar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Mestre em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda

2018

Agradecimentos

Aproveitando a oportunidade, apresento os meus sinceros agradecimentos a todas as instituições e indivíduos que prestaram ajuda ao presente trabalho.

Aqui deixo o meu mais profundo agradecimento à Professora Doutora Catarina Gaspar, orientadora da presente tese, por toda a compreensão, sabedoria, generosidade, discussões, orientação, sugestões zelosas e, acima de tudo, exigência. Apesar de estar ocupada durante todo o tempo, não se cansava de me fornecer conselhos e ajudas importantes.

A todos os professores da FLUL, do Curso de Mestrado em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira, que no ano curricular me ajudaram muito a aprender a língua e a cultura portuguesa e a melhorar a minha busca intelectual.

Ao Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à Professora Doutora Paula Morão, agradeço todo o apoio prestado, sem o qual este estudo não teria sido possível. A todos os participantes na minha investigação, pela vossa disponibilidade e cooperação, pelas vossas informações indispensáveis para a minha dissertação.

Agradeço todos os amigos, por me ajudarem a aplicar os inquéritos desta tese.

Os meus colegas de mestrado, pela sua amizade e pela ajuda me deram, não só no estudo, também na vida.

Por fim, mas não em último lugar, porque são as pessoas mais importantes na minha vida, agradeço aos meus queridos pais, aos meus caros amigos, por estarem sempre ao meu lado, valorizarem a minha presença e natureza, fazerem-me ser o que eu sou, ensinarem-me o que é amor, encorajarem-me perante as dificuldades e obstáculos e aplaudirem-me nos tempos de glória. São a luz, o ar e a água para mim.

É um grande prazer meu ter todos na minha vida. Obrigado sinceramente.

Resumo

O objetivo principal da minha tese de mestrado é fazer um estudo aprofundado sobre o perfil dos alunos chineses na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Pretendo caracterizar a origem dos alunos, ou seja, a faculdade de origem, se se encontram na FLUL através de algum protocolo ou acordo entre a sua faculdade de origem e a FLUL, ou através dos seus próprios recursos financeiros ou se obtiveram um outro tipo de bolsa de estudo. Também pretendo traçar o perfil dos alunos segundo a idade, o género e distinguir os alunos que são oriundos de uma faculdade chinesa e os que não provêm de nenhuma faculdade chinesa, estando a frequentar o curso por motivos pessoais ou profissionais e não académicos. A metodologia que se irá utilizar será a de estudo de uma amostra, que será analisada sob o ponto de vista de quantitativo e qualitativo, através de um conjunto de um inquérito a alunos que frequentaram os cursos de língua portuguesa na FLUL (2013 a 2016), de modo a tentar perceber o seu perfil, motivações e sua relação com a frequência do curso. Com os dados desta pesquisa, pretende-se dar um contributo para o conhecimento do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) a falantes de língua materna chinesa.

Palavras-chave: FLUL; português língua estrangeira; ensino; China.

Abstract

The main objective of my master's thesis is to do an in-depth study on the profile of Chinese students at the Faculty of Letters of the University of Lisbon. I wish to characterize the origin of the pupils, that is to say, the faculty of origin, if they are in the FLUL through some protocol or agreement between their faculty of origin and FLUL, or through their own financial resources or if they obtained another type of scholarship. I also plan to profile the students according to age, gender and distinguish students who come from a Chinese college and those who do not come from any Chinese college, and are attending the course for personal or professional and non-academic reasons. The methodology that will be used will be the study of a sample, which will be analyzed from the point of view of quantitative and qualitative, through a set of a survey of students who attended the Portuguese language courses at FLUL (2013 to 2016), in order to understand their profile, motivations and its relation with the attendance of the courses. With the data gathered in this research, the aim is to improve the knowledge of the teaching and learning of Portuguese as Foreign Language (PFL) to Chinese native speakers.

Keywords: FLUL; Portuguese as Foreign Language; teaching; China

Lista de Abreviaturas

AELPA – Associação de Estudos de Língua Portuguesa da Ásia

ALTE – Association of Language Testers in Europe

CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

CLL – Community Language Learning

CLT – Communicative Language Teaching

CPE – Compreensão do Português Escrito

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPPO – Compreensão e Produção do Português Oral

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ICLP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

IPM – Instituto Politécnico de Macau

IPOR – Instituto Português do Oriente

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

OMC – Organização Mundial de Comércio

PIB – Produto Interno Bruto

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SLA – Second Language Acquisition

Índice

Lista de Abreviaturas.....	5
Introdução	7
Capítulo I - O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	9
1.1. História do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na FLUL.....	10
1.2. Chegada da primeira vaga de alunos oriundos da China à FLUL.....	17
1.3. Os programas de intercâmbio entre faculdades chinesas e a FLUL	22
Síntese	26
Capítulo II - O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto académico.....	27
2.1. Definição L1 e de L2 e as suas diferenças	28
2.2. As suposições comuns e as hipóteses de SLA (Second Language Acquisition).....	30
2.3 Motivação de aprendizagem de língua estrangeira.....	35
2.4 Métodos de ensino de língua segunda.....	39
2.5. A aprendizagem de PLE em imersão linguística.....	46
2.5.1 A história do conceito de imersão linguística e suas características	46
2.5.2. Teoria de pesquisas em SLA em contexto de imersão	48
2.5.3 Efeitos de idade no processo de SLA.....	49
Síntese	52
Capítulo III - Alunos chineses que aprendem PLE na FLUL.....	53
3.1. Tipologia de cursos de PLE existentes na FLUL	54
3.1.1. Curso anual.....	56
3.1.2. Curso de Verão (intensivo).....	57
3.2. O estudo dos perfis socioeconómico e escolar do público aprendiz de PLE.....	59
3.2.1. Contextualização.....	60
3.3. Perfis dos aprendizes chineses	63
3.3.1. Metodologia de recolha dos dados.....	63
3.2.2. Dados recolhidos.....	64
Síntese	78
Conclusões	79
Bibliografia	82
Anexo I.....	89
Anexo II.....	92

Introdução

A problemática em estudo é o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), visto sob o ponto de vista do perfil de quem aprende a língua e das suas motivações para a escolha do português ao invés de outra língua. O ponto de partida deste estudo é o aumento do número de alunos oriundos da República Popular da China (RPC) que frequentam cursos de PLE em instituições universitárias portuguesas, em particular, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Este fenómeno está relacionado com alguns aspetos positivos e menos positivos do ensino do português no continente asiático, mais especificamente na China, nomeadamente, a falta de profissionais com qualificação e conhecimento suficiente para um ensino de excelência, capazes de ultrapassar as dificuldades que se colocam aos falantes nativos de língua chinesa. Por vezes, só com muitos anos de prática e com a possibilidade do contacto com falantes nativos é que se torna possível um bom domínio da língua portuguesa, em especial, no que diz respeito à expressão oral. Como tal, propõe-se um contributo para o estudo destas questões, tomando como ponto de partida o estudo do perfil de uma amostra de alunos chineses que estiveram a aprender PLE nos cursos do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O objetivo principal deste estudo é identificar alguns dados sobre o seu perfil sociodemográfico, formação académica, tempo de permanência em Portugal, motivações para aprendizagem da língua, bem como tempo de estudo e contextos de uso da língua portuguesa. Este estudo é contextualizado teoricamente por uma reflexão sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e sobre o ensino em contexto imersão linguística. Este último parece ser entendido pelos aprendizes de PLE como a resolução de algumas das questões deficitárias no ensino no país de origem.

Presentemente as abordagens empregues no ensino de uma língua estrangeira concentram-se em quem aprende, nas suas necessidades e nas suas competências de aprendizagem. Já este terá de estar disposto para uma interação nas mais variadas atmosferas e contextos e é, no prosseguimento do que o motiva na aprendizagem, que a aprendizagem de uma LE se processa. É essencial ter atenção às motivações do aprendente sempre este que se propõe a estudar uma língua, bem como as ideias pré-concebidas que

detém sobre essa mesma língua. Estas motivações e ideias nascem no seguimento da globalização mundial na qual vivemos e a inconstância permanente dos seres humanos, o que proporciona ao sujeito uma visão mais nítida da relevância das línguas e das suas consequências (a nível político, a nível social, a nível económico, por exemplo), levando-o a desenvolver a sua própria opinião sobre as mesmas e instigando-o a optar por estudar determinada língua ou invés de outra.

Como já se disse acima, através do estudo dos aprendizes esta dissertação pretende refletir sobre a importância que a língua portuguesa assume para eles e de que forma é que as metodologias de ensino adotadas nos cursos de PLE lecionados no ICLP respondem às suas expectativas e necessidades no progresso da sua aprendizagem da língua, nomeadamente, no que diz respeito à imersão linguística.

A dissertação está organizada em três capítulos muito distintos, mas que se articulam entre si. O capítulo I trata essencialmente da história do ensino do PLE, abordando os protocolos de intercâmbio de alunos existentes entre a FLUL e demais instituições chinesas, que se inserem no conjunto dos acordos celebrados nos últimos anos entre a Universidade de Lisboa e as universidades chinesas. O capítulo II diz respeito ao ensino-aprendizagem de PLE. É neste capítulo que se apresentam conceitos teóricos relacionados com a definição de Língua Estrangeira, a distinção entre a LM e a LNM, bem com as L1, L2 e LE, as motivações para a aprendizagem e pressupostos teóricos e metodológicos de ensino, materiais usados, idade do público e se está a aprender em contexto de imersão ou não. Por fim, no último capítulo, o capítulo III, faz-se uma descrição do sistema de cursos de PLE do ICLP e apresentam-se os dados da amostra analisada. A partir do tratamento dos dados criaram-se um conjunto de gráficos que ajudam a apresentar os dados recolhidos e a apresentar a sua análise, de forma a traçar um perfil “do aprendiz do Português Língua Estrangeira”.

Capítulo I - O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Neste capítulo pretendo falar sobre o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na FLUL, como tal abordarei de forma geral a história do mesmo, em particular, a chegada dos primeiros alunos chineses à FLUL e, por fim, serão apresentados os programas de intercâmbio existentes entre a FLUL e as universidades chinesas.

Antes de iniciar o capítulo, é importante referir que no primeiro ponto do capítulo se apresenta uma nota histórica que pretende fazer uma contextualização da história da lecionação de português como língua estrangeira (PLE) e o porquê da existência desta área na FLUL. No que diz respeito ao ensino de PLE para alunos de língua materna chinesa, é importante também entender as razões pelas quais Portugal é o destino escolhido por muitos dos estudantes em mobilidade académica, apesar de existirem países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e outros países, como o Brasil, onde a língua portuguesa é a língua materna de uma parte significativa da população, que têm uma história de cooperação e de relações com a China. Por outro lado, também abordei a questão das migrações mais recentes que envolvem falantes de países da Europa de Leste, da China, da Índia, Paquistão, entre outros, bem como a vinda de luso-descendentes que não têm o português como língua materna, mas sim como língua de herança.

Por fim, é igualmente importante abordar questões como as ligações históricas entre Portugal e China, como fundamento para a criação de uma delegação do Instituto Confúcio na Universidade de Lisboa e como contexto que explica os esforços da FLUL para se aproximar das instituições congéneres da China, surgindo daí parcerias que esta instituição levou a cabo com êxito.

1.1. História do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na FLUL

A Revolução de 25 de Abril de 1974 e a conseqüente descolonização abriu as portas do ensino aos cidadãos portugueses, indianos, timorenses, africanos provenientes das ex-colónias, que eram também falantes de variedades próximas da norma-padrão do Português Europeu. Com o advento da democratização, partir da década de 70 do século XX, Portugal recebeu muitos imigrantes, provenientes das suas colónias com maior incidência de Angola e Moçambique, devido não só à proximidade espacial, como também devido ao facto de se iniciarem as “pontes” entre ambos os continentes que permitiram a muitos portugueses e africanos trocarem as colónias, que estavam em constante clima de guerra¹, pela metrópole que começa a apresentar um melhor nível de vida, que iria melhorar na década seguinte. Por volta dos anos 80, as condições de vida em Portugal melhoraram também como consequência da adesão à Comunidade Económica Europeia², que permitiu integrar um grupo económico restrito, como tal, o agravamento das condições de vida nos Países de Língua Oficial Portuguesa fez com que chegasse a Portugal uma nova leva de imigrantes provenientes das antigas colónias, ou mesmo até de espaços mais distantes a Oriente, como Macau e Timor. Nos anos 90 do século XX, começou um outro tipo de imigração com números muito significativos, proveniente da Europa de Leste. Este grande fluxo migratório muito se deveu à abertura das fronteiras da União Europeia³.

No mesmo período, aumenta também o fluxo de imigrantes originários da China e da península indostânica⁴. Manteve-se assim uma tendência de crescimento do número de

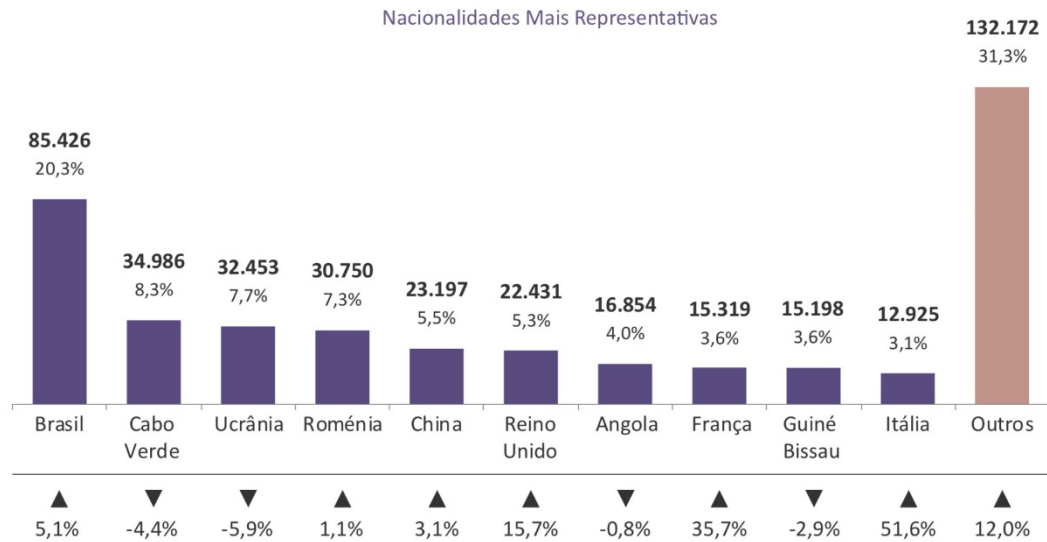
¹ Por esta altura Portugal estava em guerra com os movimentos de resistência e de independência das colónias africanas, nomeadamente, Angola e Moçambique, isto sem mencionar a perda de restantes territórios africanos como Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e territórios constituintes da atual Guiné-Bissau.

² A Comunidade Económica Europeia (CEE) foi criada aquando os Tratados de Roma em 1957 cuja finalidade era o estabelecimento de um mercado comum europeu, dos quais foram signatários França, Itália, República Federal Alemã e o BENELUX. Portugal só iria integrar este grupo em 1986.

³ Esta abertura das fronteiras da União Europeia aconteceu pouco depois do fim da URSS (União das Repúblicas Socialista Soviéticas) em Dezembro de 1991 pela mão do antigo presidente Gorbatchev. Desta forma as pessoas provenientes desta unidade viram uma oportunidade de emigrar e obter melhores níveis de vida e nada mais oportuno do que países que demonstrassem afeto pela mesma ideologia política. Neste caso Portugal foi porta de entrada para muitos nativos da URSS devido à forte presença do comunismo e das ligações próximas entre os líderes políticos de ambos países. A proximidade entre ambos países é visível quando existe o ensino da língua portuguesa e exportação de conteúdos portugueses para os países ex-integrantes da União.

⁴ Se por um lado se pode explicar a existência de imigrantes provenientes da China e da Índia, da China devido à entrega de Macau à República da China em 1999 e da Índia devido ao facto de ainda existir uma presença cultural portuguesa em certas regiões, ode nomeadamente se fala português fluente como língua e

estrangeiros residentes em Portugal, verificada em 2016, totalizando 421.711 cidadãos com título de residência válido (cresceu 6,0% do ano passado). Segundo do relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017 do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), as nacionalidades de imigrantes mais representativas eram as seguintes:⁵



Como se pode constatar uma parte dos imigrantes chegados a Portugal são oriundos de países onde não se fala português, o que veio ao longo do tempo a tornar cada vez mais premente a necessidade de introduzir português no seio destas comunidades, como língua de acolhimento, de forma a facilitar a sua integração em Portugal. Sendo que é perceptível a existência de um elevado número de imigrantes de oriundos do Brasil e de Cabo Verde é de notar que em ambos países a língua materna é uma variante do português, consequência da introdução de outros idiomas utilizados no dia-a-dia, ou mesmo pela adaptação de estrangeirismos que não se encontram na língua portuguesa de Portugal. Todos os outros países já foram tratados e explicados, com exceção de França, Itália e Reino Unido, enquanto no primeiro caso existem duas hipóteses de suma importância como o facto de serem emigrantes portugueses a retornarem, ou mesmo luso-descendentes, e o facto de existirem muitos franceses que encontram em Portugal um local para assentar após o fim da sua carreira; já de Itália maioritariamente são jovens estudantes ou em início de carreira,

onde existem organismos estatais que ainda possuem colaboradores portugueses.

⁵ <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>

bem como reformados; por fim, os imigrantes provenientes do Reino Unido são reformados ou pessoas que estabelecem atividades económicas, que se concentram mais na região do Algarve e na região de Lisboa.

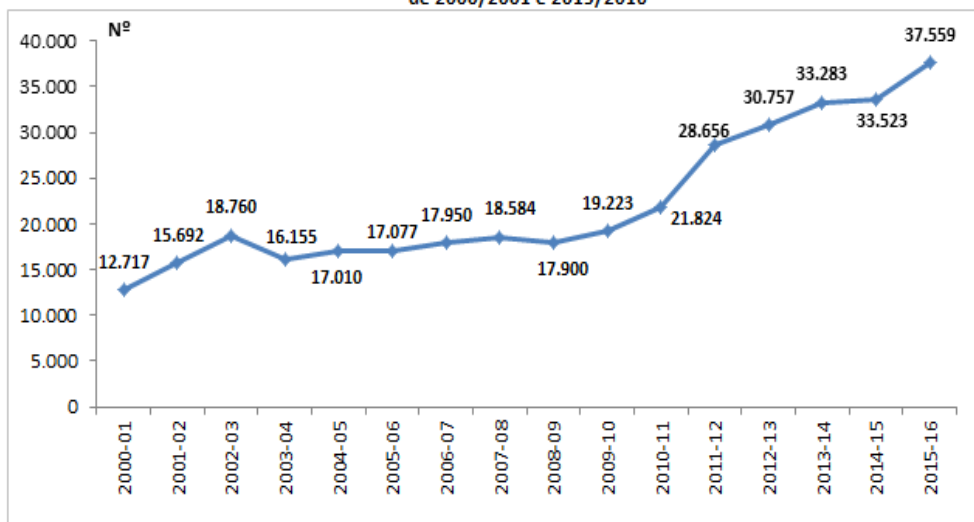
Em 2001, devido ao aumento desta necessidade, surgiu o Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e no artigo 8º refere que *as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.*⁶ Esta necessidade é uma oportunidade para ensinar os pais através dos filhos, na medida em que as crianças aprendem tudo com maior rapidez e facilidade e conseqüentemente podem ensinar e ajudar os pais no domínio de uma nova língua que terá de ser aprendida com uma certa rapidez de forma a facilitar não só em ambiente laboral, como em ambiente social. Com o crescimento da economia, a educação em Portugal também se desenvolveu rapidamente, especialmente reflete-se no número de estudantes no ensino superior, de 30.000 nos anos 60 para 400.000 nos anos 2010.⁷ A juntar a este aumento exponencial de alunos a frequentar o ensino superior, pode-se adir o facto de a vida económica em Portugal ter estado em franco crescimento até aos anos 2009/2010, altura da falência da *Lehman Brothers* que deu origem à maior crise desde o *Crash* de 1929 e à predisposição que os alunos do ensino superior têm em experimentar novos estilos de vida e entrar em contacto com novas culturas aderindo ao programa ERASMUS, quer seja na vertente escolar, quer seja na vertente trabalhadora. De notar que, após a crise de 2009/2010, Portugal tornou-se um dos países com nível de vida mais atrativo para os estudantes provenientes do Norte da Europa, ou de países que não sofreram um revés económico tão grande como França e Reino Unido. Pela mesma altura começam a entrar em Portugal muitos estudantes vindos do Brasil devido a programas protocolares firmados entre as instituições de origem e as instituições de acolhimento.

⁶ Decreto Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

⁷ [Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência](#)

<https://www.om.acm.gov.pt/-/6--1>

Evolução do número de alunos estrangeiros inscritos no Ensino Superior em Portugal, entre os anos letivos de 2000/2001 e 2015/2016



Fonte: Inquérito aos Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC (Sistematização pela Equipa do OM).

É notável que as origens dos alunos estrangeiros sejam muito diversas, não existindo exatamente um padrão-tipo, mas sim vários padrões dependentes das alturas e das condicionantes de cada país de origem. Por exemplo, é observável que existe um crescimento exponencial de estudantes brasileiros e venezuelanos inscritos em universidades portuguesas, tudo devido à instabilidade geral vivida nos países de proveniência, bem como se assiste a um acréscimo de alunos vindos do Próximo e do Médio-Oriente devido à guerra, sendo que muitos destes chegam a Portugal por via do Governo Alemão que lhes concede bolsas de estudo para poderem continuar os seus estudos em países que têm um vasto historial de acolhimento de estrangeiros, mas sem as condicionantes e os perigos encontrados nos outros países. Com exceção de 47,1% dos estudantes de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), os restantes 52,9% são estudantes de português língua não materna (PLNM). Contudo esta análise não pode, nem deve ser feita de forma leviana, pois é sabido que os portugueses sempre foram um povo que emigrou à procura de melhores condições de vida e como tal existe uma grande comunidade portuguesa espalhada por países de língua portuguesa não materna como o caso de França, Alemanha, Suíça e Luxemburgo, entre outros, mas que devido ao facto de existir um grande número de habitantes falantes de português existe a necessidade de se criarem escolas portuguesas que podem ser frequentadas em regime parcial ou em regime

total. A necessidade de aprender Língua Portuguesa tornou-se mais diversificada, enquanto as pressões de carizes económico, financeiro, políticas e sociais aumentaram nos países de origem.

Alunos estrangeiros inscritos no Ensino Superior em Portugal, segundo os países de nacionalidade mais significativos, no ano letivo de 2015/2016

Principais países	N	%
África		
Angola	3.697	9,8
Cabo Verde	2.578	6,9
Moçambique	779	2,1
São Tomé e Príncipe	775	2,1
Guiné-Bissau	521	1,4
América		
Brasil	10.099	26,9
Estados Unidos	172	0,5
Ásia		
China	949	2,5
Turquia	568	1,5
Índia	286	0,8
Irão	275	0,7
Timor-Leste	260	0,7
Europa		
Espanha	3.206	8,5
Itália	2.208	5,9
Alemanha	1.422	3,8
Polónia	1.311	3,5
França	930	2,5
Ucrânia	496	1,3
Roménia	489	1,3
Holanda	453	1,2
República Checa	400	1,1
Bélgica	379	1,0
Lituânia	282	0,8
Rússia	186	0,5
Moldávia	143	0,4
Total	37.559	100

Fonte: Inquérito aos Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC (Sistematização do OM).

<https://www.om.acm.gov.pt/-/6--1>

Neste âmbito, para promover o desenvolvimento o ensino de português língua estrangeira (PLE) no estrangeiro e em Portugal, o Ministério da Educação aprovou um quadro de referência do ensino do português como língua estrangeira (QuAREPE)⁸.

⁸ Vide portaria no 914/2009 de 17 de Agosto.

<http://data.dre.pt/eli/port/914/2009/08/17/p/dre/pt/html>

Como faculdade integrante da maior universidade em Portugal, a FLUL tem estimulado vigorosamente o ensino de PLE, cujos cursos, no passado, foram assegurados pelo Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Atualmente a lecionação e atividade no âmbito do ensino de PLE na FLUL é assegurada pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Aquando da sua criação, no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, os cursos de língua e cultura portuguesa estavam organizados da seguinte forma:

Cursos de verão, que remontam a 1935 (a partir de 1998 estes cursos passaram a ocupar os meses de Julho, Agosto e Setembro, sendo frequentados, em média, por 500 a 600 alunos).

Cursos Anuais, iniciados em 1959.

Cursos especiais diversos, realizados a partir de 1978, dos quais se destacam, na década de 90, os Programas de Estudos em Portugal (PLE), destinado a funcionários dos Serviços da Administração Pública de Macau (SAFP).

Cursos para estudantes no âmbito dos programas ERASMUS/SOCRATES. (Casteleiro, 2003)

Esta oferta em geral mantém-se em funcionamento no atual Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, sendo que os cursos para públicos específicos, como por exemplo o destinado a funcionários dos Serviços da Administração Pública de Macau, naturalmente não estão abertos em permanência e são variáveis em função da procura e dos protocolos em vigor⁹. Os cursos de PLE na FLUL, sempre tiveram um modelo de ensino-aprendizagem que apresentava uma quase obrigatoriedade de imersão na vida e cultura do país, sendo que a língua-alvo desenvolve as conexões entre aprendizes e a comunidade.

De 1987 a 2012, o Departamento de Língua e Cultura Portuguesa desenvolveu também um curso de 1º ciclo – licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira), mais tarde, Estudos Portugueses e Lusófonos, para dar resposta às necessidades de formação de futuros docentes de PLE ao nível de licenciatura. Além da licenciatura, desde

⁹ Cf. <http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/cursos.html>.

a década de 90, que a faculdade tem também organizado diversos cursos de formação de professores de PLE, de forma a fortalecer e a padronizar a educação PLE. Posteriormente, existiu a necessidade de se criar cursos ao nível da pós-graduação de 2º ciclo e 3º ciclo - mestrado em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda e Doutoramento em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda, que atualmente se integram no Programa em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda. Estes cursos oferecem uma especialização e desenvolvimento de pesquisa na área da linguística aplicada e do ensino de PLE e têm vindo também a ser cada vez mais procurados por alunos chineses que fizeram licenciaturas na área da língua portuguesa e docentes (ou futuros docentes) de PLE na RPC.

A faculdade incentivou a produção de diversos materiais para o ensino-aprendizagem de PLE, sendo que em 1988 se publicou *Nível Limiar de Português*, uma iniciativa de docentes ligados ao Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Em 1999, a faculdade criou o Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) que é membro da Association of Language Testers in Europe (ALTE) e que é a entidade portuguesa responsável pela avaliação e certificação dos conhecimentos de PLE, com reconhecimento internacional. Após a sua fundação, o CAPLE instalou um sistema de exames organizado em cinco níveis e promoveu a criação de cerca de 70 centros de exames¹⁰, espalhados pela Europa, África, América e Ásia. (Casteleiro, 2003)

Como abordado anteriormente, existem cursos destinados aos alunos do programa de intercâmbio ERASMUS, neste caso de português e são gratuitos e sujeitos a avaliação de forma a obter os ECTS correspondentes. Contudo é possível iniciar a aprendizagem da língua do país de acolhimento mesmo antes de iniciar a viagem, através da prática e da avaliação contínua através de um site¹¹ desenvolvido com o propósito de dotar os futuros estudantes de ERASMUS de bagagem académica e intelectual para iniciarem esta nova etapa da sua vida académica. Este mesmo site encontra-se dividido por:

- Teste de avaliação linguística, onde é possível avaliar o conhecimento geral da língua, e consequentemente atribuir ao estudante um nível de competência linguística de acordo com as suas respostas. De referir que estas avaliações

¹⁰ <http://caple.lettras.ulisboa.pt/pages/view>

¹¹ Erasmus+ Online Linguistic Support <https://erasmusplusols.eu/pt/>

(compreensão auditiva, compreensão escrita e compreensão de leitura) são computadas de acordo com o estipulado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

- Cursos de línguas, cuja inovação é o facto de possibilitar um *coaching* ao vivo e imediato através das sessões tutoriais em que os parceiros são falantes-nativos da língua que necessita de aprendizagem/prática.
- Concursos mensais ou bianuais, de forma a incentivar a integração dos alunos, que oferecem como prémios meios úteis para a sua integração e consequente melhoria de vida aquando a sua estadia no estrangeiro e enquanto aluno do programa ERASMUS. Os prémios em disputa incluem vouchers a utilizar no país de acolhimento, kits de mobilidade que servem de suporte para a sua estadia, porém também são oferecidos passes de mobilidade de transportes da cidade de acolhimento e bilhetes de viagem desde o país de origem com término no país de destino. Fora do contexto de aprendizagem de uma língua existe ainda a possibilidade de obtenção de apoio a nível geral.

1.2. Chegada da primeira vaga de alunos oriundos da China à FLUL

O primeiro contacto entre Portugal e a China data do século XVI durante a dinastia Ming da China, quando Portugal inaugurou a era dos descobrimentos. As relações sino-portuguesas começaram quando Jorge Álvares chegou à cidade de Guangzhou, no sul da China, em 1513. Por volta dessa época, Portugal estabeleceu atividades comerciais no sul da China e expandiu-se gradualmente para Macau em pagando tributo ao Império Ming.¹² A primeira visita oficial de Portugal foi através da missão conduzida por Fernão Pires de Andrade a Guangzhou (1517-1518), esta foi de tal forma bem-sucedida que as autoridades chinesas locais permitiram que a embaixada liderada por Tomé Pires, trazida pela nau de Andrade, seguisse para Pequim. (Ferguson, 1902) Em Janeiro de 1521, a delegação de Tomé Pires chegou a Pequim. O imperador Zheng De estava de tal forma interessado nos estrangeiros que vieram para a China, que deixou o tradutor (火者三亞) da missão

¹² <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-8304.html>

Portuguesa ficar quando Tomé Pires partiu, e aprendeu português com ele. (金國平, 2000) Este foi o primeiro registo oficial do ensino da língua portuguesa ocorrido em território da China, ao facto de estar aliado à vivência de uma cultura estrangeira, o que foi um grande passo para o desenvolvimento da educação de LE entre ambas nações.

Os primeiros chineses que chegaram a Portugal datam de 1540 e tudo indica tratarem-se de escravos, existindo ainda relatos por parte de quem foi escravizado como por exemplo um estudioso chinês, que foi escravizado por portugueses na costa sul da China, sem localização específica do acontecimento, e depois foi trazido para Portugal por volta de 1549, para continuar o seu trabalho. O escravo em questão havia sido comprado por João de Barros, tesoureiro da Casa da Índia. Como o escravo que detinha alguma educação e letrado, tendo inclusivamente conhecimentos de língua portuguesa, trabalhou com o historiador português, na tradução de textos chineses para português. (Mungello, 2009)

A China e Portugal estabeleceram relações diplomáticas em 8 de fevereiro de 1979. Seguindo-se a normalização das relações sino-portuguesas e já no contexto da abertura económica da China em 1979, Portugal tornou-se um dos destinos a explorar pela China. Os chineses começaram a chegar a Portugal em maior número a partir década de 1980, após a estabilização do país do pós-guerra e pós ditadura. Mesmo após a queda da ditadura Portugal continuava a ser detentor de Macau, para esta tese importa saber não só as relações diplomáticas com a China, como é de suma importância as relações e a história de Portugal e Macau. A saber que os portugueses desembarcaram em Portugal entre 1553/4, contudo só em 1557 é que os portugueses obtiveram autorização de permanência nesta ilha, sob o pretexto de virem a fazer deste local um entreposto como haviam feito anteriormente noutros locais que se revelaram ser um enorme impulso para a economia local e em redor ao mesmo como Índia. Como tal afirma-se que o primeiro entreposto comercial europeu entre o Ocidente e o Oriente foi o da Península de Macau e durante meio século Macau foi o bastião da presença portuguesa no Oriente nas suas mais variadas vertentes. Porém só três séculos após o estabelecimento dos portugueses é que foi possível estabelecer um tratado com a China sobre a posse de Macau, e como tal e mediante o apoio formal e diplomático da Grã-Bretanha estabeleceu-se o “Tratado de Amizade e Comércio Sino-Português”, que na sua essência reconhecia a ocupação legítima e com carácter perpétuo de Macau e suas dependências por Portugal. Este tratado foi assinado e contou com a

colaboração de Thomaz Sousa Rosa, militar experiente que mais tarde participaria na Primeira Guerra Mundial noutra colónia portuguesa, Moçambique, na qual seria comandante de campanha. Posteriormente, no século XX, a economia de Macau desenvolveu-se de forma abrupta, baseada no sector do jogo e monopólios estatais para basilar uma economia de serviços e com vista a exportação. Porém foram necessárias alterações noutros sectores como o sector primário, que se restringiu ao essencial de forma a existir um maior investimento no sector terciário, como a atividade financeira, bancária ou mesmo indústrias, que mais tarde passariam para território continental chinês. Devido a estas alterações e devido ao facto de se estar a preparar a passagem desta possessão para a China, foram necessárias as alterações acima descritas de forma a Macau se manter num constante limbo não sendo real pertença de ninguém.¹³ De referir que em 1987 foi assinada uma declaração conjunta entre Portugal e China que Macau enquanto território chinês sob administração portuguesa sofreria uma transferência de soberania passando de Portugal para a China a 20 de Dezembro de 1999. Após esta ação Macau passaria a ter como designação Região Administrativa Especial Chinesa, dotada de uma autonomia quase total, contudo foi possível chegar a negociações que promoveram a conservação de sistemas social e económico-financeiro próprios, de vertente capitalista como em Portugal, e determinou que esta região iria usufruir de direitos, liberdades e deveres próprios, ao invés de se regular pelos que eram aplicados na China, bem como a utilização de uma moeda própria e de um sistema de controlo de migração e de fronteiras.¹⁴

Atualmente, a comunidade chinesa em Portugal pode ser dividida em quatro grupos principais: (i) *chineses oriundos de Moçambique na década de 1970, após a independência e da posterior guerra civil em Moçambique;* (ii) *os chineses provenientes de Macau na década de 1990;* (iii) *os provenientes da República Popular da China, a partir da década de 1980* (iv) *e os estudantes-bolseiros a fazer um período de estudos em Portugal.* (Ma, 2015).

¹³ <http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>

¹⁴ De referir que embora esta tese seja concebida para analisar o aluno chinês, tem uma carga mais forte e detém mais importância as relações entre Portugal e China via Macau, do que as relações gerais entre ambos. Até porque até ao dia de hoje Portugal continua a ter uma forte presença em Macau, nomeadamente a língua portuguesa continua a ser uma língua reconhecida em território macaense sendo língua cooficial.

Em 2012, o governo de Portugal lançou uma nova política de imigração com o título de Autorização de Residência para Atividade de Investimento (ARI) ou, em inglês, Golden Residence Permit Program (*Golden Visa*). Contudo, esta nova vaga de imigrantes chineses está estreitamente relacionada com os *Golden Visa*, isto porque, após a crise do fim da primeira década do Século XXI, Portugal mudou a sua política de imigração de forma a fazer face à economia interna, através da implementação de títulos de autorização de residência para atividade de investimento, que tal como o nome indica permite a qualquer cidadão de nacionalidade não pertencente à União Europeia possa obter desta forma um visto de residência temporária com o fim de investir em Portugal. Este visto é renovável e eventualmente oferece ao requerente a possibilidade de solicitação de aquisição de nacionalidade portuguesa¹⁵, caso reúna as condições para tal. O requerente do *Golden Visa* estende esse privilégio à sua família direta, ou seja, ao cônjuge e aos filhos de ambos e é aqui que se pode encontrar a nova vaga de estudantes chineses em Portugal. Neste contexto e considerando em particular os benefícios da ARI, muitos chineses começaram a investir em imóveis em Portugal, para obterem a Autorização de Residência Permanente e até a nacionalidade portuguesa. (Zhao, 2018) Segundo os dados de 08 de outubro de 2012 a 31 de Agosto de 2018 do SEF, foram concedidos 6498 ARI no total e a China ocupa o primeiro lugar entre as principais nacionalidades de requerentes, com 3936 concessões a cidadãos chineses.¹⁶

A comunidade de estudantes é um sinal de que a promoção de intercâmbios culturais, a economia e o comércio estreitaram as futuras relações entre os dois países. Em 1959, sete jovens do Instituto de Radiodifusão de Pequim foram enviados para Macau, e durante a “Revolução Cultural”, apesar da paralisação do ensino superior na China, foi enviado mais um grupo de jovens para Macau. Em 1975, outros cinco jovens foram enviados para Macau. Já nos anos 70, vários grupos foram mandados para Moçambique, e nos anos 80, algumas pessoas foram mandadas para o Brasil, seguidas de um grupo de dez jovens, nos finais da mesma década. A partir dos anos 80, começaram a vir também para Portugal estudiosos, docentes e estudantes chineses, como bolseiros da Fundação Gulbenkian, do

¹⁵ Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, Lei de Estrangeiros.
Artigo 6.º, Lei n.º 37/81, de 3 de outubro, Lei da Nacionalidade.

¹⁶ https://www.sef.pt/pt/Documents/Mapa_ARI_PT_agosto18.pdf

ICALP/Instituto Camões e da Fundação Oriente, segundo a ordem cronológica. (Suoying Wang, 2001)¹⁷

A língua portuguesa em Macau é falada por uma minoria. Há a comunidade macaense, descendentes de portugueses e asiáticos, principal grupo de usuários de uma variante local do português (Baxter, 2009) e que são também falantes de Cantonês. Embora o português praticamente já tenha perdido o seu papel nas interações cotidianas, a procura pela sua aprendizagem tem crescido na China e em Macau. Isto se deve sobretudo ao fato de o Governo da China estar apostando no comércio com os países de Língua Portuguesa, como o Brasil e os PALOP – mercados em expansão. Assim, a perspectiva de trabalho para quem domina o português é muito positiva. Macau, nesse contexto, tornou-se um ícone, sendo considerada uma plataforma de ligação entre a China e os países de língua portuguesa.¹⁸

Macau sempre foi um importante elo de ligação entre a China e Portugal. No início do desenvolvimento da educação de PLE na China continental, Macau como um lugar avançado do ensino de PLE proporcionou aos estudantes chineses muitas experiências. Em Macau, o ensino de PLE está ligado às suas instituições de ensino superior, entre elas, destacam-se a Universidade de Macau e a Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau. Esta última instituição tem vindo a desempenhar um papel crucial na formação de intérpretes-tradutores de Chinês para Português e vice-versa. Além destas duas instituições, também tem sido relevante a ação da Universidade de S. José¹⁹ e o Instituto Português do Oriente²⁰, que tem também longa tradição de ensino de PLE no território.

Neste âmbito, o IPM iniciou cedo a cooperação com a FLUL. Lei Heong Iok, que foi Diretor do IPM durante muitos anos, além dos contactos por força das funções exercidas no IPM também frequentou um curso de aperfeiçoamento de língua e cultura portuguesa na FLUL, desenvolvendo trabalho de perto com o professor Malaca Casteleiro, nos anos de 1982 até 1983. (Lok, 2007). Sob o pano de fundo do IPM como pioneiro, a China tem cooperado cada vez mais com Portugal na educação de PLE. Sobre este assunto é

¹⁷ http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/WANG_PLE1.pdf

¹⁸ http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:6-o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macauchina-fatos-e-perspectivas&catid=53:educacao-1&Itemid=91

¹⁹ <https://www.usj.edu.mo/en/faculties/fhm/#1>

²⁰ <http://ipor.mo>.

importante referir a relevância de Lei Heong Iok, distinguido pelo Dr. António Sampaio da Nóvoa com o doutoramento *honoris causa* decorria o ano de 2012, que muito contribuiu para a difusão do português enquanto presidente do Politécnico de Macau. Lei Heong Iok, refere que: ‘é muito importante, não só para mim, para o nosso Instituto. Eu penso que para ambas as instituições, Universidade de Lisboa e Instituto Politécnico de Macau, para trabalharmos juntas. Transformar Macau numa plataforma do Ensino Superior da China e de Portugal. É um símbolo de amizade, de cooperação, do reconhecimento do trabalho que temos feito, mas mais estímulo para nós trabalharmos mais e melhor’.²¹

Neste âmbito, durante as últimas décadas foram realizados eventos como o Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, em 1991; a Conferência do Português como Língua de Cultura que teve lugar no IPOR, em 1995; e em 1997, uma organização conjunta da Universidade de Macau, dos serviços de Educação, da Fundação de Macau, e do Instituto Português do Oriente (IPOR). Confirmando esta tendência, mais recentemente, a Universidade de Macau realizou o III SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (2011), e o IV Congresso Internacional do AILP: A Língua Portuguesa na Ásia Sob a Perspetiva da diversidade: Ensino, Pesquisa e Promoção (2014).

Em 2017, a Associação de Estudos de Língua Portuguesa da Ásia (AELPA) foi criada em Macau. A associação destina-se a professores de estudos de Língua Portuguesa em toda a Ásia, sejam de cultura, história ou língua. A universidade de Macau como um papel importante no ensino de PLE na Ásia, acolher o 1º Encontro Internacional da AELPA.²²

1.3. Os programas de intercâmbio entre faculdades chinesas e a FLUL

A formação de docentes nativos da China e, conseqüentemente, o ensino do chinês (mandarim) em Portugal têm sido também uma grande aposta por parte da FLUL, mais concretamente por parte do Instituto Confúcio, parte integrante desta da instituição da Universidade de Lisboa. Ainda durante o ano de 2014 foi criada uma parceria entre a FLUL e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, para o ensino de português na China

²¹ <http://www2.iict.pt/?idc=21&idi=18608>

²² <https://fah.umac.mo/portuguese/conferencia-internacional-ensino-e-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-universidade-de-macau-8-e-9-de-abril-de-2016/>

e vice-versa, este ato decorreu durante uma visita de estado do Presidente Cavaco Silva à China, no qual os ministros da educação de Portugal e da China assinaram a parceria supramencionada. No ano seguinte, 2015, foi firmada uma outra parceria entre o Instituto Confúcio de ambos países, Portugal e China, de forma a estabelecer uma coordenação no ensino da língua portuguesa pela Universidade de Lisboa e outras instituições de ensino de Lisboa.

Ciente do papel capital das instituições de Ensino Superior portuguesas no campo de ação do ensino da língua portuguesa, a FLUL tem sido, desde há vários anos, uma das instituições nacionais mais dedicadas pela criação e fixação de relações de cooperação com universidades e instituições chinesas na área da educação e da ciência em geral e na área do ensino-aprendizagem das línguas portuguesa e chinesa, em particular, sendo que a nível das humanidades e arte (como está designada a FLUL internacionalmente) existem 14 protocolos firmados. Ainda durante o ano de 2015, colocando como objetivo juntar professores que ensinam e investigam o português e a língua portuguesa no continente asiático, especialmente, na China, a FLUL, a Universidade de Macau, e o Instituto de Estudos Estrangeiros de Pequim organizaram em conjunto uma conferência sobre o ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, que foi apresentada em Macau e na qual foi abordado o ensino da língua portuguesa e a certificação da formação em português de língua estrangeira, onde o Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira tem sido fundamental.

Igualmente fundamentais são os consórcios estabelecidos pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da FLUL e as universidades de estudos estrangeiros de Guangdong e de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, a Universidade de Harbin, e a Universidade de Sun Yat-Sen, entre outras instituições, que possibilitam a frequência de cursos de português de língua portuguesa na FLUL, por alunos chineses.

Em baixo apresenta-se a listagem de universidades e outras instituições com que a FLUL estabeleceu acordos, estando explícito a data e duração dos mesmos.

Instituição	Data do Acordo	Período
Universidade de São José (Macau)	10 de Janeiro de 2014	5 anos

Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	16 de Maio de 2014	5 anos
Universidade de Macau	16 de Maio de 2014	5 anos
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	16 de Maio de 2014	5 anos
Universidade Normal de Harbin	18 de Novembro de 2014	5 anos
Instituto de Tecnologia de Pequim	22 de Dezembro de 2014	5 anos
Instituto Politécnico de Macau	26 de Maio de 2016	5 anos
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	31 de Maio de 2016	5 anos
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	28 de Maio de 2016	5 anos
Academia Chinesa de Ciências Sociais	26 de Setembro de 2016	5 anos
Universidade de Zhejiang	15 de Maio de 2017	5 anos
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	17 de Julho de 2017	5anos
Universidade de Huaqiao	05 de Dezembro de 2017	5 anos
Universidade de Jinan	10 de Abril de 2018	5 anos

(https://protocolos.ulisboa.pt/protocolos_ULisboa/FrontEnd/protocoloInternacionalList.shtm)

De referir que embora existam uns acordos mais específicos do que outros, a maioria mantém a mesma linha de encadeamento no que diz respeito aos pressupostos e aos deveres de cada instituição envolvida nos acordos. Estes acordos foram firmados com datas diferentes, mas a maioria são renováveis por períodos entre 1 a 5 anos.

No respeitante à FLUL, entre as condições estipuladas nestes acordos, encontram-se a organização de cursos de verão para os alunos chineses inscritos em cursos de Cultura e Língua Portuguesa na China, mas também de cursos de formação quer inicial, quer

avançada, de professores de Cultura e Língua Portuguesa PLE/PL2. Na sequência desta organização de cursos, é dever também da FLUL receber alunos de pré- e pós-graduação nestes mesmos cursos, mediante o pagamento de propinas acordadas em adenda com os assinantes do protocolo. Existe ainda a obrigatoriedade de promover a oferta de livros e elementos audiovisuais, bem como outros materiais de ensino a disponibilizar na China, tudo isto em dualidade com o Camões IP. Por fim, ainda se refere também a colaboração no processo de seleção de professores com experiência no ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, que se candidatam ao ensino em Universidades Chinesas.

Já no que diz respeito às instituições chinesas embora se assemelhe muito ao que é acordado pela parte portuguesa, detém algumas particularidades tais como: Disponibilização de um espaço condigno para se proceder à instalação de um centro de ensino português; Receber alunos portugueses de 1º, 2º e 3º ciclos nos cursos de Cultura e Língua Chinesa, mediante candidatura realizada segundo o regulamento da instituição de acolhimento; Organizar congressos sobre o ensino da Cultura e Língua Portuguesa, bem como seminários, workshops e formação de formadores de português em instituições de ensino superior; Promover conferências sobre temas de interesse para as instituições de ensino superior lusófonas, e como formar complementarmente disponibilizar materiais que permitam o ensino de Cultura e Língua Chinesa; Por fim, a coordenação da produção de manuais Chinês-Português/Português-Chinês, bem como de outros livros que possam servir de referência para os estudos do ensino superior.

Síntese

Neste capítulo, apresentou-se traçou-se um breve panorama do aumento do número de estrangeiros que escolhem Portugal como país de acolhimento e das necessidades de adequar o ensino da língua portuguesa (PLNM) a esta realidade de um público escolar linguística e culturalmente muito diversificado. No que diz respeito à comunidade chinesa, destacámos o programa de Autorização de Residência para Atividade de Investimento (ARI) que atraiu muitos imigrantes chineses para Portugal. Traçou-se uma síntese da história de ensino de PLE na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, da sua criação até ao momento atual. Estes dados cruzam-se necessariamente com a história das relações entre a RPC e Portugal; apesar de longa, esta relação histórica deu e tem vindo a dar frutos em diversas áreas, entre elas, no âmbito da cooperação entre instituições universitárias. Neste âmbito, apresentou-se uma síntese dos acordos celebrados entre a Universidade de Lisboa e as universidades chinesas, com referência a alguns dos compromissos assumidos pelas instituições. A história da relação entre os dois países, em especial, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de PLE, está também relacionada com Macau e as suas instituições educativas. Na verdade, Macau foi e continua a ser um eixo muito importante no ensino de PLE na RPC, sendo também para os alunos chineses oriundos do território continental, um espaço de intercâmbio e de contacto com a língua e com a cultura portuguesa. No capítulo seguinte, faz-se um enquadramento teórico sobre o ensino-aprendizagem de PLE, focando-se entre outros aspetos, a questão do perfil dos aprendizes e o papel da imersão linguística no processo de aprendizagem.

Capítulo II - O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto académico

Neste capítulo, trata-se do ensino/aprendizagem de língua estrangeira em geral, como tal irá abordar-se a relação entre o ensino e a aprendizagem e os seus efeitos na sala de aula, bem como, motivação e as abordagens. Outros objetos de estudo e apresentação serão a especificação de L1 e de L2, bem como as diferenças entre ambas e entre a L2 e a língua estrangeira. Serão também tratados alguns aspetos relativos à teorização em torno do conceito de Second Language Acquisition (SLA), as suas suposições e hipóteses no ensino do PLE. Neste âmbito, e tendo em consideração que esta dissertação trata de um público aprendiz que está maioritariamente em circunstância de mobilidade académica na FLUL, serão também abordadas questões que se prendem com as teorias e importância da imersão linguística.

De forma a fazer um encadeamento natural das ideias que serão partilhadas posteriormente é importante, antes demais, partilhar o que a UNESCO²³ entendeu serem as três tendências entre os jovens no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira. A situação mais frequente é a de se procurar estudar uma nova língua, como língua estrangeira, nos países de origem, o que se associa a uma aprendizagem da língua em contexto formal, com a quase inexistência de adquirir uma nova língua como veículo condutor de conversação e de utilidade quotidiana. A segunda tendência mostrada através deste estudo revela que o destino de ensino é mais apelativo e conveniente quando a língua oficial é o inglês, pois permite ao aprendiz uma outra alternativa falante no que diz respeito à necessidade de expressão oral e escrita (Haberland, 2012). Por fim, apresenta-se como tendência a situação que é objeto de estudo desta tese, a ideia de que é preciso deslocar-se e permanecer no país onde a língua em aprendizagem é a língua oficial do país. É preciso esclarecer que os alunos que enveredam por esta via já possuem um background suficiente que lhe permite terem o mínimo de autonomia perante as situações diárias. Relacionada com esta terceira hipótese faço a inclusão da terceira tendência definida pela UNESCO, que menciona a necessidade destes estudantes entrarem em contacto *in loco* com a cultura do país de destino. Da terceira e quarta tendência considero apenas uma porque entendo que os estudantes que inquiri e cujas respostas analisei entram de acordo com estas

²³ Estudo apresentado pela UNESCO em 2014.

tendências, pois são alunos que vieram para Portugal já com alguns conhecimentos de português.

2.1. Definição L1 e de L2 e as suas diferenças

A língua materna ou L1 é uma língua a que uma pessoa foi exposta a partir do nascimento (Bloomfield, 1933). É uma língua que contactamos e, como tal é aquela que se consegue apreender e dominar primeiro, é um idioma de uma nação. Em 1951, a UNESCO realizou uma conferência sobre a língua materna em Paris e fez a definição de língua materna: "A língua materna refere-se a uma linguagem que uma pessoa adquire por vez, geralmente é a ferramenta natural para seu pensamento e comunicação" (Fishman, 1968). Portanto, a combinação destas interpretações pode ser resumida da seguinte forma: a língua materna é a primeira língua para uma pessoa, é a língua de nação ou etnia e é a ferramenta natural de pensamento e comunicação.

A língua segunda ou L2 refere-se a uma língua que não é nativa de falante. É uma língua além da sua primeira língua, outra língua que aprendeu, domina e usa. Como uma linguagem auxiliar ou língua franca, esta é diferente da língua materna que adquiriu na infância. A motivação de aprendizagem de língua segunda é diversa, tal como conseguir um emprego, uma hipótese de educação, a capacidade de tomar uma parte mais completa na vida do próprio país ou a oportunidade de emigrar, uma expansão dos seus horizontes literários e culturais, a expressão das opiniões políticas ou crenças religiosas, a hipótese de falar com pessoas durante umas férias no estrangeiro (Cook, 2013).

A diferença entre língua segunda e língua primeira é bastante grande - o ciclo de aprendizagem de L2 é longo, especialmente, quando uma pessoa o começou mais tarde, e também devido ao facto de não ser possível por vezes colocar em prática essa mesma aprendizagem diariamente. Relativamente à proficiência de LE e de L2, é difícil chegar à de L1. Quando as estruturas de duas línguas são muito diferentes, a aprendizagem de LE e L2 é mais difícil e leva mais tempo. Por exemplo, em geral, um chinês irá necessitar de mais tempo para atingir um objetivo na aprendizagem da língua portuguesa do que um espanhol, porque a língua espanhola e língua portuguesa são da mesma família linguística, nomeadamente ibero-românica e, ao contrário, a língua chinesa é da família sino-tibetana,

logo as diferenças entre o chinês e o português são maiores do que entre o espanhol e o português. O conhecimento da L1 do aprendiz tem um impacto positivo ou negativo na aprendizagem da L2, nomeadamente, na forma como irá comparar e transferir os seus conhecimentos e a consciência metalinguística da L1 para a LE/L2. (Spada, 2010). A aprendizagem da língua materna ocorre na infância, enquanto que um elevado número de aprendizes de L2 são adultos, o que implica que os mecanismos cognitivos sejam diferentes. Para os aprendizes de L1, a língua materna é uma necessidade básica de sobrevivência, não existe problema nenhum em relação à motivação. Comparativamente, o estado emocional de aprendiz de L2 é influenciada por vários fatores e varia de pessoa para pessoa. Resumindo, quanto à aprendizagem de L2, a motivação é mais complicada.

Nesta medida é de suma importância verificar o trabalho de Graça Gomes Fernandes (2017) respeitante às motivações que os alunos de origem chinesa têm face ao desejo de aprender PLE. Segundo a autora, após trabalho de investigação e de recolha de informação para dados estatísticos, foi possível chegar a conclusões que indicam o interesse pelas línguas estrangeiras, em geral, e pelo português, em particular, devido à história das relações entre ambas nações, existindo ainda a diferenciação entre quem é oriundo da China continental e ou de Macau. Além destas duas motivações diz ainda que estes percebem a necessidade do contacto próximo com o nativo (Zoltán Dörnyei, 2009), bem como o facto de existir na família alguém com estudos e/ou falantes de português. (Gomes, 2017)

Geralmente, a diferença entre língua segunda e língua estrangeira depende da educação e da função. A diferença entre ambas é muito explícita, entende-se que como L2 uma língua não-nativa de uso em fronteiras territoriais de seu reconhecimento, já a língua estrangeira é uma língua não-nativa cujo uso não se faz dentro do mesmo território.²⁴ (Leiria, 1999). A questão da relação entre ambas as línguas prende-se com o facto da L2 ser uma língua não materna, mas oficial e que pode ser utilizada em escolas e demais órgãos e instituições oficiais; já a LE é utilizado em contexto de sala de aula, como objeto de instrução que poderá ter utilidade, mas sem ter estatuto de língua oficial. Outros autores, como Baquer (1998) entendem que a L2 tem quatro funções essenciais que são a mítica, a

²⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

nacionalizadora, a veicular e a vernacular, ou seja, serve para propósitos de simbologia da língua, para unificar um país, para utilização na vida quotidiana e, por fim, como língua primeira. A nível da L2 entende-se ainda que por ser uma língua de outro país, existe a necessidade de uma formação formal com recurso a materiais didáticos de excelência, de forma a compensar a falta de imersão linguística. (OSÓRIO, 2008, pp. 441-453)

Embora as duas não sejam língua materna, a língua segunda refere-se a uma língua que tem um contexto ou imersão na fase de aprendizagem, que falta à língua estrangeira e esse contexto implica que os aprendizes podem usá-la na vida quotidiana, por exemplo, a língua portuguesa é L2 e língua de acolhimento para os imigrantes chineses a residirem em Portugal. Para os aprendizes chineses na China, a língua portuguesa é uma língua estrangeira. O mandarim é a língua oficial na China, mas na província de Cantão, a língua materna da geração mais velha é o cantonês e o mandarim é a língua segunda. A geração mais nova cresce tendo o mandarim como a língua primeira e o inglês como uma língua estrangeira auxiliar, na medida em que uma língua auxiliar é senão uma língua reservada à comunicação entre indivíduos de diferentes países. A designação em si, de auxiliar, indica por si só que a língua serve como complemento da L1 e não como substituta. A língua inglesa é indiscutivelmente a língua auxiliar desde o século XVIII, devido ao crescimento industrial do qual foram pioneiros. A distinção face à L2 prende-se com o facto de que esta língua é quase que imposta aos demais povos devido aos domínios associados às línguas em questão como por exemplo a economia ou mesmo a política.

Os aprendizes de língua segunda têm um ambiente mais natural, os fatores emocionais são essencialmente diferentes no processo de aprendizagem, na medida em que existe um contacto diferente que os obriga a uma maior disponibilidade, que não é necessária se estiverem a aprender uma língua estrangeira até porque não vão estar necessitados a nível imediato da urgência de aprendizagem.

2.2. As suposições comuns e as hipóteses de SLA (Second Language Acquisition)

Vivian Cook (2013) resumiu quatro pressupostos em relação ao ensino-aprendizagem de língua, tendo em conta as experiências de ensino, a saber:

- 1) A base do ensino é a língua falada, não a língua escrita.

2) Os professores e os aprendizes devem usar a língua segunda em vez da primeira língua na sala de aula.

3) Os professores devem evitar a explicar a discussão sobre a gramática.

4) O objetivo do ensino de línguas é aproximar os estudantes dos falantes nativos:

1) Alguns linguistas afirmam que a língua falada é a forma primeira de língua, já por sua vez a língua escrita depende da falada. Nomeadamente, falamos primeiro e depois estudamos a escrita. Na fase de aprendizagem de línguas, a língua falada influencia-nos primeiro e ocupa a posição mais importante. Porém, não concordo com esta suposição, a língua escrita não é o que falamos, por exemplo quando falamos proferimos por vezes alguns erros, ou seja, usam-se, por exemplo, informalidades, mas isso não afeta a comunicação; a língua escrita tem as suas características próprias. Tudo se explica pelo simples facto de que ambas línguas possuem características diferentes e porque divergem a níveis da função, da condição e dos interlocutores. Basicamente quando se está a falar existe uma proximidade com o destinatário do assunto em questão e por se tornar mais direta e espontânea faz com que não exista tanta preocupação a nível da gramática, até porque existem vários regionalismos que não têm a mesma aplicabilidade nos mais variados contextos. Outra diferença que se observa entre a língua falada e a língua escrita é a “muleta” que a primeira tem em conta, que não é mais do que a expressão corporal ou a expressão facial, sendo da suma importância uma vez que graças a estas expressões é possível muitas vezes completarem ou clarificarem a comunicação oral em tempo real. Por sua vez na língua escrita é observável a distância estabelecida entre quem escreve e quem lê, tornando-se assim o sentido um pouco abstrato exigindo ao recetor uma atenção em especial ao que está a ler e de como está escrito pois vai influenciar o seu entendimento e consequente resposta. Trata-se de duas componentes distintas de produção, por isso, o ensino da escrita e da oralidade são igualmente importantes. Não é por acaso que na FLUL existem cadeiras endereçadas a esta problemática: Compreensão do Português Escrito (CPE) e Compreensão e Produção do Português Oral (CPPO). Enquanto na primeira cadeira, o aluno terá de tomar consciência dos processos de leitura e dos conhecimentos linguísticos, bem como conhecer metodologias, por exemplo, o processamento lexical e o processamento sintático nas leituras. Já na segunda cadeira, o aluno terá de aprender as

propriedades linguísticas da oralidade, bem como os diferentes tipos de fala consoante o tempo e o destinatário.

2) Já se tornou uma parte da revolta contra os métodos mais antigos dos metodologistas do fim do século XIX, recusando a tradução da língua segunda pela língua primeira de aprendizes na sala de aula *por causa das línguas mistas de estudantes ou por causa da ignorância do professor de língua materna dos alunos*. (Vivian Cook, 2013). O uso ou ensino de língua segunda na sala de aula depende da estrutura e vocabulário das duas línguas e do nível de aprendizes. Por exemplo, quando se inicia a aprendizagem de uma língua existem duas hipóteses se, por um lado, o professor pode optar por ensinar a língua e manter o nível de conversação na língua materna dos alunos, por outro, pode optar por fazer da sua aula um local onde só se fala na língua em que se está a aprender. Ora é mais fácil, ou mais intuitiva, a aprendizagem de uma língua quando tudo o que se ouve ou escreve está nessa mesma língua, mesmo que esta imersão na língua só seja possível durante a aula, isto porque para quem está a aprender uma nova língua tem muito mais facilidade e à vontade para questionar o professor ou mesmo os colegas sobre determinado tema na sua língua materna. Vejamos no caso dos alunos chineses, quando iniciam a aprendizagem do português é mais fácil e intuitivo não só pensarem como comunicarem entre si em chinês ao invés de comunicarem em português, porém, se o professor implementar a regra de só se falar em português entre todos os indivíduos na sala é natural que devido ao esforço de compreensão e de necessidade de se fazer explicar perante o ouvinte que se desenvolva um raciocínio mais rápido e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem.

3) Muitas vezes, a explicação da gramática faz com que os aprendizes precisem de mais tempo para construir a parte gramatical da frase, reduzindo a eficiência de comunicação. Os professores devem cultivar o senso de língua dos aprendizes. Não obstante, a gramática é uma das bases essenciais da estrutura duma língua, o ensino de gramática é necessário e já é resumido em modelos completos. Em suma, a comunicação pode ser cada vez mais fluente com a prática, sendo a gramática a premissa. Uma maneira fácil de desencadear este processo de forma prática e eficaz é colocar os alunos em

situações inesperadas, ou mesmo que pensadas, em diálogos com alguém não falante da língua materna do mesmo. Um exemplo prático deste método é observável nas aulas de Português Língua Estrangeira quando frequentada por diversas nacionalidades cuja língua em comum é a que está a ser aprendida na aula e como tal existe a obrigatoriedade de colocar em prática oral o que aprenderam.

4) O objetivo do ensino da língua é aproximar-se da proficiência de um falante nativo, servindo este como um padrão de ensino. Como o uso da língua pelos falantes nativos é mais autêntico, os materiais de ensino e avaliações deverão estar próximos dos dos falantes nativos, enquanto os aprendizes são encorajados a reproduzir a pronúncia de falantes nativos, sendo isso, o padrão no ensino de oralidade. No entanto, dado que a situação, o nível e o objetivo do individual é diferente uns dos outros, este padrão poderá ser inalcançável para todos os aprendizes. É neste ponto que existe um problema de padronização da língua, devido ao regionalismo e ao nível escolar de cada falante, isto porque existe variação na língua portuguesa que se torna mais evidente na oralidade. Existem várias condicionantes como a região em que se está, variação diatópica, o nível social, variação diastrática, e também se registam mudanças que se prendem com a variação e a mudança que se opera na língua ao longo do tempo, variação diacrónica.

Todas estas suposições podem ser analisadas pela SLA, Ellis argumenta que a SLA é um estudo de línguas que são diferentes da língua materna na sala de aula (Ellis, 1997). A SLA estuda a natureza da aquisição da segunda língua e o processo deve concentrar-se no aprendiz, que é assumido como o elemento central na situação de aprendizagem (Cook, 2013).

A teoria da SLA baseia-se no estudo do processo e experiência de aquisição de segunda língua. Refere-se a um processo de aquisição sob circunstâncias normais ou orientadas, em que um indivíduo estuda conscientemente ou domina inconscientemente a L2. Rod Ellis propôs um quadro para o estudo de SLA em que sugere que alguns fatores situacionais estão intimamente relacionados com a SLA, designadamente: *input* da língua, processo de aprendizagem, diferenças de aprendizes e *output* da língua. Esta proposta está na linha do que havia proposto Stephen Krashen (1977), cuja obra foi muito abrangente e influente. A

sua teoria consiste principalmente em cinco hipóteses: aquisição-aprendizagem; o processo de monitorização ('The Monitor hypothesis'); a ordem natural; o *input*; e o filtro afetivo.

1) Hipótese de Aquisição-Aprendizagem

A aquisição e a aprendizagem são duas vias diferentes e desenvolvimentos independentes. (Krashen, 2003). A aquisição refere-se aos aprendizes que usam a língua em ambiente de comunicação natural e, subconscientemente, adquirem a língua. As características principais do processo são semelhantes às de L1. Em princípio, acontece em ambiente de comunicação natural com o objetivo de transmitir informações, os participantes estão interessados no "significado" em vez da "forma de língua." Sendo assim, o padrão de distinção é o seguinte: a aquisição é subconsciente, ao contrário, a aprendizagem é um comportamento ativo. O desenvolvimento do processo de L1 decorre num ambiente natural de língua, sem quaisquer forças externas, nem qualquer esforço e consciência. A aprendizagem de L2 é um processo em ambiente convencional de ensino, aprendendo conscientemente as regras da gramática e o uso de L2. No entanto, Krashen insistiu que apenas a aquisição pode promover diretamente o desenvolvimento da habilidade de L2, e o resultado de aprendizagem é apenas uma compreensão consciente da estrutura da língua.

2) Hipótese de processo de monitorização

A hipótese de processo de monitorização incorpora a relação interna entre aquisição e aprendizagem, sendo que os seus papéis são completamente diferentes. O Sistema de SLA, ou seja, o conhecimento de língua subconsciente é a competência verdadeira de língua. O sistema de aprendizagem de línguas, ou seja, o conhecimento consciente da língua é usado apenas no papel de monitorização ou edição de segunda língua.

3) Hipótese de ordem natural

Nasceu da ideia de que existe uma 'ordem natural' para a aquisição e domínio da estrutura gramatical da língua. A aquisição de conhecimento de língua faz-se numa ordem natural. Krashen acredita que não se deve exigir que formulem programas de estudo dessa ordem. Se o nosso objetivo é adquirir competências linguísticas, temos razões para não seguir qualquer ordem de gramática para ensinar.

4) Hipótese de *Input*

Quando os aprendizes recebem o 'comprehensive input', um pouco maior que o nível de suas competências linguísticas de L2, a aquisição é produzida quando eles podem se concentrar em compreender o significado da informação em vez da compreensão da forma. (Karshen, 1977) Nomeadamente, realizam-se estímulos comunicativos que propiciam a aquisição das competências linguísticas.

5) Hipótese de filtro afetivo

O processo de SLA também é afetado por muitos fatores emocionais e psicológicos variáveis, tais como os motivos dos aprendizes, a personalidade, as atitudes emocionais, as necessidades, a motivação, a autoconfiança, a ansiedade etc.

A pesquisa em SLA pode ajudar os professores a escolherem métodos adequados de ensino na sala de aula, compreenderem o objetivo e a motivação de aprendizes, bem como a melhor entenderem o processo de aprendizagem, evitarem os problemas supramencionados e, com efeito, efetuarem os ajustes adequados de acordo com as necessidades do contexto em que ensinam.

2.3 Motivação de aprendizagem de língua estrangeira

A língua tem um papel muito importante na vida da humanidade. Usa-se a língua para comunicar com os outros, para expressar sentimentos e experiências, para gravar vida e criar história, para estudar e para alcançar os nossos objetivos, o papel da língua como um fator importante para o fortalecimento das relações culturais, políticas e diplomáticas. Mesmo em épocas anteriores, a paixão pela aprendizagem da língua nunca parou, várias civilizações comunicavam entre si e partilharam conhecimento por via das línguas. Hoje em dia, no contexto de globalização, com a comunicação entre pessoas cada vez mais frequente, o domínio de outra língua significa ter mais oportunidades de trabalho, conhecer outras culturas, estudar no estrangeiro, entre outras, por isso, a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras é muito forte em contexto académico.

Como se verificou anteriormente, o processo de aprendizagem de LE/L2 é muito complexo, envolvendo uma série de fatores e estes afetam diretamente o desempenho acadêmico dos aprendizes. León Jakobovits (1970) identificou os seguintes fatores: motivação - 33%; aptidão -33%; inteligência - 20%, e outros - 14%. Assim, a motivação é o facto mais influente em SLA. (Jakobovits, 1970)

O comportamento de SLA é sujeito à motivação. Por exemplo, alguns aprendizes pretendem obter boas notas só para satisfazer as expectativas dos pais, enquanto outros querem ganhar oportunidade de emprego no futuro, entre outros. A motivação da aprendizagem é uma força motriz interna que direciona os aprendizes para aprender e também uma necessidade que os motiva e orienta. De acordo com o ponto de vista de Gardner (Robert C. Gardner, 1972), a motivação é avaliada através da combinação do desejo de aprendizagem, atitude de aprendizagem e intensidade motivacional.

A motivação pode ser dividida em motivação intrínseca e motivação extrínseca. Edward L. Deci (1975) refere que a distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado externo. Por isso, quando têm a motivação intrínseca, podem isolar-se da interferência externa e manter o entusiasmo de aprendizagem. A motivação intrínseca incentiva os aprendizes a aprender ativamente e desempenha um papel na promoção das atividades de aprendizagem. Esta motivação é duradoura e estável, enquanto a motivação é extrínseca temporária e instável em aprendizagem (Deci, 1975) .

Por outro lado, a motivação encontra-se também associada às razões para ter sucesso e de evitar o fracasso. Nomeadamente, a motivação está relacionada com a expectativa de sucesso ou falha. Por outras palavras, o propósito de alguns aprendizes é para provar a sua capacidade e o seu valor, é a força motriz direta para motivar os aprendizes a aprender L2. Neste sentido, não se pode ignorar o impacto desta motivação na aprendizagem. Sempre que haja competição, haverá duas tendências psicológicas: a tendência de perseguir o sucesso e a tendência de evitar o fracasso. Quando a tendência de sucesso é mais forte do que a outra, ela promoverá os progressos do indivíduo e, pelo contrário, levará ao comportamento de hesitação e de retração. Consequentemente, todos os resultados derivam e são, deste modo, influenciados por ambas as tendências, portanto, os professores devem

concentrar-se em estimular a motivação dos aprendizes para prosseguirem o sucesso na SLA, para que os aprendizes possam reconhecer as suas realizações e fazer progressos, melhorarem os seus níveis de motivação, esforçarem-se para alcançar objetivos de aprendizagem e gerar motivação de aprendizagem mais ativa (Wang, 1990).

Após muitos anos de pesquisa, Gardner (Robert C. Gardner, 1972) dividiu a motivação de SLA em duas: motivação integrativa e motivação instrumental. A motivação integrativa relaciona-se com circunstâncias em que os aprendizes já têm um conhecimento básico de comunidade de L2 ou muito interesse e, como tal, desejam participar ou integrar-se na comunidade. A motivação instrumental refere-se às intenções de aprendizagem que levam a benefícios dos aprendizes, tais como passar um exame, obter uma bolsa de estudos, encontrar um trabalho ou uma promoção de carreira, entre outros. A motivação integrativa forma-se mais cedo e não sofre facilmente grandes alterações por um longo tempo, servindo como uma parte de personalidade. O autor mostrou que os aprendizes que mantêm a motivação integrativa têm melhor desempenho escolar do que os com a motivação instrumental. (Robert C. Gardner, 1972)

Os principais fatores que influenciam a motivação da SLA são: subjetivos e objetivos. Existem muitos fatores subjetivos que são: necessidade e objetivo; maturidade e idade; traço de personalidade, ambição e valor, ansiedade, entre outros. Quanto à necessidade e objetivo, a experiência de vida de aprendizes forma necessidades únicas e o estilo cognitivo individual. Os ideais e as aspirações dos aprendizes geralmente afetam a motivação de aprendizagem e a formação da estrutura da língua alvo. Quando o nível dos ideais e aspirações é alto, a motivação de aprendizagem torna-se mais forte. Em geral, os fatores objetivos incluem fatores ambientais familiares, fatores ambientais sociais e fatores de educação escolar.

De estudos anteriores, como o efeito combinado de motivação e cognição não é significativo, a pesquisa tradicional de comportamento motivacional dividiu a motivação em fatores separados e independentes. A teoria da motivação específica é relativamente independente, mas a vida humana é afetada por múltiplas atividades. ‘Vistos com espírito crítico, pois os modelos lineares fornecem apenas uma descrição parcial seletiva da motivação e não fazem jus à sua realidade complexa. Por outras palavras, os modelos lineares para a motivação não têm meios de estar à altura da individualidade única, da

agência, da intencionalidade e das capacidades reflexivas dos seres humanos à medida que se engajam no processo de aprendizagem da língua' (Dörnyei, 2001).

Do ponto de vista da sociologia, a identidade do 'aprendiz de L2' é provavelmente apenas um aspecto de sua identidade social ou senso de identidade. Na pesquisa de motivação de SLA, a interação entre os contextos culturais e os históricos específicos do aprendiz não pode ser ignorada. Por conseguinte, a análise deve ser da "pessoa em contexto", uma vez que não se pode desagregar um do outro. "Em vez de seguir a prática tradicional de tentar isolar motivações distintas e examinar sua operação isoladamente, uma maneira mais frutífera seria envolver uma abordagem sistêmica, identificando 'conglomerados de motivação' de ordem superior que também compreendam fatores cognitivos e afetivos que atuam como 'totalidades'." (Dörnyei, 2001).

Além disso, Zoltán Dörnyei (2001) conclui que existem quatro componentes influenciam a motivação de L2, respectivamente: interesse, fluxo de motivação, processamento de tarefas motivacionais e os autoguias futuros.

O interesse é a tendência psicológica para saber algo ou se envolver numa atividade, baseada na necessidade de compreender e explorar o mundo externo. É uma parte importante de motivação para satisfazer a curiosidade e entender a verdade. Por um lado, o interesse detém credenciais motivacionais impecáveis que servem dos elementos centrais de várias teorias de motivação, entre os quais destaca-se o interesse intrínseco que alude à satisfação inerente e ao prazer de um comportamento. Por outro lado, o interesse também envolve um espeto cognitivo que se destaca - a curiosidade e o engajamento com um domínio específico - bem como uma dimensão afetiva proeminente em relação à alegria associada a esse engajamento.

O fluxo de motivação experimenta-se no lado mais criativo e ativo de uma pessoa enquanto está envolvida na execução de uma tarefa cativante. Assim, o fluxo pode ser visto como um nível intensificado de engajamento em tarefas motivadas, como tal, em muitos aspectos, é a melhor experiência de tarefa. Acontece quando, diante de uma atividade desafiadora, as pessoas estão plenamente conscientes do que precisa ser feito e do como e, ao mesmo tempo, confiantes de que a tarefa é exequível e de que possuem habilidades suficientes para o sucesso.

O processamento de tarefas motivacionais consiste em três mecanismos inter-relacionados: execução de tarefas, avaliação e controlo de ação. A avaliação de tarefa refere-se ao processamento contínuo do aprendiz da pluralidade de estímulos provenientes do ambiente em relação ao progresso feito para o resultado da ação, comparando o desempenho real com o conjeturado ou expectável, ou com o desempenho provável que as sequências de ação alternativas ofertariam. Os processos de controlo da ação demonstram mecanismos de autorregulação que são colocados, em vigor, a fim de melhorar, sustentar ou proteger ações específicas de aprendizagem; o uso ativo de tais mecanismos pode "salvar" a ação quando a monitorização contínua revela que o progresso está a diminuir, descontinuar ou retroceder.

Há que considerar também o conceito de auto-guias futuros, que estão relacionados com a noção de 'eus possíveis', isto é, a forma como as pessoas percebem o seu potencial ainda não realizado e, como tal, também se baseia em expectativas, vontades e utopias. Posto isto, os 'eus possíveis' atuam como "auto-guias futuros", refletindo uma conceção dinâmica, que aponta para a frente e pode explicar como se prossegue do presente para o futuro. Em outras palavras, a motivação, nesse sentido, envolve o desejo de reduzir a discrepância entre o eu atual e os padrões comportamentais projetados do eu ideal / dever. Assim, os futuros 'auto-cuidados' proporcionam incentivo, direção e impetuosidade para a ação e a discrepância suficiente entre esses e os auto-iniciados dá origem a estratégias autorregulatórias com o objetivo de reduzir essa disparidade. Os auto-guias futuros representam posições de comparação a serem reconciliados através do comportamento.

Resumidamente, o sistema 'Motivational Self System' de L2 sugere que existem três fontes primárias de motivação para aprender uma língua estrangeira / segunda - a visão do aprendiz de si mesmo, como um falante efetivo de L2, a pressão social proveniente do ambiente do aprendiz e as experiências positivas de aprendizagem.

2.4 Métodos de ensino de língua segunda

Influenciado pelos métodos de ensino de outras disciplinas, numa fase mais antiga, o ensino de línguas estrangeiras enfatiza a língua como um tipo de 'conhecimento' como outras disciplinas, mas ignora as características da linguagem como um fenómeno social

único, um instrumento importante de pensamento humano e comunicação. Nesta linha pode situar-se o Método de gramática - tradução que atende a esse objetivo. Com origem no princípio do século XVI e oriundo do ensino das línguas clássicas, este método é ainda amplamente utilizado hoje em dia, mesmo na sala de aulas universitárias de PLE na China. Prator e Celce-Murcia (Prator, 1979) resumiram as características seguintes: utilização de L1 no ensino com o vocabulário ensinado isoladamente; explicações extensas e organizadas sobre os aspetos complexos de gramática; começa cedo a leitura de textos clássicos difíceis e pouca ou nenhuma atenção dada à pronúncia, por exemplo. ‘O método é caracterizado por um modelo de ensino baseado no uso de L1 do aprendiz ao invés da língua alvo. Os aprendizes estudam sobretudo as regras gramaticais’ (VanPatten, 2003). Apesar de ser, às vezes, bem-sucedido em levar um aluno a um conhecimento de leitura de uma segunda língua, este método tem sido rejeitado por académicos que, como veremos adiante, assumem posições teóricas bastante diferentes (Zhou, 2015, p. 798) e por não desenvolver muito as competências de comunicação e interação na língua estrangeira. Acrescente-se que em oposição, este método não tem qualquer prática de fala ou audição, além de pouca atenção ao uso real da língua, de maneira que tanto a fala é ignorada quanto a audição (Larsen-Freeman, 2011).

‘Though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.’ (Richards & Rodgers, 2001, p. 7)

Manifestamente, há quem esteja em díspares posições teóricas na educação moderna em língua estrangeira, por exemplo Richards e Rodgers quando afirmam: *‘There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory’* (Jack C. Richards, 1986, pp. 153-68). A discência mecânica não consegue fazer com que os alunos apreendam efectivamente a língua: *‘It does virtually nothing to enhance a student’s communicative ability in the language’* (Brown, 2000, p. 20).

Conquanto não seja perfeito, o Método de Gramática Tradução foi extensivamente aplicado por um longo tempo. No entanto, as necessidades sociais da língua, ou seja, o papel da língua na sociedade tem conduzido ao desenvolvimento de outros métodos no

ensino de língua, particularmente, na didática da língua que tendem a responder melhor a esse pedido. Como tal, os linguistas encetaram a explorar sistematicamente os métodos ou abordagens de ensino de LE e de L2. O Método direto foi disseminado no início do século XX, sendo diferente porque acarreta uma maior aplicação da língua alvo no processo de ensino. O princípio básico do método direto é a teoria de "o processo de aquisição de língua das crianças" e segue o processo inato e o método de aquisição de L1 das crianças, para projetar o procedimento de ensino de LE/L2, bem como os métodos elementares de ensino. Naik Hemavathi S. afirma que:

'Direct method is a method of teaching language directly, establishing a direct or immediate association between experience and expression, between a word, phrase, or idiom and its meaning through demonstration and dramatization without the use of the mother tongue'. (Naik, 2013, p. 68).

Durante a Segunda Guerra Mundial, os militares dos Estados Unidos da América criaram o método audiolingual para dar resposta às suas próprias necessidades. Sugere-se ouvir primeiro, e repetir posteriormente e, após repetidas práticas orais, ser fortuitamente capaz de aplicar inconscientemente a língua. Isto é, o foco maior recai na língua que se ouve e no que pode ser expresso oralmente.

A década de 70 do século XX afirmou-se historicamente importante por ter sido a época em que o ensino e aquisição de LE/L2 passaram de uma subcategoria de linguística para serem consideradas como uma área científica principal. Entre as numerosas pesquisas vanguardistas durante a época, destacam-se vários métodos inovadores, se não revolucionários, que se apresentam nos parágrafos seguintes.

A aprendizagem de língua da comunidade (CLL) é um método distintivamente eficiente, fundamentado na afetividade: *'Learners in a classroom were regarded not as a class but as a group – a group in need of certain therapy and counseling.'* (Brown, 2000)

Por outro lado, a Sugestopedia que inspira o potencial psicológico do indivíduo e melhora os efeitos da aprendizagem. A abordagem natural tem como objetivo desenvolver as habilidades básicas de comunicação pessoal e fornecer informações compreensíveis, sendo o foco centrado na aprendizagem da L2 por via de comunicação natural os aprendizes.

Brown (2000) apresenta desta forma uma visão geral das principais propostas didáticas:

	Theory of language	Theory of learning	Objectives	Syllabus
Audiolingual	Language is a system of rule-governed structures hierarchically arranged.	Habit formation; skills are learned more effectively if oral precedes written; analogy, not analysis.	Control of structures of sound, form, and order, mastery over symbols of the language; goal: native-speaker mastery.	Graded syllabus of phonology, morphology, and syntax. Contrastive analysis.
Total Physical Response	Basically a structuralist, grammar-based view of language.	L2 learning is the same as L1 learning; comprehension before production, is "imprinted" through carrying out commands (right-brain functioning); reduction of stress.	Teach oral proficiency to produce learners who can communicate uninhibitedly and intelligibly with native speakers.	Sentence-based syllabus with grammatical and lexical criteria being primary, but focus on meaning, not form.
The Silent Way	Each language is composed of elements that give it a unique rhythm and spirit. Functional vocabulary and core structure are key to the spirit of the language.	Processes of learning a second language are fundamentally different from L1 learning. L2 learning is an intellectual, cognitive process. Surrender to the music of the language, silent awareness then active trial.	Near-native fluency, correct pronunciation, basic practical knowledge of the grammar of the L2. Learner learns <i>how</i> to learn a language.	Basically structural lessons planned around grammatical items and related vocabulary. Items are introduced according to their grammatical complexity.
Community Language Learning	Language is more than a system for communication. It involves whole person, culture, educational, developmental communicative processes.	Learning involves the whole person. It is a social process of growth from childlike dependence to self-direction and independence.	No specific objectives. Near-native mastery is the goal.	No set syllabus. Course progression is topic-based; learners provide the topics. Syllabus emerges from learners' intention and the teacher's reformulations.
The Natural Approach	The essence of language is meaning. Vocabulary, not grammar, is the heart of language.	There are two ways of L2 language development: "acquisition"—a natural subconscious process, and "learning"—a conscious process. Learning cannot lead to acquisition.	Designed to give beginners and intermediate learners basic communicative skills. Four broad areas; basic personal communicative skills (oral/written); academic learning skills (oral/written).	Based on selection of communicative activities and topics derived from learner needs.
Suggestopedia	Rather conventional, although memorization of whole meaningful texts is recommended.	Learning occurs through suggestion, when learners are in a deeply relaxed state. Baroque music is used to induce this state.	To deliver advanced conversational competence quickly. Learners are required to master prodigious lists of vocabulary pairs, although the goal is understanding, not memorization.	Ten unit courses consisting of 1,200-word dialogues graded by vocabulary and grammar.
Communicative Language Teaching	Language is a system for the expression of meaning; primary function—interaction and communication.	Activities involving real communication; carrying out meaningful tasks; and using language which is meaningful to the learner promote learning.	Objectives will reflect the needs of the learner; they will include functional skills as well as linguistic objectives.	Will include some/all of the following: structures, functions, notions, themes, tasks. Ordering will be guided by learner needs.

(Brown, 2000, p. 34)

Os métodos ou abordagens têm explorado a relação entre aprendiz, língua e sociedade - ensinar e aprender uma língua não só na sala de aula, mas igualmente na vida quotidiana. Sociolinguistas asseguram que a língua é um fenómeno social especial, que depende da sociedade e serve a sociedade: *'In the long term language is more dependent on the social world than the other way around.'* (Sankoff, 1986).

A língua é também 'o índice da sociedade' - *'Our language influences (rather than completely determines) our way of perceiving things.'* (Mesthrie, 2009). A língua está entrançada com a existência humana e é, também, uma manifestação das habilidades de comunicação humana. *'Languages are not products residing in grammars and dictionaries, but "flexible interactive tools". There is accordingly an interplay between socialisation and*

language learning in early life.’ (Mesthrie, 2009) Mesthrie Rajend é igualmente da opinião que, como a escola regularmente impõe uma maneira mais impessoal de usar a linguagem, o interacionismo forma uma perspectiva significativa na pesquisa moderna sobre linguagem de sala de aula.

A sociedade é considerada um grupo de indivíduos envolvidos em interação social persistente, ou um grande grupo social que compartilha o mesmo território geográfico ou social, normalmente sujeito à mesma autoridade política e às mesmas expectativas culturais dominantes. Mesthrie Rajend (2009) refere três doutrinas sobre a sociedade, que são respetivamente Funcionalismo, Marxismo e Interacionismo. Entre elas, destaca-se o Interacionismo - *‘It seeks to understand action between individuals’* – que indica que a ação é significativa para os envolvidos e, portanto, essas ações não são "fixas, mas criadas, desenvolvidas e modificadas dentro do processo real de interação." O indivíduo desenvolve um ‘auto-conceito’ (ou ideia de si mesmo) de acordo com os processos interativos nos quais ele participa e de acordo com a maneira como ele é avaliado. (Mesthrie, 2009).

A relação entre aprendizes e a sociedade, entre a sala de aula e os aprendizes pode ser entendida como semelhante ao conceito de interacionismo, dado que cada indivíduo é independente na sociedade, a interação conecta estas relações. A língua é uma ferramenta e uma forma de interação, da perspectiva do interacionismo, para os aprendizes, a L2 serve para comunicar com as várias comunidades da sociedade. Na sala de aula de L2/LE, como uma parte da sociedade, a interação entre aprendizes e professores e entre os próprios aprendizes é refletida na sua competência comunicativa. Por esta razão, a competência comunicativa é um fator de influência importante no processo de aprendizagem de L2.

Desta maneira, o ensino do docente deve ter por objetivo a comunicação e os aprendizes a capacidade de comunicar fluentemente de forma natural e eficaz em L2. No que toca a competência comunicativa, Brown confirma que:

‘Given that communicative competence is the goal of a language classroom, instruction needs to point towards all its components: organizational, pragmatic, strategic, and psychomotor, communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts

and to students' eventual need to apply classroom learning to previously unrehearsed contexts in the real world.' (Brown, 2000, p. 69)

No ensino de português como língua estrangeira, em geral, e no caso do ICLP, em particular, observa-se uma orientação teórica e didática claramente comunicativa no ensino da língua, que se insere na aplicação de uma metodologia de ensino enraizada na abordagem comunicativa e nos princípios orientadores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Na verdade, o QECR descreve exaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

Segundo o QECR, as competências gerais incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber fazer), a competência existencial (saber ser e saber estar) e a competência de aprendizagem (saber aprender). O conhecimento declarativo é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico). O *input* significativo resultará em *output* significativo e saber aprender em saber fazer, por outras palavras, ter competência é conseguir realizar, fazer e comunicar, portanto, a competência comunicativa é o formulário de verificação final.

M. Canale (Canale, 1983) qualificou a competência comunicativa em quatro componentes, ou subcategorias. As primeiras duas refletem a utilização do próprio sistema linguístico; as duas últimas definem os aspetos funcionais de comunicação:

1. A competência gramatical refere-se à competência associada ao domínio do código linguístico de uma língua e aglomera os conhecimentos lexicais e conhecimentos das regras de morfologia, sintaxe, semânticas e fonologia.

2. A competência de discurso e a competência gramatical complementam-se em

vários aspetos. Tratando-se da capacidade de ligar frases em trechos de discurso e formar um todo significativo de locuções, o discurso significa tudo, de simples conversas faladas até longos textos escritos. Enquanto a competência gramatical se concentra na gramática ao nível de frase, a competência de discurso foca-se nas relações interfrásicas.

3. A competência sociolinguística relaciona-se com as condições socioculturais do uso da língua. Este tipo de competência requer bom conhecimento e entendimento do contexto social em que a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação em comum, e a função da interação, e é também sujeito às convenções sociais, tais como: regras de in/formalidade, normas que regem as relações entre diferentes grupos sociais (gerações, sexos, classes, etnias, etc.), codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade. Tudo isso condiciona fortemente toda a comunicação linguística entre interlocutores e, somente no contexto completo desta natureza, se pode fazer juízos sobre a adequação de uma dicção particular, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

4. A competência estratégica envolve o uso de estratégias verbais e não verbais em ocasiões de falhas de comunicação devidas à competência insuficiente ou outras razões, ou seja, as estratégias que se usam a fim de compensar o conhecimento imperfeito de regras – ou os fatores limitadores na sua aplicação tais como fadiga, distração e desconcentração. Resumidamente, esta competência fundamenta a capacidade de fazer reparos, lidar com imperfeições, e manter a comunicação por intermédio de paráfrase, circunlocução, repetição, hesitação, evitação e adivinhação, bem como alterações em registo e estilo.

O Método comunicativo (CLT), como uma norma geralmente aceite no campo do ensino de L2, concentra-se em ajudar os aprendizes a usarem a LE/L2 em diferentes situações, com o foco no sentido, ou seja, no significado e na interação entre os aprendizes, sua intenção e funções linguísticas. Ajuda também os aprendizes a criarem uma ‘authentic language’ (língua significativa), em vez de adquirir uma estrutura gramatical perfeita, que o Método de tradução gramatical propõe, ou uma pronúncia como falante nativo como uma das hipóteses de Vivian Cook.

David Nunan (Nunan, 1991) listou cinco características básicas do CLT:

- 1) Foco na aprendizagem por meio de interação e de se comunicar em LE/L2;
- 2) Introdução de textos autênticos em contextos de aprendizagem;
- 3) Oportunidades para os aprendizes se concentrarem, não apenas na língua, mas também no próprio processo de aprendizagem;
- 4) Contribuição para aprender nas aulas, através de experiências pessoais.
- 5) Inclusão da linguagem extraescolar na aprendizagem de L2 na sala de aula.

Com a base nestas características, o CLT é ainda aprofundado e caracterizado como se segue por Brown: instrução centrada em aprendizes; aprendizagem cooperativa e colaborativa; aprendizagem interativa. (Brown, 2000).

A partir destas características pode concluir-se que se trata de um método baseado na conversação, quando comparado com os métodos tradicionais, o seu principal objetivo é usar sempre a linguagem da situação real. A interação é uma ferramenta para a aprendizagem de L2 e seu objetivo final. Em outras palavras, o CLT dedica-se à aplicação quotidiana e autêntica da aprendizagem de L2 como uma ferramenta para alcançar objetivos da vida real. Este método comunicativo torna a língua ensinada na sala de aula de L2 e o processo de aprendizagem mais significativo. Por meio dele, os aprendizes podem alcançar *'meaningful learning'*. Segundo Ausubel: *'Learned information is completely understandable and can now be used to make connections with other previously known knowledge, avoiding in further understanding.'* (Ausubel, 2000). Daí, *'meaningful learning'* conduzirá a uma retenção de conhecimento a mais longo prazo do que a aprendizagem mecânica.

2.5. A aprendizagem de PLE em imersão linguística

2.5.1 A história do conceito de imersão linguística e suas características

A imersão refere-se ao modelo de ensino que usa a segunda língua como língua de ensino na sala de aula. Nomeadamente, todo ou metade do tempo, os aprendizes estão "imersos" no ambiente de língua segunda. A língua materna não é usada no ensino, os

professores usam apenas a língua segunda para comunicar com os aprendizes. A partir daí, usa-se a língua segunda não somente para ensinar a língua-alvo, mas também uma parte de curso em língua segunda. (Johnson R. K., 1997).

A aprendizagem de uma língua em imersão proporciona aos aprendizes uma evolução natural, não exclusivamente na área da aptidão linguística, como igualmente da aptidão cultural. Desta forma, ao interagirem socialmente torna-se mais fácil a compreensão dos paradigmas socioculturais da comunidade com que estão envolvidos e esta interação entre indivíduos de diferentes culturas beneficia a melhoria recíproca e é peculiarmente pertinente para que exista uma comunicação sem equívocos.

O primeiro ensino imersivo surgiu a partir de um modelo único de ensino de língua no Canadá quando se começou a ensinar em imersão a língua francesa. As primeiras aulas experimentais de crianças ensinadas em imersão foram estabelecidas no condado de Chambulli em 1965, das quais 26 foram matriculadas pela primeira vez. Em abril de 2000, uma pesquisa realizada pela Federação Canadiana de Pais de Imersão Francesa mostrou que a maioria dos residentes canadenses nativos de língua inglesa tinham uma atitude positiva em relação à aprendizagem de língua francesa. O sucesso da imersão no ensino de línguas estrangeiras no Canadá tornou este modelo de ensino famoso, não só em várias regiões do Canadá, mas também em muitos outros países, e, pois, adotaram este novo tipo de modo de ensino.²⁵

O sucesso de aprendizagem e ensino em imersão, em grande medida, deve-se às suas características de ensino únicas: respeito pela identidade cultural da língua, pela igualdade do uso da língua, e pela interculturalidade da aprendizagem de L2.

1. A imersão no ensino de L2 afasta-se do modelo de ensino tradicional. Não apenas para ensinar aos aprendizes uma língua, mas também o ensino de tradições, a cultura do país e os costumes nacionais. No processo de ensino expõem-se sempre ideologias de anti-polarização, anti-discriminação e compreensão intercultural.

²⁵ <http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/readings/lesage.htm>

2. Atualmente, há ainda no mundo cerca de 6909 línguas em risco (Crystal, 2010). No entanto, não existe superioridade nem inferioridade nenhuma entre cada língua, apenas diferentes formas de expressão. Nomeadamente, cada língua é composta por diferentes estruturas. O ensino de L2 em imersão tem como alvo de proteger a igualdade no processo de aprendizagem de línguas, excluindo a discriminação e o preconceito.

3. A própria língua é um fenómeno cultural, é imprescindível e inseparável aprender a sua cultura, não podendo aprender-se apenas as capacidades de comunicação linguística. As atividades de ensino e aprendizagem de L2 devem ser um intercâmbio intercultural. O ensino convencional não tem bastante capacidade de provocar realmente os interesses de aprendizes em aprenderem a língua.

2.5.2. Teoria de pesquisas em SLA em contexto de imersão

A teoria de SLA sustenta que a comunicação deve ser aplicada num cenário de realidade natural. Desse modo, criando um ambiente de língua real, natural e rico, permitir-se-á que os aprendizes adquiram conhecimentos e, efetivamente, dominem a língua e as competências comunicativas (Honggang, 2006). Além disso, a interação social significativa permite que os aprendizes se concentrem na aprendizagem. Quando estes sabem que seus resultados de aprendizagem serão compartilhados por outros, esforçar-se-ão mais para aprender. (Vosniadou, 2001).

A aprendizagem de uma L2 é o resultado de educação escolar, ou seja, na sala de aula. Os aprendizes dominam conscientemente a língua segunda. O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas pertencem a esta categoria, porém, SLA e a aprendizagem de línguas estrangeiras são dois conceitos inter-relacionados e diferenciados um do outro. SLA inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas existem exceções tal como que L2 pode ser uma língua estrangeira ou uma língua nativa (Defa, 2010). A imersão linguística está ligada ao modelo de ensino que usa a língua-alvo como a língua de ensino, nesse sentido, a L2 não é apenas o conteúdo da aprendizagem, mas também a ferramenta de aprendizagem. Daí pode-se ver que o ensino de imersão é baseado na teoria de aquisição de língua segunda. A questão da imersão linguística assume particular importância para

esta dissertação, uma vez que o público estudado são os alunos chineses que estão a aprender PLE em contexto de imersão linguística, dentro e fora da sala de aula, em Portugal. Como se verá adiante, para este público a língua portuguesa é objeto e também ferramenta de aprendizagem.

2.5.3 Efeitos de idade no processo de SLA

Alguns linguistas acreditam que o processo de SLA tem um período crítico, que geralmente acontece na fase inicial da aprendizagem. Neste período, o processo de SLA é mais efetivo. Muñoz afirma que ‘as crianças mais velhas e adolescentes são aprendizes mais eficientes do que as crianças mais novas. Ou seja, após a mesma quantidade de horas de instrução, observa-se que as crianças mais velhas atingem níveis mais elevados de proficiência, especialmente, naquelas áreas que são mais exigentes cognitivamente’ (Muñoz, 2006), portanto, a competência cognitiva é um facto chave na SLA.

Além das influências diferentes por causa de idade na SLA, os linguistas também notaram que partes linguísticas diferentes parecem desenvolver-se separadamente. Diversos estudos mostraram que ‘nem todas as áreas da língua são afetadas por maturação ao mesmo tempo’ (Long, 1990) e que o desenvolvimento de competências linguísticas diferentes é sujeito à idade. Por exemplo, a fonologia pode começar a desenvolver-se na idade de 6 anos, enquanto a morfologia e sintaxe desenvolvem-se perto dos 15 anos. (Long, 1990).

Em contexto de imersão, a altura de aprendizagem de L2 afeta também o desempenho dos aprendizes. Robinson conclui que ‘nos programas de imersão na escola também trouxe evidências dos efeitos da idade. Observou-se que um início precoce resultou em níveis superiores de compreensão de linguagem e competência de produção oral, em relação a um início tardio, mas não de compreensão de leitura e competência de escrita.’ (Robinson, 2012).

Por consequência, os resultados dos efeitos da idade são mediados pelo contexto diferentes de aprendizagem. Robinson afirma que:

‘initial age of learning may be considered a macrovariable that includes, among other factors, state of neurobiological maturation, stage of cognitive development, levels of L1

proficiency, L1 and L2 use, and language dominance. In addition, a number of factors, such as the socio-cultural context, the quality of the L2 learning experience, and learners' attitudes and orientations have been observed to combine with initial age of learning, resulting in differences in L2 attainment.' (Robinson, 2012, p. 15)

A aprendizagem é um processo cognitivo especial que envolve uma série de atividades mentais complexas. Por isso, SLA é restrito e influenciado por muitos fatores, como a idade e a imersão em L2. Henrike afirma que 'os adultos mais velhos podem não ter as mesmas oportunidades de imersão em segunda língua que os adultos mais jovens. Além disso, quando existem oportunidades disponíveis, a natureza do *input* pode ser qualitativa e quantitativamente diferente da recebida por adultos mais jovens. Os estereótipos na comunicação inter-geracional podem resultar em input de linguagem simplificado e significativamente limitado para adultos mais velhos em oposição a adultos mais jovens.' (Robinson, 2012). Relativamente aos adultos mais novos têm uma vantagem inerente na competência comunicativa em imersão.

A competência comunicativa reflete-se na aplicação da vida real, Evans afirma que '*language development is no longer seen as a process of acquiring abstract rules, but as the emergence of language abilities in real time.*' (Evans, 2007) A imersão fornece esta condição que desenvolve e melhora competências comunicativas. Os contextos comunicativos em imersão exigem que os aprendizes utilizem a L2 para trocar informações, bem como para as funções sociais e interpessoais. Como tal, 'do Canadá, os programas de imersão foram adaptados para ensinar várias línguas ao redor do mundo.' (Johnson K. e., 1997) 'Estudar no exterior presumivelmente fornece um equilíbrio entre contextos comunicativos e de aprendizagem.' (Robinson, 2012).

Após um período de aprendizagem de L2, os aprendizes dominarão um certo grau de conhecimento linguístico de L2. Estudar no exterior, ou seja, em imersão em L2 produz melhores resultados em termos de fluência de L2. 'Uma distinção importante para entender os efeitos contextuais na aquisição é entre contexto comunicativo e contexto de aprendizagem.' (Batstone, 2002). Robinson também afirma que 'os aprendizes devem primeiro atingir certos limites pré-programáticos em suas competências gramaticais,

consciência metalinguística, habilidades de reconhecimento de palavras, habilidades de acesso lexical, capacidade de memória fonológica com a L2 e seu repertório de estratégias comunicativas.’ (Robinson, 2012) .

O aumento da competência comunicativa em imersão de L2 resultará em aumento de *output*: ‘*output* não é apenas o resultado da aprendizagem, mas também um facto importante para promover L2.’ (Swain, 1995) . Robinson conclui que há duas implicações:

- (i) *learning and communicative contexts have differential effects on acquisition;*
- (ii) *the learning context supports linguistic development in the communicative context.* (Robinson, 2012)

A identidade cultural faz parte da motivação intrínseca da aprendizagem de aprendizes. O sentido de identidade ou cultura da língua alvo determina o processo de desenvolvimento de aprendizagem. Estudar e viver numa comunidade de L2 podem reforçar este sentido de identidade. A cultura e as suas realizações condicionam ou impulsionam a motivação dos aprendizes. O contacto com a cultura e a língua local em imersão, que serve como um ‘role-playing’ de L2 para os aprendizes, é relativamente difícil realizar-se no país de origem, por tudo isso, a imersão linguística pode estimular e promover o desenvolvimento multifacetado dos aprendizes.

Síntese

A melhor forma de aprender uma língua através do processo de imersão é viajar para um país onde essa mesma língua consta como língua oficial, ou nos melhores dos casos frequentar um colégio cujo ensino se faça quase exclusivamente nessa mesma língua. Tomemos como exemplo o Liceu Francês ou mesmo a Escola Alemã, ambos em Lisboa, em que ambos mantêm como prática obrigatória o ensino em francês e alemão, sendo que o português e o inglês constituem exceção à regra. Contudo nada melhor do que viver e estudar a língua no seu país de origem, como tal, existem vários acordos entre a FLUL e outras instituições europeias que assim constam no programa ERASMUS, cujo propósito foi a imersão dos alunos na cultura e no quotidiano da língua na qual se encontram como aprendizes. Essencialmente é mais eficaz e comporta maior importância a nível de ensino e/ou aprendizagem o estudo de uma língua no país de origem pois permite ao aluno a obtenção de métodos de estudo e de prática que só desta forma é possível, vejamos o caso de um aluno chinês, habitante continental e não insular, para ele será muito mais fácil e propenso a maior e melhor desenvolvimento se aprender e praticar esse conhecimento em problemáticas diárias e do quotidiano, por muito que se sinta desconfortável tem de colocar em prática os seus conhecimentos se quiser travar qualquer tipo de conversação com pessoas que não falem chinês, ou noutros casos que nem dominam o inglês. Como tal é necessário que o professor introduza este método já em contexto de aula, de forma a estimular o desenvolvimento e afastar as inibições dos seus alunos. Não sendo relativo ao chinês ou mesmo à aprendizagem do português, na FLUL existem cursos de línguas minoritárias que oferecem deslocações e estadias aos países de origem da mesma língua, como por exemplo a língua croata, checa e catalã oferecem a oportunidade aos seus estudantes de deslocarem-se a estes mesmos países de forma a praticarem os seus conhecimentos e a experienciar a cultura e história destes.

Capítulo III - Alunos chineses que aprendem PLE na FLUL

O objetivo deste capítulo é mostrar, através de dados concretos, o perfil do aluno chinês que aprende português língua estrangeira na FLUL, sendo que este mesmo perfil é traçado por mim através dos dados recolhidos através da aplicação do inquérito. No primeiro subcapítulo, apresentam-se dados sobre as tipologias e o modo de funcionamento dos cursos lecionados pelo ICLP. Em seguida, apresenta-se um estudo sobre os perfis socioeconómicos dos alunos chineses que aprendem PLE na FLUL, sendo que este abrange tópicos como o produto interno bruto, bem como das trocas comerciais entre a China e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Por outro lado, também se apresentam as negociações sobre os cursos entre a FLUL e demais instituições de ensino na China. Finalmente, apresentam-se os dados recolhidos através do inquérito e as conclusões a que se chegou após a análise dos mesmos. Estes dados serão apresentados sob a forma de gráficos correspondentes a cada pergunta do inquérito, bem como a análise de cada um deles.

3.1. Tipologia de cursos de PLE existentes na FLUL

A FLUL está comprometida com o desenvolvimento da educação de PLE em Portugal para todo o mundo. Na FLUL, o Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP) é uma unidade interdepartamental e interdisciplinar dotada de uma comissão científica transversal, que dispõe de um grupo de professores com experiência de ensino, que presta apoio científico e pedagógico a instituições envolvidas na difusão da língua portuguesa.

Os cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) são organizados pela Faculdade de Letras desde 1934, como se demonstrou no primeiro capítulo, na síntese da história do ensino de PLE na FLUL. Nos últimos anos, no ICLP, frequentaram estes cursos mais de 30.000 estudantes provenientes de todo o mundo.²⁶

O ICLP está envolvido em programas de intercâmbio de PLE com diferentes universidades chinesas e, por essa razão, os seus cursos de PLE são muito procurados pelos aprendizes chineses. Para estes aprendizes o intercâmbio em Portugal, ou seja, o estudo em contexto de imersão da língua portuguesa é uma parte importante no seu currículo de PLE e tem uma influência direta no ensino-aprendizagem de PLE na China.

Os cursos de PLE oferecidos pelo ICLP atendem ao plano de níveis e requisitos de qualidade do QECR. Segundo a seguinte tabela:

Nível	Descrição
A1	Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e responder perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal como, por exemplo: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui. Pode ainda interagir de maneira simples com nativos desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar.

²⁶ <http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718.html>

A2	<p>Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas. Pode descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.</p>
B1	<p>Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer. Pode lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse. Pode ainda descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições. Além disso pode ainda opinar de maneira limitada sobre planos e discussões.</p>
B2	<p>É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos, inclusive textos de caráter técnico se forem de sua área de especialização. Pode interagir com falantes nativos com um grau suficiente de fluência e naturalidade de forma que a comunicação ocorra sem esforço por parte de nenhum dos interlocutores. Pode produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, assim como defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando vantagens e desvantagens das várias opções.</p>
C1	<p>É capaz de compreender uma ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer nestes sentidos e ideias implícitas. Sabe expressar-se de forma fluente e espontânea sem demonstrar muitos esforços para encontrar uma palavra ou expressão adequada. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, mostrando uso correto dos mecanismos de organização, articulação e coesão do texto.</p>
C2	<p>É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita, e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência e com um grau de precisão</p>

que lhe permita diferenciar pequenos matizes de significado, inclusive em situações de maior complexidade.
--

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Há dois tipos de cursos de PLE no ICLP, a saber: o curso anual e os cursos de verão. Existe um padrão mínimo para os aprendizes que frequentam cursos de PLE em ICLP, são os seguintes: idade igual ou superior a 17 anos; estudos secundários completos; e conhecimento do alfabeto latino. Estas condições de admissão de alguma forma condicionam o perfil da amostra de alunos que analisámos neste estudo, em particular, no que se refere à faixa etária e às habilitações académicas.

3.1.1. Curso anual

O Curso anual é de 200 horas por semestre, sendo geralmente composto por dois semestres. No que se refere a horários, as aulas são lecionadas de manhã: das 08:00 h às 12:00 h ou de tarde: das 14:00h às 18:00h. Quatro dias por semana. Também existe curso pós-laboral após 18h para os alunos que trabalham.

Estrutura do curso:

O curriculum está organizado em 2 semestres de 200 horas cada (do nível A1 ao C1) e um nível C2 de 224 horas. De acordo com QECR, são oferecidos os seguintes níveis: A1 - nível de iniciação, A2 - elementar de nível, B1 - nível intermédio I, B2 - nível intermédio II, C1 - avançado de nível e C2 - nível proficiente.

Todos os níveis de iniciação têm 200 horas por semestre: 12 horas /semana x 14 semanas, 32 horas /semestre de atividades de imersão.

Nível	Disciplinas	Horas/Semana
A1 – Nível de iniciação	Estrutura e funcionamento da Línguas I	3h
	Compreensão e produção oral I	4h
	Compreensão e produção escrita I	2h
	Laboratório I	3h
	Atividades de imersão	32h/semestre

A2 - Nível elementar	Estrutura e funcionamento da Línguas II	3h
	Compreensão e produção oral II	4h
	Compreensão e produção escrita II	2h
	Laboratório II	3h
	Atividades de imersão	32h/semestre
B1 - Nível intermédio I	Estrutura e funcionamento da Línguas III	2h
	Compreensão oral e escrita I	3h
	Oficina de escrita I	3h
	Conversação I	2h
	Cultura Portuguesa Contemporânea I	2h
	Atividades de imersão	32h/semestre
B2 – Nível intermédio II	Estrutura e funcionamento da Línguas IV	2h
	Compreensão oral e escrita II	3h
	Oficina de escrita II	3h
	Conversação II	2h
	Cultura Portuguesa Contemporânea II	2h
	Atividades de imersão	32h/semestre
C1 – Nível avançado	Estrutura e funcionamento da Línguas V	3h
	Técnicas de expressão oral e escrita	3h
	Literatura Portuguesa	2h
	Portugal através dos media	2h
	História de Portugal	2h
	Atividades de imersão	32h/semestre
C2 – Nível proficiente	Tópicos avançados de língua portuguesa	8h
	Unidades curriculares do 1º Ciclo da FLUL	4h
	(2 cadeiras à escolha)	4h

3.1.2. Curso de Verão (intensivo)

O curso de Verão tem quatro semanas, perfazendo no total 80 horas. Geralmente, o curso tem 20 horas por semana e lecionado de 2^a a 6^a feira. As aulas começam de manhã às 9:00h até às 13:00h.

A estrutura de nível dos cursos é igual à do curso anual. Geralmente são oferecidos os seguintes níveis: A1 - nível de iniciação, A2 - elementar de nível, B1 - nível intermédio I, B2 - nível intermédio II, C1 - avançado de nível, C2 - nível proficiente.

O curso de C2 está organizado em módulos temáticos. Tópicos avançados de língua portuguesa: idiomatismos, acordo ortográfico e variedades do português (de Portugal e do Brasil); e inclui: Cultura Portuguesa Contemporânea (cinema, música, teatro, artes plásticas, património); bem como a leitura de textos literários: amostra de autores de língua portuguesa; e, por último, história contemporânea: emigração.

Como se disse acima, os cursos de PLE lecionados no ICLP, na FLUL, regem-se pela aplicação dos princípios teóricos da abordagem comunicativa.

Na teoria, como havia mencionado anteriormente, será mais fácil e rápido um aluno aprender uma segunda língua se partilhar o mesmo alfabeto, por exemplo, um aluno português rapidamente poderá aprender espanhol, italiano, ou mesmo, francês e o mesmo se aplica a um aluno que seja da ex-URSS, este terá mais facilidade em comunicar entre os vários países ex-constituintes desta, bem como aprender sérvio ou montenegrino, que eram integrantes da ex-Jugoslávia e cujas as línguas derivam do alfabeto cirílico. Como tal existe uma dificuldade acrescida quando um aluno que domina o alfabeto chinês (da família sino-tibetana) quer aprender uma língua da família românica, como é o caso do português. Porém, existem pressupostos no que diz respeito à aprendizagem ter por base a fala ao invés da escrita, até porque os professores devem utilizar única e exclusivamente a língua segunda para incitar os alunos a procurar novas falas e estilos, evitando questões como quadros gramaticais numa fase inicial, pois só trará mais confusão para o aprendiz do que esclarecimento, até porque através da fala rapidamente se aprende a gramática de uma língua. A partir destes pressupostos chegamos ao último pressuposto que diz respeito à necessidade de integração na comunidade dos aprendizes de forma a exercitar a conversação com os falantes nativos dessa mesma língua, até porque este poderá ajudar

com os erros orais e gramaticais que o aprendiz poderá apresentar, o que torna o processo de aprendizagem mais natural e fluído.

Este tipo de ensino foi implementado com sucesso primeiramente no Canadá, mas rapidamente existiram países que importaram este mesmo método de forma a conseguirem de forma mais eficaz e mais natural o ensino/a aprendizagem de uma nova língua, sem os problemas habituais de outra língua que não passará de uma aprendizagem teórica *versus* uma aprendizagem prática.

Como tal, pode-se afirmar que a FLUL não quis ficar para trás na introdução e utilização deste método e como tal é uma instituição de referência, pois os professores são portugueses, que estimulam e ensinam os seus alunos só em português. Apesar de existirem turmas compostas exclusivamente por alunos chineses e/ou de origem asiática, existem turmas, por exemplo, com alunos oriundos dos mais variados locais do mundo cuja a única língua em comum é quase sempre o português, portanto não é de estranhar que de vez em quando se organizem encontros entre as várias turmas para se colocar em prática o que se aprende nas aulas. Outra forma de integração dos alunos de origem chinesa na comunidade e na vida estudantil é a visibilidade que podem obter para si e para a sua cultura através de uma série de atividades realizadas pelo Instituto Confúcio, tais como a mostra gastronómica na qual se organiza um jantar com pratos típicos da China e que é aberto a toda comunidade estudantil, bem como demonstrações típicas da sua cultura através das danças ou da caligrafia.

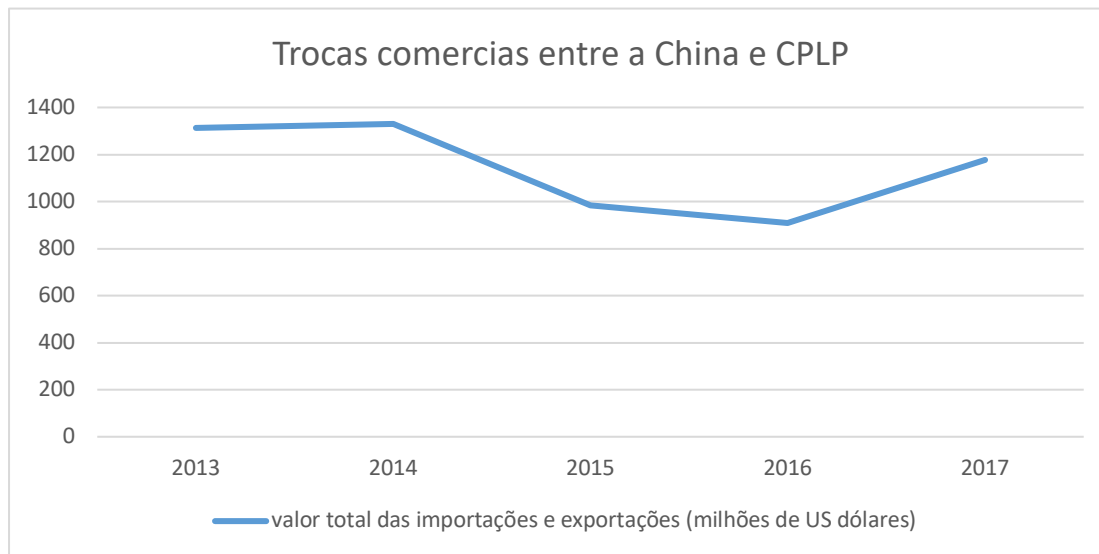
3.2. O estudo dos perfis socioeconómico e escolar do público aprendiz de PLE

O objetivo deste subcapítulo é mostrar dados concretos sobre o perfil do aluno chinês que aprende português língua estrangeira na FLUL. Para isso, é necessário apresentar dados sobre os perfis socioeconómicos dos alunos chineses que aprendem PLE na FLUL, o que abrange tópicos como o produto interno bruto, bem como das trocas comerciais entre a China e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Como veremos adiante, é igualmente importante considerar os protocolos de colaboração existentes entre a FLUL e demais instituições de ensino na China, que justificam o elevado número de alunos chineses que frequentam os cursos.

3.2.1. Contextualização

Desde da Abertura Económica da China, a partir de 1976 e da sua adesão à Organização Mundial de Comércio (OMC), em 2011, a economia da China cresceu muito rapidamente. Até 2017, O Produto Interno Bruto (PIB) da China respondeu por 1% da economia mundial e agora está em 15%, tornando-se a segunda maior economia do mundo. Hoje em dia, a China é o maior país de comércio do mundo, o maior país de industrialização e a China contribui com mais de 30% do crescimento económico mundial a cada ano. Portanto, a China é um país importante na área comercial em muitos países. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) não fica de fora, de acordo com os dados da Administração Geral das Alfândegas da China, entre Janeiro e Dezembro de 2017, o valor total das importações e exportações entre a China e CPLP foi de \$117,558 bilhões de dólares, um aumento de 29,40% em relação ao ano anterior.²⁷

De acordo com os dados do Secretariado Permanente do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e CPLP, as trocas comerciais têm evoluído como se pode ver na seguinte tabela:



Com o crescente comércio entre a China e CPLP, também se têm estimulado os intercâmbios culturais, especialmente na educação de língua portuguesa. Em simultâneo,

²⁷ <http://www.forumchinapl.org.mo/trade-between-china-portuguese-speaking-countries-nearly-us117-6-bln-in-2017/?lang=zh>

o crescente interesse pela língua portuguesa também revelou a clara percepção, por parte da China, do valor económico que as línguas acarretam. Neste contexto, ‘a Universidade de Comunicação da China acaba por ser pioneira por vários motivos. Um deles e, sem dúvida, o mais emblemático, prende-se com o facto de ter sido a primeira instituição a criar, em 1960, um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, no então denominado Instituto de Radiodifusão de Pequim.’ (Fernandes, 2016) . Desde 2008, as universidades na China têm vindo a criar sucessivamente cursos do português e, ao mesmo tempo, o governo chinês também promove ativamente o ensino do mandarim no mundo. As delegações do Instituto Confúcio têm vindo a ser estabelecidos em todo o mundo, até agora, há um total de 17 representações nos países da CPLP.²⁸

A visita oficial a Portugal do então Primeiro-ministro da China, Wen Jiabao, em Dezembro de 2005 e a assinatura da “Declaração Conjunta de Reforço das Relações Bilaterais” constituíram um passo importante, em matéria de cooperação entre os dois países, nos sectores político, económico, cultural, educativo, tecnológico, da justiça e da saúde. ‘Essa declaração sublinha, também, a importância do papel de Macau nas relações entre os dois países, elo que julgamos fundamental no estabelecimento de contactos entre instituições de ensino superior.’ (Fernandes, 2016).

A educação de PLE na China Continental concentrava-se em três universidades: UCC, UEEP, UEEEX. Depois de 2000, houve um aumento rápido. Até 2015, havia um total 22 universidades a disponibilizar cursos do português, como ilustra a seguinte tabela:

²⁸ http://english.hanban.org/node_10971.htm

Instituições com curso de português conferente de grau acadêmico

Nome em Português	Nome Oficial em Inglês	Sigla	Local
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Beijing Foreign Studies University	BFSU	Pequim
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Beijing International Studies University	BISU	Pequim
Universidade Jiaotong de Pequim	Beijing Jiaotong University	BJTU	Pequim
Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	Beijing Language and Culture University	BLCU	Pequim
Universidade de Comunicação da China	Communication University of China	CUC	Pequim
Universidade de Comunicação da China, Nanjing	Communication University of China, Nanjing	CUCN	Jiangsu
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Dalian University of Foreign Languages	DLUFL	Liaoning
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	GDUFS	Guangdong
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	Hebei Foreign Studies University	HBFSU	Hebei
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan	Hunan College of Foreign Studies	HCFS	Hunan
Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei Institute of Communications	HEBIC	Hebei
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão	Hainan Foreign Language College of Professional Education	HNFLVC	Hainão
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute	HQWY	Jilin
Universidade Pedagógica de Harbin	Harbin Normal University	HRBNU	Heilongjiang
Universidade de Pequim	Peking University	PKU	Pequim
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Shanghai International Studies University	SHISU	Xangai
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Sichuan International Studies University	SISU	Chongqing
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin Foreign Studies University	TJFSU	Tianjin
Universidade de Comércio Internacional e Economia	University of International Business and Economics	UIBE	Pequim
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	Xi'an International Studies University	XISU	Shaanxi
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Zhejiang International Studies University	ZISU	Zhejiang
Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu, Zhejiang	Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages	ZYUFL	Zhejiang

(Gang, 2017, p. 4)

Como os cursos de português têm vindo a ser abertos de forma muito rápida, ‘várias instituições de ensino superior começaram a recrutar alunos sem terem reunido as condições indispensáveis. Há falta de professores de português, os docentes não estão muito bem preparados. A maior parte são jovens e inexperientes, sem formação especializada nem orientações profissionais. Quanto aos professores estrangeiros, há poucos.’ (Wang J. , 2014).

Neste contexto, o reconhecer as limitações de suas próprias condições e o espírito de cultivar a competência comunicativa dos alunos, as universidades chinesas começaram a cooperar com as universidades de CPLP, especialmente, em Portugal e no Brasil. Normalmente, quatro anos do curso de PLE na China, incluem um programa de intercâmbio por um ano. Os alunos chineses têm pelo menos um ano para o ensino de imersão. No caso de Portugal, como é um país com longa história de relações com a China, há mais cooperações com as universidades chinesas, sendo um líder nesta área.

3.3. Perfis dos aprendizes chineses

3.3.1. Metodologia de recolha dos dados

A metodologia empregue na inquirição é de índole quantitativa e respeitante a uma amostra comparativamente diminuta, mas que poderá ser apreciada como válida como um contributo para apresentar um perfil dos alunos chineses que se encontram a estudar a língua portuguesa como língua estrangeira na FLUL.

Os questionários são vistos como o procedimento fundamental para a recolha de dados para o apoio de investigações quantitativas. O questionário em questão foi elaborado com perguntas fechadas, ou seja, de resposta condicionada, aos estudantes chineses da instituição supramencionada, que frequentaram cursos de verão e cursos anuais.

O inquérito é constituído somente por questões fechadas. Assegurou-se, ainda, o anonimato, não influenciando, por isso, os inquiridos no momento da recolha de dados. Tratando-se de uma amostra relativamente elevada, a análise quantitativa pareceu-nos ser a técnica mais adequada porque facilita o tratamento estatístico da informação recolhida. Os resultados do inquérito por questionário aplicado no ICLP foram sistematizados no ano de 2017. Os dados consistiam em duas partes: a primeira parte era de alunos chineses que estudavam na época, e a segunda parte eram os alunos chineses que haviam estudado no ICLP durante 2013-2016. Obteve-se um total de 121 respostas. Sabendo que cada metodologia de inquirição possui as suas vantagens e limitações, este trabalho conta igualmente com as mesmas premissas, isto porque é uma análise de amostra quantitativa,

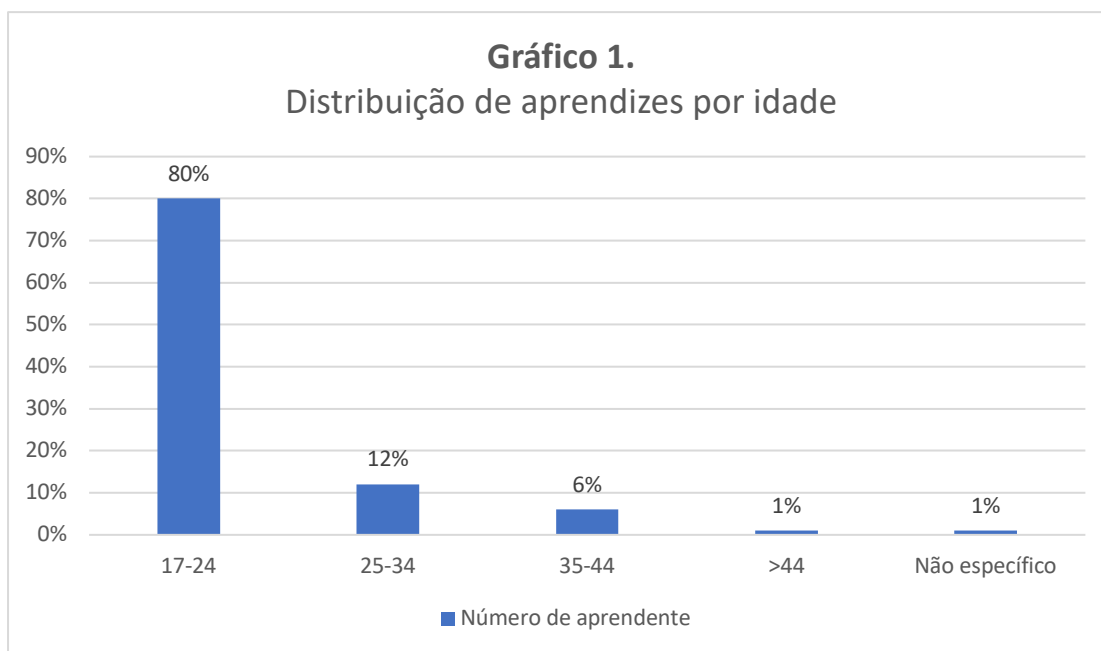
o que se traduz em resultados que não serão necessariamente o espelho do aluno-tipo da FLUL.

Para tal foram feitas as seguintes perguntas com as opções correspondentes:

1. Idade, em anos e com espaço de tempo compreendido entre: 17 – 24; 25 – 34; 35 – 44; > 44.
2. Faixa etária *versus* sexo, em anos e com espaço de tempo compreendido entre: 17 – 24; 25 – 34; 35 – 44; > 44.
3. Nível de escolaridade, entre: Ensino Secundário; Licenciatura; Mestrado.
4. Ocupação do inquirido, entre: Estudante; Trabalhador.
5. Estadia em Portugal, em meses e com espaço de tempo compreendido entre: 1 – 6; 6 – 12; 12 – 24; > 24.
6. Língua materna do inquirido, entre: Chinês (Mandarim); Chinês (Cantonês); Coreano.
7. Línguas estrangeiras que conhecem/estudam, entre: inglês, português; mandarim; malaio; japonês; cantonês; francês; outras.
8. Nível de PLE, entre: A1; A2; B1; B2; C1; C2.
9. Número de anos de aprendizagem da língua portuguesa, entre: 0 – 1; 1 – 3; 3 – 4.
10. Número de horas por semana de aprendizagem de português, entre: 1 – 3; 3 – 6; 6 – 8; + de 8h.
11. Motivação para aprender língua portuguesa, entre: Trabalho; Estudo; Outro.
12. Situações em que os inquiridos usam a língua portuguesa, entre: Escola; Trabalho; Dia-a-dia.

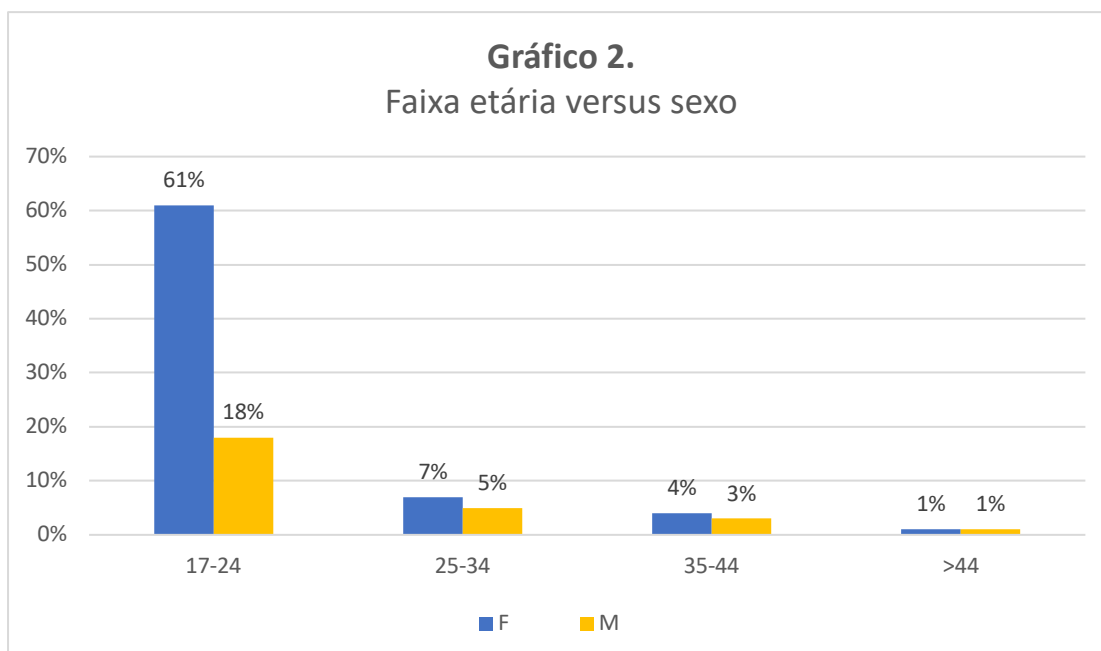
3.2.2. Dados recolhidos

Nas seguintes páginas irei apresentar através de gráficos as ilações retiradas após recolha e análise dos dados. Contudo, no fim farei uma síntese que analisa todos os gráficos de forma a apresentar um perfil mais exato de quem estuda português língua estrangeira, bem como as motivações que os levaram a esse mesmo estudo e as situações de uso da língua, que remetem para o contexto de imersão linguística.



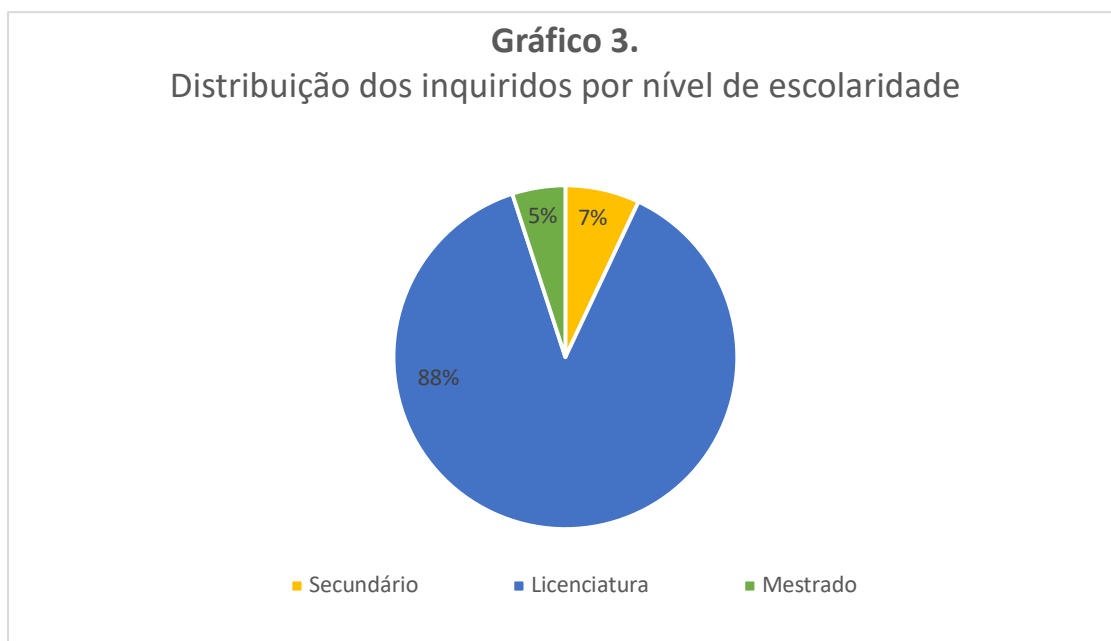
No que se refere à caracterização da faixa etária dos aprendizes chineses no ICLP, verificou-se que esta situa, maioritariamente, na faixa etária dos 17 e 24 anos, que corresponde a 80%. Também a faixa etária entre os 25 e os 34 anos abarca uma percentagem de 12% inquiridos. Somente 7% da amostra inquirida corresponde à faixa etária dos 35 ou mais anos de idade. Há ainda 1% dos informantes que não especificam a idade.

Estes valores díspares levam-nos a concluir que as maiorias aprendizes chineses de PLE no ICLP são os jovens, portanto, há uma maior procura por parte dos jovens em aprender português. Contudo, estes números podem indicar uma maior disponibilidade por parte dos mais novos em aprender uma nova língua, quer seja por necessidade académica/profissional, quer seja por satisfação pessoal, porém estes jovens dispõem por muitas vezes dispõem de tempo que os adultos em classe trabalhadora não encontram para iniciar este tipo de curso.



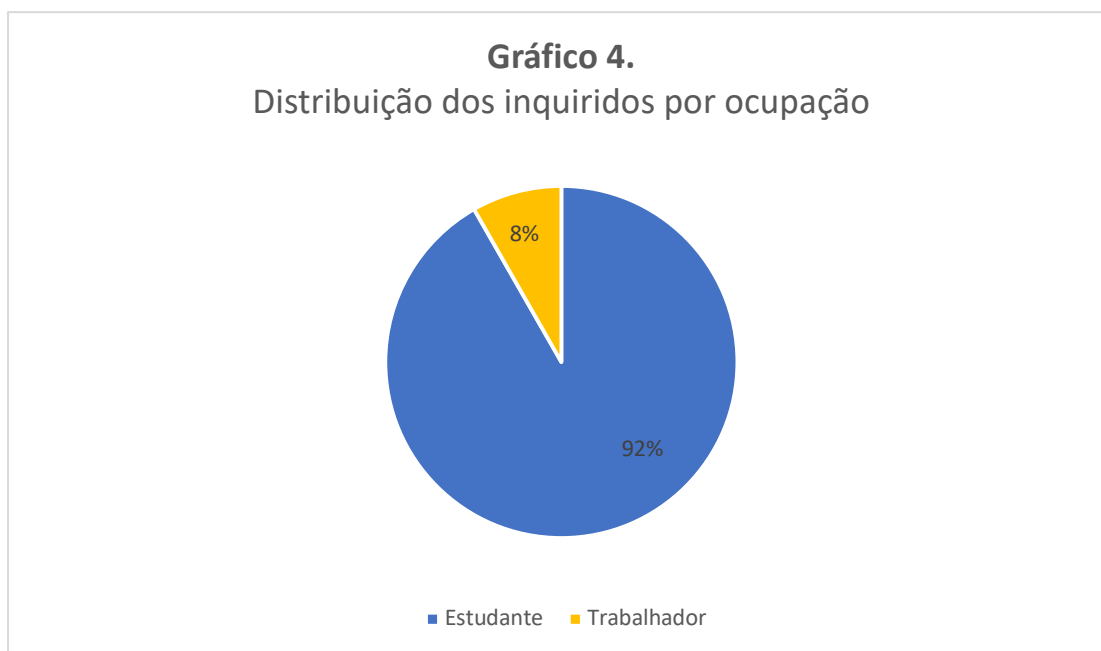
Constata-se que o público aprendiz de PLE é majoritariamente feminino, compreendendo uma percentagem de 73% dos inquiridos, ou seja, 88 dos 121 inquiridos. A percentagem de elementos do sexo masculino que foram inquiridos ronda os 27%, totalizando 33 dos 121 inquiridos.

Os aprendizes, na sua maioria, de sexo feminino são responsáveis por 68% do total entre os 17 e os 34 anos, refletindo a forte procura dos aprendizes na aprendizagem de PLE. Em resumo, os aprendizes têm uma tendência relativamente mais elevada de optarem por cursos de PLE no ensino superior na China.



Em relação ao nível de instrução dos inquiridos, 93% tem formação superior, a maioria é de licenciatura (88%) e 5% mestrado. Somente 7% se ficaram pela escola secundária.

A verdade é que estes valores podem não corresponder à realidade. Quando se pergunta «escolaridade» pressupõe-se que o inquirido irá responder o nível de estudos concluído, no entanto, muitos respondem consoante o nível de ensino que frequentam. O que torna esta análise dúbia é o facto de incorporar na mesma opção idades tão distintas como os 17 e os 24 anos, pois os alunos de 17 ainda estão a frequentar o ensino secundário, salvo raras exceções que podem ter ingressado precocemente no ensino superior, por outro lado, existem alunos com idades compreendidas entre os 18/19 anos e os 21/22 anos que frequentam o ensino superior ou até mesmo alguns já terão concluído este nível académico, no caso dos alunos com mais idade. Por fim, é comum e normal, existirem alunos que entre os 22 e os 24 anos frequentem ou que até tenham terminado o ensino superior a nível de mestrado.



No geral, os aprendizes chineses no ICLP, são estudantes (92%). Só 8% são trabalhadores, o que está em consonância com os dados sobre a ocupação profissional que se apresentam a seguir.

Quadro 1— Distribuição dos inquiridos por ocupação

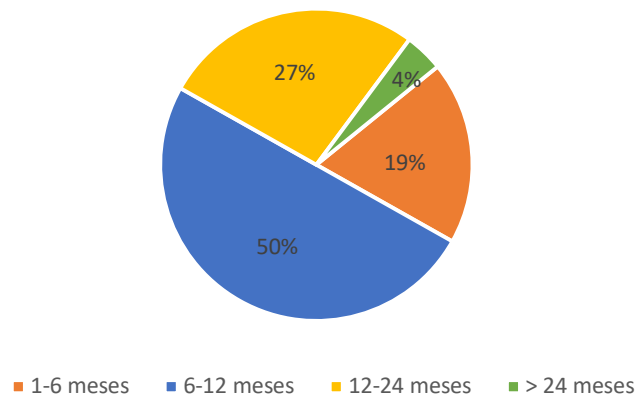
Profissão exercida	N.º de respostas
Professor	2
Empresário	1
Jornalista	1
Contabilista	1
Atriz	1
Estudante	111
Total	121

Nos dados obtidos no gráfico 4 temos uma esmagadora maioria de inquiridos que é estudante. Os restantes inquiridos, no quadro 1, distribuem-se pelas mais variadas

profissões, nomeadamente no ensino, na administração, na imprensa, no financeiro, entre outras. O que se pode apurar deste mesmo quadro é que existe a preocupação por parte das mais variadas profissões em aprender a falar português, quiçá por pretensões a almejar estabilidade profissional em Portugal, ou somente para servir de meio para incrementar a sua carreira profissional no seu país de origem. Com exceção da atriz, todos os outros profissionais podem desempenhar as suas profissões em qualquer parte do mundo, com qualquer tipo de pessoa na medida em que o português é uma ferramenta de comunicação e não imprescindível ao bom desempenho das suas funções.

Ainda que a maioria dos aprendizes sejam estudantes, a distribuição em outras ocupações também é diversa. Conclui-se que entre os aprendizes de LP, além das necessidades de aprendizagem relacionada com a formação académica, existem motivações em outras áreas.

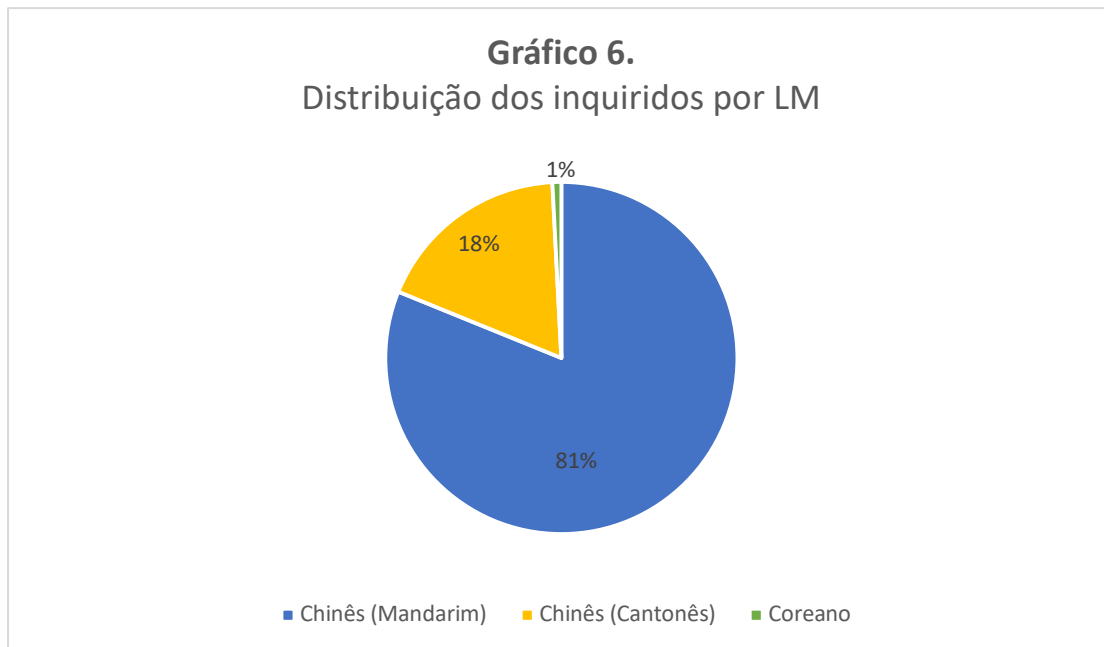
Gráfico 5.
Distribuição dos inquiridos por duração de estadia em Portugal



Em relação à duração de estadia em Portugal, 50% dos inquiridos está em Portugal de 6 a 12 meses, já 27% permanecem 12 a 24 meses. Uma percentagem de 19% mora há 1 a 6 meses, somente 4% esteve em Portugal por um período igual ou superior a 2 anos.

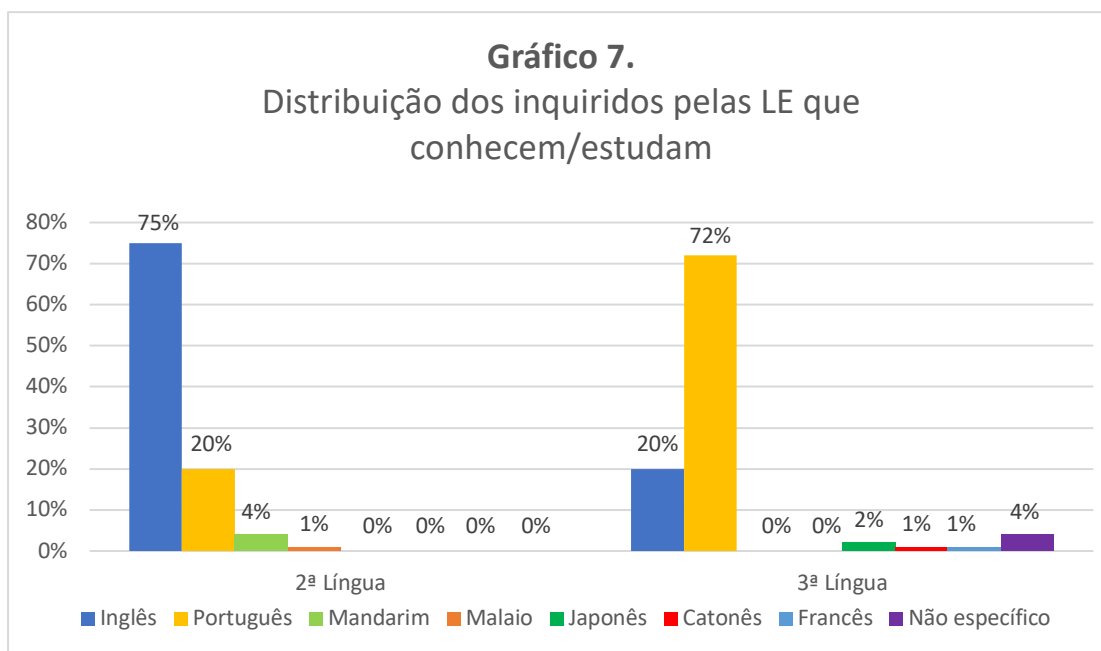
69% dos inquiridos ficam em Portugal por um período igual ou menos 1 anos, há uma percentagem de 27% entre um ano e dois anos, a proporção de mais de dois anos também representou 4%. Juntando os dados recolhidos em gráfico 1, gráfico 3 e gráfico 4, conclui-se que além da maioria dos inquiridos que participam em projetos de intercâmbio de curso de PLE com um prazo de um ano no ICLP, ainda há muitos aprendizes que continuam a optar por aprofundar o estudo do português em FLUL, incluindo 4% dos inquiridos que são residentes chineses permanentes em Portugal.

Gráfico 6.
Distribuição dos inquiridos por LM



No que se refere aos valores apresentados pelo gráfico 6, a maioria dos inquiridos do ICLP diz ter como LM o mandarim, contabilizando um total de 81% (99 inquiridos). Por seu turno, o número que tem como LM o cantonês é menor comparativamente aos inquiridos, é 18% (inquiridos). Relativamente aos 1% que afirma ter como LM coreana.

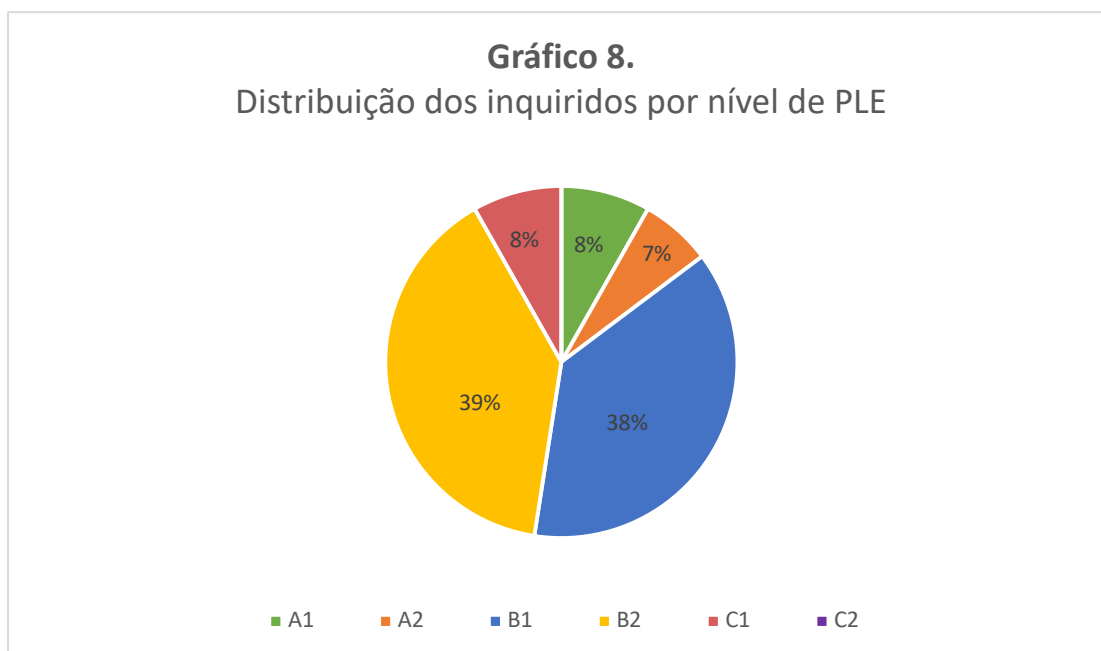
Tendo em consideração os valores obtidos, conclui-se que a maioria dos inquiridos são da China continental. Entre os 18% dos inquiridos que têm como LM o cantonês, a maioria é oriunda de Macau.



Das respostas relativas ao conhecimento das línguas (L2) por parte dos aprendizes chineses no ICLP, a maioria dos inquiridos (75%) diz estudar inglês como L2, já 20% dos 121 dos inquiridos diz estudar português. A diferença percentual entre estas duas línguas e a língua chinesa (mandarim), e a língua malaia é muito grande, uma vez que somente 4%, 1%, e ninguém diz estudar japonês, cantonês e francês.

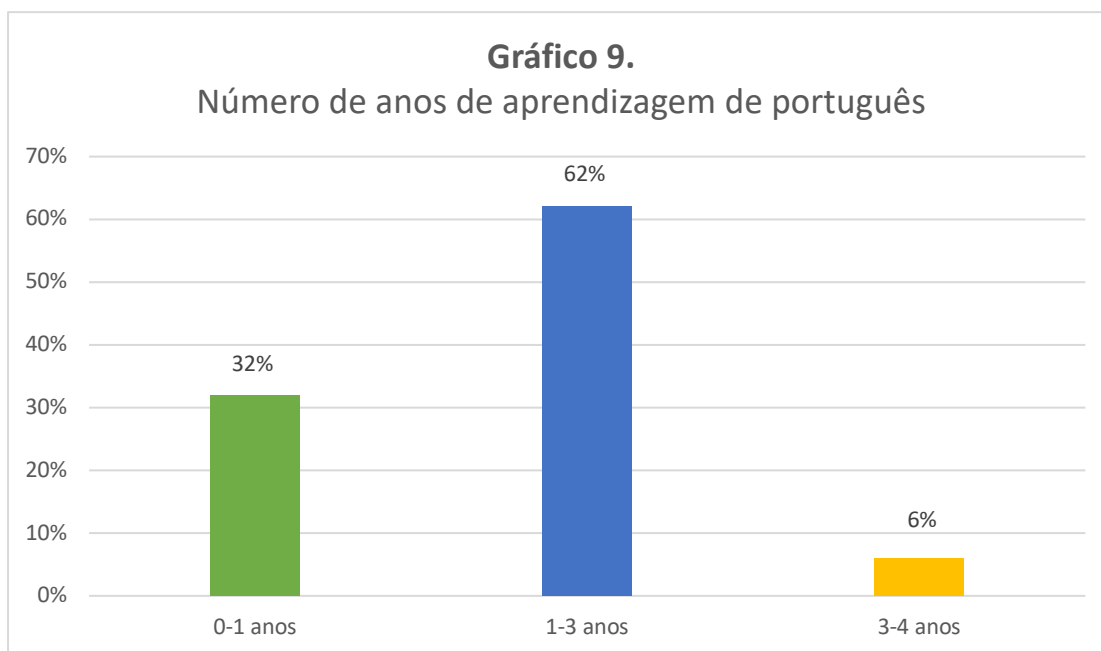
Contrariamente aos valores apresentados pela L2, a maioria dos inquiridos diz estudar LP (72%) como LE, e 20% dos inquiridos prefere a língua inglesa. No entanto, 8% aponta outras línguas como línguas de estudo, nomeadamente as línguas que os aprendizes chineses do ICLP dizem estudar – japonês (4%), cantonês (1%), francês (1%), há ainda 4% dos inquiridos que não a especificam.

Ainda assim, e contrariamente àquilo que acontece, era de esperar que 100% dos inquiridos estudassem LE, uma vez que estão a frequentar uma licenciatura de português, depois de terem estudado inglês durante muitos anos. O facto de isso não acontecer pressupõe que os inquiridos ou não entenderam corretamente o que é que o conceito de L2 ou LE.



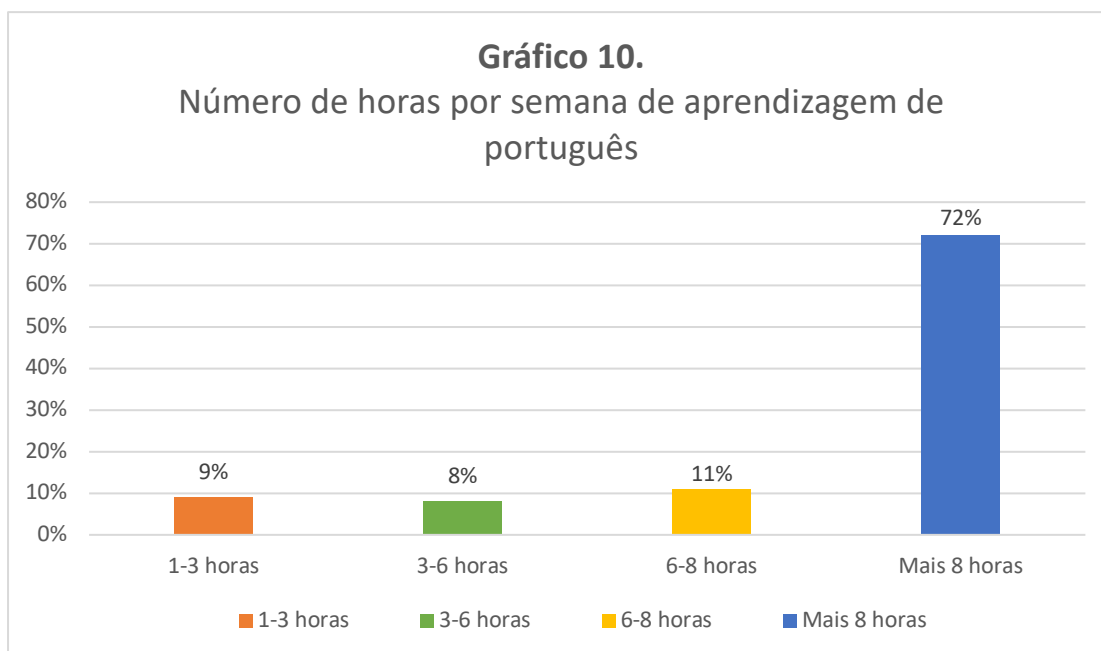
As conclusões a que se chega, mediante o gráfico 5, é que a maioria aprendizes chineses de PLE no ICLP são de nível B2, 39% dos inquiridos (o que corresponde a 48 dos 121 inquiridos). Uma percentagem de 38% é de nível B1, (46 inquiridos). O nível A1 corresponde a 8% (10 inquiridos), também o nível de C1 abarca uma percentagem de 8% inquiridos, somente 7% (8 inquiridos) da amostra inquirida corresponde é de nível A2, e 0% inquirida é de nível C2.

De acordo com gráfico 1 e gráfico 3, estes dados justificam-se com o facto que os aprendizes já terem aprendido LP pelo menos dois anos na China, adquirido o conhecimento básico de LP. As percentagens obtidas em cada um dos níveis são normais uma vez que o curso de PLE que os inquiridos frequentam não está inserido em curso superior. Isto porque como foi explicado anteriormente os cursos de PLE não são exclusividade de quem frequenta o ensino superior, pois apesar de ser lecionado numa faculdade não é conferente de equivalência a qualquer cadeira do ensino superior, pois serve só exclusivamente para ensinar qualquer pessoa independentemente do seu grau de escolaridade a aprender a língua portuguesa.



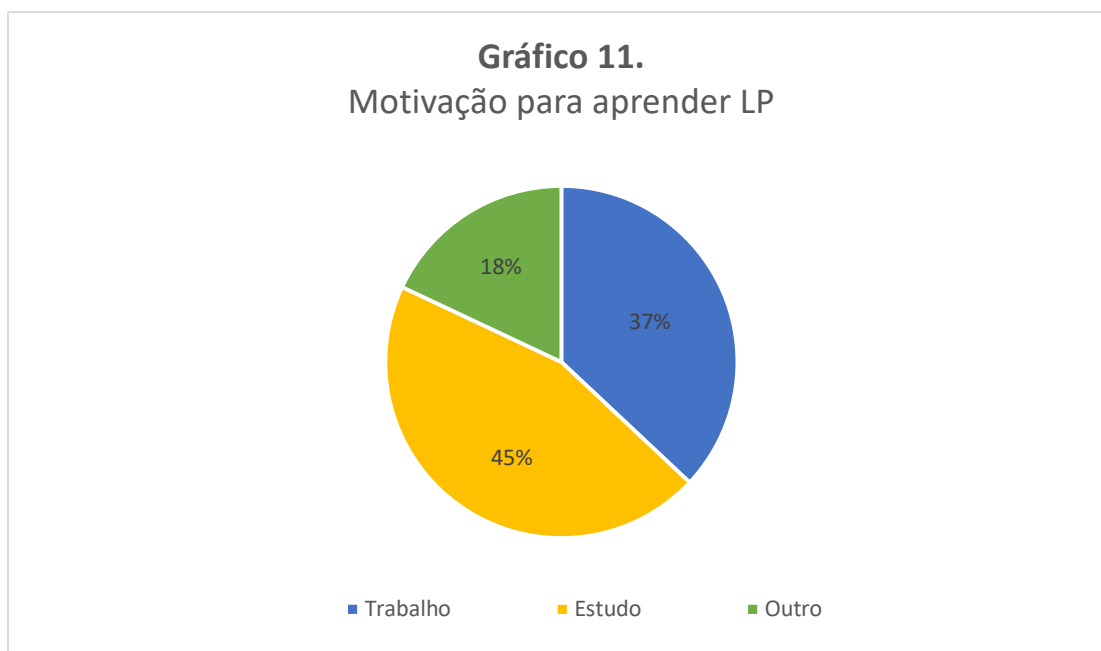
Nos dados recolhidos, no gráfico 9, sobre o número de anos que estudam português, os inquiridos apresentam resultados díspares. Ressalta-se a percentagem de 62% que diz estudar LP por 1 a 3 anos. Um total de 32% diz estudar LP num período ligeiramente inferior ou igual a 1 anos, somente 9% dos inquiridos diz estudar português por 3 a 4 anos.

O tempo de aprendizagem de LP é um indicador importante da distribuição de nível. 94% dos inquiridos estudam menos ou igual 3 anos, refletindo-se em 74% dos entrevistados são B1 e B2. 6% dos inquiridos que estudaram LPs por 3 a 4 anos também responderam ao nível avançado de português.



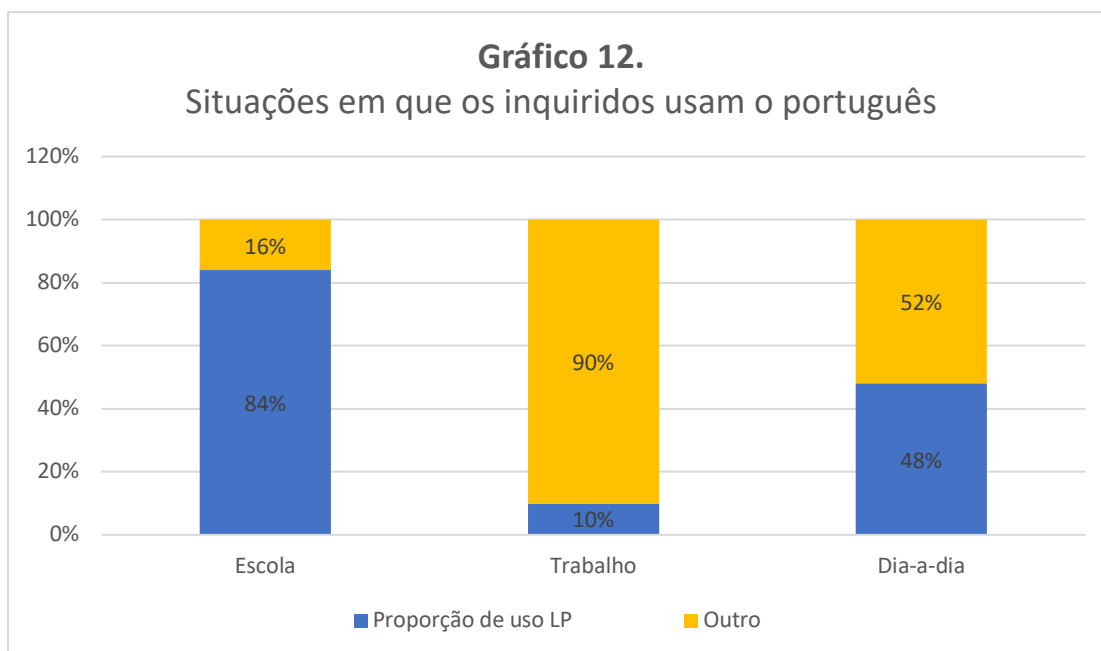
As respostas, por parte dos inquiridos do ICLP, relativamente ao número de horas por semana de aprendizagem do Português são muito díspares, constata-se que 72% dos inquiridos, o que corresponde a 87 inquiridos, estuda LP mais de 8 horas por semana. Uma percentagem de 11% estuda 6 a 8 horas por semana, 9% diz estudar 1 a 3 horas e somente 8% dos inquiridos estuda 3 a 6 horas.

Considerando o número de horas de lecionação da língua nos cursos, pode-se concluir que a maior parte dos inquiridos estuda português fora do contexto de sala de aula, não se sabendo quais os cursos/projetos que integra fora da faculdade, mas mesmo assim dedicam-se ao estudo do português fora do horário escolar.



Quando questionados sobre o(s) motivo(s) para estudar português, os inquiridos no ICLP apresentam resultados um tanto ou quanto dispares. ‘Estudo’ é o motivo pelo qual o maior número de informantes estuda LP (45%). Uma percentagem também significativa relaciona-se com motivos profissionais: 26% diz querer trabalhar uso a LP. Ainda tem 22% dos inquiridos não esclarece que as motivações para estudar LP.

Fazendo a análise conjunta deste gráfico e do gráfico 1, onde se verifica que a idade predominante dos inquiridos está compreendida entre os 17 e os 24 anos, pode-se correlacionar ambos gráficos e verificar que um apenas sustém a informação do outro, ou seja, este último quadro apenas confirma a informação de que grande parte dos inquiridos são indivíduos em idade escolar. Este gráfico acaba por validar a informação que foi fornecida pelo quadro 1 e pelo gráfico 4, onde se concluiu que 111 dos 121 inquiridos, ou seja 92%, são estudantes.



Quando questionados em que situações usam o português, apresentam resultados muito díspares. Como os dados recolhidos anteriormente, 84% de total dos inquiridos usa LP na escola, o que se refere ao facto de estarem a frequentar o curso de LP. 48% dos inquiridos usa LP no convívio. Só uma percentagem mais reduzida dos inquiridos é que diz usar o português em trabalho (10% de total).

Síntese

Neste capítulo apresentaram-se os dados relativos aos perfis da amostra de alunos chineses que frequentaram os cursos de PLE na FLUL, entre os anos 2013 e 2016. A generalidade dos indivíduos que responderam ao inquérito são estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos (80%), na sua maioria do sexo feminino (61%), com o primeiro ciclo do ensino superior concluído (88%), por sua vez muitos deles ainda são estudantes (92%) que se encontram em Portugal por um período entre 6 a 12 meses (50%). O que se sabe igualmente é que muitos destes alunos têm como língua materna o mandarim (81%) e que, por sua vez, estudam como segunda e terceira línguas o inglês e o português, com 75% e 72% respetivamente, quanto ao nível de ensino em que se encontram predominam o nível B1 com 38% e o nível B2 com 39%. Já o número de anos como estudantes de português incide entre os 1 e 3 anos (62%), e o número de horas de estudo apresenta-se na ordem das 8 horas semanais (72%). Por fim, as motivações para aprender português dividem-se maioritariamente entre o estudo e o trabalho, com 45% e 37% respetivamente, e as situações nas quais usam o português prendem-se com o contexto académico (84%). Este último dado é particularmente interessante pois demonstra que, é crescente o número de alunos chineses que procuram Portugal e, neste caso concreto, a FLUL, para melhorarem as suas competências em PLE, assegurando com a sua estadia em Portugal uma oportunidade de reforçarem essa aprendizagem em contexto de imersão linguística. No entanto, a maioria dos inquiridos neste estudo, 84% do total dos inquiridos, usa a LP em contexto académico, que é também o que predomina na aprendizagem de PLE no seu país de origem, o curso de PLE, e apenas 48% dos inquiridos usa LP em situações de convívio e de trabalho, 10% de total, situações que remetem para esse contexto de imersão social, cultural e profissional que lhes poderá trazer uma experiência diferente da língua-alvo em relação ao contexto académico.

Conclusões

Esta dissertação está organizada em três capítulos que focam a história do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na FLUL, as características do ensino aprendizagem de língua estrangeiras em contexto académico e o perfil de uma amostra dos alunos chineses que aprendem PLE na Faculdade de Letras. Pretende-se assim ter uma visão de contextualizada do perfil dos alunos chineses que, em época recente, procuram aprender PLE em contexto académico e de imersão linguística. Tenta-se perceber qual o seu perfil: faixa etária, origem dentro do território da RPC, língua materna, motivação académica e profissional e tempo de estadia em Portugal e de aprendizagem da LP.

No primeiro capítulo, optou-se por tomar como ponto de partida a história do ensino de PLE na FLUL e a história das relações entre a RPC e Portugal, nomeadamente, na área da cooperação académica. Na verdade, esta cooperação pode levar à mudança do estilo de ensino em Portugal como na RPC, uma vez que existem cada vez mais alunos de origem chinesa a estudar em Portugal. Também é importante referir que é cada vez mais premente o aumento e a melhoria dos meios e locais de ensino do português na China, de forma e ser cada vez mais fácil a transição do continente asiático para a Europa, quer a nível de domínio da língua, quer a nível cultural e quotidiano. Como tal, são importantes o reforço e a continuidade dos acordos firmados entre a FLUL e a UL, em geral, com faculdades e outras instituições na China, que permitirão que mais alunos chineses tenham oportunidade de vir estudar para Portugal e que também mais alunos portugueses, que estão a estudar a língua e cultura chinesa, possam ir complementar os seus estudos na China. É tão importante a existência de professores chineses a ensinar o português, como a existência de professores portugueses a ensinar o português, de forma também a ser possível estabelecer uma harmonia entre ambos.

No segundo capítulo, fez-se uma revisão de alguns aspetos teóricos que se prendem com as teorias de SLA e a teorização em torno das vantagens da imersão linguística. A partir dos métodos de ensino apresentados e pelas motivações encontradas nos alunos chineses que se encontram a frequentar cursos de português língua estrangeira pode-se concluir que não existe maneira mais fácil e rápida para o desenvolvimento de competências linguísticas do que a imersão. A imersão linguística contribui também para

suscitar a curiosidade aos alunos de forma a que estes se sintam motivados e à vontade para se expressarem sem que exista a preocupação em errar, pois estão todos ao mesmo nível e é através dos erros e tentativas que se tornam bem-sucedidos e sentem que assim que dominam a língua o seu grau de autossatisfação é grande. Este grau origina uma maior vontade e interesse em aprender e usar o português, tornando o aluno mais autónomo no respeitante à continuidade de aprendizagem desta mesma língua. A estrutura dos cursos de PLE oferecidos pelo ICLP na FLUL valoriza a aprendizagem em contexto de sala de aula que é complementado com as atividades de imersão linguística. De acordo com QECR, o ICLP oferece formação pelos seis níveis, nomeadamente, são os A1- C2 e, organiza dois tipos cursos: o curso anual, que tem 200 horas por semestre, sendo geralmente composto por dois semestres, o que atende às necessidades de alunos chineses inseridos em programas de intercâmbio. O curso de verão tem quatro semanas, perfazendo no total 80 horas, é mais flexível, oferece conveniência para os alunos chineses que querem aprender PLE também em um ambiente de ensino imersivo.

Os dados analisados anteriormente demonstram que a generalidade dos indivíduos que responderam ao inquérito são estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos (80%), na sua maioria do sexo feminino (61%), com o primeiro ciclo do ensino superior concluído (88%), por sua vez muitos deles ainda são estudantes (92%) que se encontram em Portugal por um período entre 6 a 12 meses (50%). O que se sabe igualmente é que muitos destes alunos têm como língua materna o mandarim (81%) e que, por sua vez, estudam como segunda e terceira línguas o inglês e o português, com 75% e 72% respetivamente. É de notar que quanto ao nível de ensino em os inquiridos se encontram predominam o nível B1 com 38% e o nível B2 com 39%, o que pode ser relacionado com a fase do percurso académico em que têm oportunidade para fazerem a sua mobilidade para Portugal. A maioria dos inquiridos estava no segundo ou no terceiro ano do seu curso de licenciatura, neste sentido, o número de anos como estudantes de português varia entre os 1 e 3 anos (62%). É relativamente reduzido o número de inquiridos que tinham mais do que três anos de estudo da língua portuguesa. Relativamente ao número de horas de estudo a maioria indicou uma média de 8 horas semanais (72%). Por fim, as motivações para aprender português dividem-se maioritariamente entre o estudo e o trabalho, com 45% e 37% respetivamente, o que corresponde ao expectável numa amostra de contexto

académico, em que predominam os estudantes. Similar, é o resultado obtido em relação às situações nas quais usam o português que maioritariamente se prendem com o contexto académico (84%).

No futuro, com a globalização e o aumento da cooperação económica e comercial entre a China e CPLP, a procura de LP levará mais universidades chinesas a oferecer cursos de PLE. A continuidade dos protocolos entre as universidades chinesas e a FLUL e a tendência do aumento do número de alunos que aprendem PLE na RPC irá também refletir-se no aumento destes alunos nos cursos da FLUL. Neste âmbito, o estudo sobre os perfis dos alunos e as suas motivações, em geral, e sobre a sua experiência de aprendizagem da língua-alvo em contexto de imersão, em particular, reveste-se de grande importância. Esta dissertação apresenta algumas limitações, em especial, por se debruçar sobre uma amostra reduzida do ponto de vista do número de informantes e do período cronológico analisado. Não obstante, estas limitações, esta dissertação pretendeu refletir sobre a importância que a língua portuguesa assume para os estudantes chineses e demonstrou também que as metodologias de ensino adotadas nos cursos de PLE lecionados no ICLP correspondem às suas expectativas e necessidades no progresso da sua aprendizagem da língua, nomeadamente, no que diz respeito à imersão linguística.

Bibliografia

Alves, J. M. dos S. (1999). Um porto entre dois impérios: estudos sobre Macau e as relações luso-chinesas. Instituto Português do Oriente.

Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a conqutive view*. Kluwez Academic Pulishers.

Baquer, B. “Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France”. *La Lettre du CEFISEM*, 5, 1998. Acesso em 09/12/2007:
<http://carec.acbordeaux.fr/casnav/Baquer.html>

Batstone, R. (2002). *Contexts of engagement: A discourse perspective on intake and pushed output*. System.

Baxter, A. N. (2009). *O português em Macau: contacto e assimilação*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles*. New York: Pearson ESL.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In R. & Schmidt, *Language and Communication*. Routledge.

Casteleiro, J. M. (2003). *Primeiras Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa.

Lei, H. I. (2007). Mestre e Amigo. In Mata, I., Grosso, M. J. *Pelas Oitos Partidas da Língua*

- Portuguesa*. (P. 22) Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, FLUL.
- Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
- Cortazzi, M. (2013). *Researching Cultures of Learning_ International Perspectives on Language Learning and Education*. Palgrave Macmillan UK.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press; 3 edition.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Publishing Company Limited.
- Defa, X. J. (2010). *A aquisição de língua segunda e ensino de língua estrangeira*. Chengdu: University of Electronic Science and Technology Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP Oxford.
- Evans, J. (2007). *The emergence of language: A dynamical systems account*. Malden: Blackwell.
- Ferguson, D. (1902). *Title Letters from Portuguese captives in Canton, written in 1534 & 1536: with an introduction on Portuguese intercourse with China in the first half of the sixteenth century*.
- Fernandes, M. D. (2016). *Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Alunos Chineses: Culturas, Representações e seus Impactos na Motivação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fishman, J. A. (1968). *Readings in the sociology of language*. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Gang, L. (2017). Dissertação de Doutoramento. *Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira: Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Gomes, M. G. F. (2017). Dissertação de Doutoramento. *Aprendizagem do português língua estrangeira por alunos chineses : culturas, representações e seus impactos na motivação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Haberland, H. &. (2012). *Language variety, language hierarchy, and language choice in the international university*. International Journal of the Sociology of Language.

Honggang, G. (2006). *Estudo de teoria de SLA*. Beijing: China Social Sciences Press.

Richards, J. C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 153-168). Cambridge University Press.

Jakobovits, L. A. (1970). *Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Newbury House.

Johnson, R. K. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karshen, S. (1977). *Teaching and learning English as a Second Language*. DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.

Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: In 1º Congresso do Português Língua Não-Materna.

Long, M. H. (1990). *The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain*. Winter.

Ma, X. (2015). *A aprendizagem da língua portuguesa pela comunidade chinesa a residir em Portugal: um estudo sobre diferentes gerações*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Mesthrie, R. (2009). *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.

Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.

Mungello, D. E. (2009). *The Great Encounter of China and the West, 1500-1800*. Rowman & Littlefield Publishers.

Naik, H. S. (2013). *content com methodology of teaching english* (P. 68). Sapna book house.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall.

OSÓRIO, P. E., REBELO, I. (2008). *Para uma definição das diferenças entre português língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia* (pp. 441-453). Évora: Universidade de Évora.

Prator, C.H., Celce-Murcia, M. (1979). *An outline of language teaching approaches*. New York: Newbury House.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)* (p.7). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Lanmbert, W. E., Gardner, R. C. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.

Robinson, P. (2012). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (P. 15). New York: Routledge.

Sankoff, G. (1986). *The Social Life of Language*. University Pennsylvania Press.

Spada, N., Lightbown, P. M. (2010). *Second Language Acquisition*. In Schmitt, N. (ed.) *An introduction to Applied Linguistics* (pp. 108-123). London: Hodder Education.

Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: a Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw-Hill Second Language Professional Series. *Directions in Second Language Learning*. Boston: McGraw-Hill.

Vosniadou, S. (2001). *How Children Learn*. International Academy of Education.

Wang, C. (1990). *Applied Psycholinguistics*. Hunan: Hunan Foreign Language Education Press.

Wang, J. (2014). *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.

Zhao, N. (2018). Dissertação de Mestrado. *O ensino de PLNM no ensino básico a alunos chineses recém-chegados a Portugal: Um estudo de Caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Zhou, G., Niu, X. (2015). *Approaches to language teaching and learning*. Academy Publication.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

金國平. (2000). *中葡关系史地考证*. 澳門: 澳門基金會.

Legislação:

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n. °23/2007, de 4 de julho, Lei de Estrangeiros.

Decreto-Lei n.º 37/81, de 3 de outubro, Lei da Nacionalidade, O Artigo 6.º.

Sitografia:

<https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>

[Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência](#)

<https://www.om.acm.gov.pt/-/6--1>

<http://data.dre.pt/eli/port/914/2009/08/17/p/dre/pt/html>

<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/cursos.html>.

<http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view>

<https://erasmusplusols.eu/pt/>

<http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-8304.html>

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

https://www.sef.pt/pt/Documents/Mapa_ARI_PT_agosto18.pdf

http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/WANG_PLE1.pdf

http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:6-o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macauchina-fatos-e-perspectivas&catid=53:educacao-1&Itemid=91

<http://www2.iict.pt/?idc=21&idi=18608>

<https://fah.umac.mo/portuguese/conferencia-internacional-ensino-e-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-universidade-de-macau-8-e-9-de-abril-de-2016/>

<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

<http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/readings/lesage.htm>

<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718.html>

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

<http://www.forumchinapl.org.mo/trade-between-china-portuguese-speaking-countries-nearly-us117-6-blm-in-2017/?lang=zh>

http://english.hanban.org/node_10971.htm

<https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>

[Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência](#)

<https://www.om.acm.gov.pt/-/6--1>

<http://data.dre.pt/eli/port/914/2009/08/17/p/dre/pt/html>

<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/cursos.html>.
<http://cagle.letras.ulisboa.pt/pages/view>
<https://erasmusplusols.eu/pt/>
<http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-8304.html>
<http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>
https://www.sef.pt/pt/Documents/Mapa_ARI_PT_agosto18.pdf
http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/WANG_PLE1.pdf
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:6-o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macauchina-fatos-e-perspectivas&catid=53:educacao-1&Itemid=91
<http://www2.iict.pt/?idc=21&idi=18608>
<https://fah.umac.mo/portuguese/conferencia-internacional-ensino-e-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-universidade-de-macau-8-e-9-de-abril-de-2016/>
<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
<http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/readings/lesage.htm>
<http://www.iclp.letras.ulisboa.pt/Paginas/Pt/ca1718.html>
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
<http://www.forumchinapl.org.mo/trade-between-china-portuguese-speaking-countries-nearly-us117-6-bln-in-2017/?lang=zh>
http://english.hanban.org/node_10971.htm
https://protocolos.ulisboa.pt/protocolos_ULisboa/FrontEnd/protocoloInternacionalList.seam

Anexo I

Inquérito:

Ensino do Português como língua estrangeira a alunos Chineses na FLUL

O presente inquérito, para o qual solicito e agradeço, desde já, a sua colaboração, destina-se a realizar uma pesquisa sobre o perfil dos alunos chineses que aprendem português como língua estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Esta pesquisa realiza-se no âmbito da redação da minha dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2) da Universidade de Lisboa. O inquérito é totalmente anónimo, por isso, não escreva o seu nome ou qualquer outro elemento que o identifique.

非常感谢您参与我的问卷调查。我是里斯本大学文学院在读硕士，目前在写毕业论文，其中需要中国学生在里斯本大学文学院学习葡萄牙语课程的数据。因此，恳请您帮我完成这份问卷。此问卷是完全匿名的，请不要填写您的名字以及其他个人信息。

Muito obrigado. 非常感谢。

- Código:

- Idade 年龄: ____ - Sexo 性别: M ____ F ____

- Há quanto tempo está em Portugal? 你在葡萄牙生活多久?

- Escolaridade / formação académica: 教育程度:

1. Qual é a sua faculdade de origem? 你的本科院校是?

2. Estatuto profissional: (se for trabalhador indique qual é a sua profissão)

职业状况: (如已工作请填上职业)

A) Estudante B) Trabalhador:

3. Línguas 语言

A) 1^a _____ B) 2^a _____ C) 3^a _____
母语 第一外语 第二外语

4. O que o motivou a escolher pela aprendizagem da língua portuguesa?
学习葡萄牙语的动机是什么?
A) Motivos profissionais; 职业需求
B) Gosto pela cultura; 喜欢葡国文化
C) Vontade de aprender uma língua estrangeira; 想学一门外语
D) Outro; 其他
5. Nível de proficiência:
葡语等级
A) A1 A2 B) B1 B2 C) C1 C2
6. Aprendeu a língua portuguesa antes de vir para Portugal?
在来葡萄牙之前学习过葡萄牙语吗?
A) Sim 是
B) Não 否
7. Aprendeu língua portuguesa durante quanto tempo antes de vir para Portugal?
在来葡萄牙之前学习了多久葡萄牙语?
A) 0-1 anos 0-1 年
B) 1-3 anos 1-3 年
C) 3- 4 anos 3-4 年
D) outro 其他: _____
8. Estuda português quantas horas por semana?
一周学习葡萄牙语多少小时?
A) 1-3 horas 1-3 小时
B) 3-6 horas 3-6 小时
C) 6-8 horas 6-8 小时
D) Mais de 8 horas 超过 8 小时
9. Utiliza a língua portuguesa em que contextos?
在下列哪种情况下使用葡萄牙语?
A) No dia-a-dia; 日常
B) No local de estudo; 学习
C) No local de trabalho; 工作
D) Outro 其他: _____
10. Frequenta algum tipo de curso ou programa de aprendizagem de PLE além do programa de língua portuguesa da FLUL?
除了葡萄牙语课程，在里斯本大学文学院还上过其他课程吗?
A) Sim; 是
B) Não 否
11. Se sim diga o qual e porque motivos é que o frequenta.

如果是，请写出课程名称以及理由。

Anexo II

Carta de Pedido de Autorização para Professora Doutora Paula Morão

Exma. Sra.

Diretora do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa,

Professora Doutora Paula Morão

Estou a frequentar o segundo ano do mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2) e estou de momento a realizar a pesquisa e elaboração da minha dissertação de mestrado. O objetivo principal da minha tese de mestrado é fazer um estudo sobre o ensino da língua Portuguesa como língua estrangeira a alunos chineses na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Pretendo traçar um perfil dos alunos chineses, tendo em conta a faixa etária, o sexo, a Universidade de origem na China e pretendo saber se se encontram na FLUL através de algum protocolo ou acordo entre a sua faculdade de origem e a FLUL, ou através dos seus próprios recursos financeiros ou se obtiveram um outro tipo de bolsa de estudo. Para o meu estudo importa também distinguir os alunos que são estudantes universitários chineses dos alunos que se encontram matriculados no curso e que apenas estão inseridos no curso por motivos pessoais ou profissionais.

A metodologia que irei utilizar será a de estudo de amostra, pelo que venho por este meio solicitar autorização para a aplicação de um questionário a alguns alunos chineses que atualmente frequentam os cursos de língua portuguesa na FLUL.

Gostaria também de solicitar autorização de V. Excelência para ter acesso aos dados dos alunos chineses que frequentaram os cursos de PLE (cursos anuais e de verão) entre 2013 e 2016. Em concreto necessitarei de ter acesso aos seguintes dados:

- Idade;

- Sexo;

- Escolaridade;
- Universidade de origem na China;
- E/ou se veio, ou não, através de protocolo interuniversidades.

Declaro por minha honra que todos os dados serão tratados de forma confidencial e anónima e que se destinam exclusivamente à minha pesquisa.

Agradecendo desde já a Vossa atenção,

Com os meus cumprimentos,

(Huang Chao)

E-mail: jacintohuang@gmail.com

Telemóvel: 924200616