

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**Crenças e Atitudes dos Aprendentes
Universitários Chineses de PLE**

Wang Ruotong

Tese orientada pelo Prof. Doutor António Manuel Dos Santos
Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Mestre em Língua e Cultura Portuguesa

2017

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar, pela orientação curiosa e científica, pelos comentários e sugestões valiosos, pela disponibilidade, pelos apoios e ensinamentos fundamentais durante todo o processo da criação e elaboração desta tese e pela amizade demonstrada dentro e fora do âmbito do presente trabalho.

À Direção do Curso de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa: PLE/L2, pela oportunidade de conseguir frequentar o mestrado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, aos docentes do Curso, que me ensinaram os conhecimentos profissionais e me abriram o caminho para a área académica.

À Embaixada da China em Portugal e ao Conselho de Bolsa da China, pelo vosso apoio e suporte firme.

Aos meus professores e colegas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, da Universidade Politécnica de Macau e da Universidade de Macau, etc., que me apoiam firmemente no inquérito e na análise dos dados do questionário sobre as crenças e atitudes dos alunos universitários chineses.

Aos meus colegas do mestrado, pela vossa amizade e ajuda neste percurso de aprendizagem.

Aos professores do Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa, especialmente à Professora Doutora Maria Teresa De Salter Cid Gonçalves Rocha Pires e à Professora Doutora Zhu Li, pelo vosso encorajamento e paciência.

Aos meus pais, por terem compreendido sempre a minha ausência destes dois anos.

Ao Senhor Doutor Niu Yu, pelo apoio técnico na análise dos dados, pela compreensão e pelo acompanhamento dos momentos difíceis pelos quais eu passei.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram para a elaboração deste trabalho, o meu agradecimento.

Resumo

Com o aumento do interesse pela língua portuguesa na China e o consequente incremento dos cursos de PLE/L2, a investigação sobre as atitudes e crenças de que são portadores estes alunos e o modo como elas podem interferir na aprendizagem é crucial.

Este trabalho pretende estudar, justamente, as Atitudes e Crenças preponderantes dos aprendentes universitários chineses de PLE. A partir de um cotejo global dos principais fatores com possível interferência na aprendizagem, realizou-se um inquérito que incide nas opiniões sobre o pensamento sobre língua materna e a língua alvo, o posicionamento da língua materna no mundo (a par do inglês e do português), os modos de aprender, as estratégias preferidas e usadas.

O inquérito foi extensivo a aprendentes situados nos quatro momentos canónicos da aprendizagem de um estudante universitário chinês pelo que é suscetível de revelar a possível evolução das crenças ao longo do Curso.

Os dados do inquérito, para além de deixarem perceber os valores e atitudes dos aprendentes universitários chineses de forma quantificada e estatisticamente validada, revelam, claramente, uma “cultura de aprender” particular; porém, nem sempre coincidente com os lugares comuns conhecidos sobre este público aprendente. Foi possível também determinar com alguma homogeneidade crenças e atitudes dos alunos universitários chineses. São apresentadas, como corolário, algumas sugestões com interesse para os docentes envolvidos nestes cursos de PLE/L2.

Palavras-chave: Crenças e atitudes, estratégias, motivação, aprendizagem do português (PLE)

Abstract

With increasing interest in the Portuguese language in China and the consequent increase in PLE / L2 courses, research on the attitudes and beliefs of these students and how they may interfere with learning is crucial.

This paper intends to study, precisely, the prevailing Attitudes and Beliefs of the Chinese university students of PLE. Based on a global comparison of the main factors with possible interference in learning, a survey was carried out focusing on the opinions about mother tongue and target language, the positioning of the mother tongue in the world (alongside English and Portuguese), Modes of learning, preferred and used strategies.

The survey was extended to learners located in the four canonical moments of the learning of a Chinese university student by what is likely to reveal the possible evolution of beliefs throughout the Course.

Survey data, in addition to letting the values and attitudes of Chinese university learners be perceived in quantified and statistically validated form, clearly reveal a particular "culture of learning"; but not always coincident with the common places known about this learning public. It was also possible to determine with some homogeneity the beliefs and attitudes of Chinese university students. As a corollary, some suggestions with interest for the teachers involved in these PLE / L2 courses are presented.

Keywords: Beliefs and attitudes, strategies, motivation, learning of Portuguese as a foreign language (PLE)

LISTA DE ABREVIATURAS

BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory

BFSU – Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLE/L2 – Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RPC – República Popular da China

SISU – Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

TFSU – Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin

UM – Universidade de Macau

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Instituições chinesas de ensino superior que oferecem o curso de PLE	6
Tabela 2 Programa Curricular de Licenciatura da TFSU.....	10
Tabela 3 Horários do 2ºano da TFSU	11
Tabela 4 Horários do 4ºano da TFSU	11
Tabela 5 Lista das disciplinas comuns optativas da TFSU	13
Tabela 6 Programa Curricular de Licenciatura da SISU.....	14
Tabela 7 Docentes e formação nas três universidades	15
Tabela 8 Disponibilidade docente e respetiva experiência profissional	16
Tabela 9 Materiais que servem de referência e são mais utilizados nas três universidades.....	17
Tabela 10 As atitudes dos aprendentes, adaptado de Ellis (2004).....	38
Tabela 11 Agrupamento dos inquiridos de acordo com a fase de aprendizagem...43	
Tabela 12 As motivações dos inquiridos.....46	
Tabela 13 Respostas dos inquiridos relativas aos aspetos motivacionais.....47	
Tabela 14 O pensamento sobre a LM.....49	
Tabela 15 A língua, as instituições na atualidade chinesa.....52	
Tabela 16 Perspetiva sobre a língua estrangeira.....53	
Tabela 17 O pensamento sobre as estratégias de aprender uma LE.....55	
Tabela 18 As estratégias mais usadas pelos inquiridos.....56	
Tabela 19 Dados sobre o pensamento sobre como aprender uma LE.....59	
Tabela 20 As visões das estratégias de aprender uma LE.....60	
Tabela 21 Perspetiva sobre o papel do professor de LE.....61	
Tabela 22 Posicionamento dos inquiridos face às línguas no mundo.....63	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Representação do modelo socio-educacional de aprendizagem de uma língua não materna (Gardner & Manclntyre, 1993).....	28
Gráfico 2 Agrupamento dos inquiridos de acordo com a universidade	45
Gráfico 3 As motivações; valores relativos	46
Gráfico 4 Índice comparativo das respostas dos 4 grupos	47
Gráfico 5 O pensamento sobre a LM; valores relativos	50
Gráfico 6 Valores relativos sobre a perspetiva acerca de uma LE.....	53
Gráfico 7 Valores relativos obtidos para a escolha de estratégias de aprendizagem	57
Gráfico 8 Valores relativos sobre a aprendizagem de uma LE	59
Gráfico 9 O papel do professor; valores relativos	62

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RUSUMO.....	III
ABSTRCT.....	IV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	V
LISTA DE TABELAS.....	VI
LISTA DE GRÁFICOS.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo I Caraterização de Ensino do Professor de PLE das Universidades Chinesas...5	
1. Universidades chinesas com curso de licenciatura em PLE.....5	
2. Estrutura curricular.....8	
2.1 Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin.....9	
2.2 Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim.....12	
2.3 Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.....13	
2.4 Os professores.....15	
2.5 Os materiais curriculares.....16	
3. Cruzando os elementos contextuais do Curso de PLE das Universidades...18	
Capítulo II Crenças e Atitudes da aprendizagem de LE/L2, abordagens e investigação.....21	
1. Atitude, crença e proficiência.....23	
1.1 O elemento afetivo.....25	
1.2 Crenças Atitudes e Motivação.....27	
2. A investigação disponível.....31	
2.1 Abordagem normativa.....31	
2.2 Abordagem metacognitiva.....33	
2.3 Abordagem contextual.....34	
3. O aprendente chinês universitário.....35	
4. Aprendentes, ensinantes e novas gerações.....38	
Capítulo III Inquérito aos Aprendentes Universitários Chineses.....41	

1. O inquérito; constituição	41
2. Dados do inquérito.....	43
2.1 O perfil motivacional do aprendente universitário chinês de PLE.....	45
2.2 Perspetiva do aprendente sobre a LM e o conhecimento de uma língua estrangeira.....	48
2.3 O que é importante numa língua estrangeira.....	53
2.4 Estratégias de aprendizagem.....	56
2.4.1 Pensamento sobre a aprendizagem de uma LE.....	58
2.4.2 O papel do professor.....	61
2.4.3 Posicionamento dos inquiridos face às línguas no mundo.....	63
Conclusões.....	65
Referências Bibliográficas.....	70
Apêndice 1 Questionário para os aprendentes universitários chineses.....	79
Apêndice 2 Questionário para os aprendentes universitários chineses (versão em mandarim).....	84
Apêndice 3 Resultados do Inquérito.....	89
Anexo 1 Plano Geral do Curso de PLE/L2 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim.....	101
Anexo 2 Horários da TFSU do Ano Letivo 2016/2017.....	104
Anexo 3 Horários da BFSU do Ano Letivo 2016/2017.....	106
Anexo 4 Horários da SISU do Ano Letivo 2016/2017.....	108

Introdução

A abordagem comunicativa terá sido introduzida na China, mais precisamente em Guangzhou, no início da década de 70 do século XX, através, sobretudo, da produção de manuais escolares para o ensino da língua inglesa (EFL)¹, documentos estes de índole variada, mas globalmente orientados pelos princípios da centragem no aprendente, nos seus objetivos e propósitos e tendo como pano de fundo a ideia de que as línguas se aprendem comunicando.

Desde então, muito se passou na sociedade e no ensino, particularmente no ensino de línguas. Os efeitos da globalização e a abertura social e económica ao exterior resultaram num forte incremento do ensino de línguas estrangeiras o que permite, para o efeito, recheiar muitas instituições universitárias chinesas de cursos anteriormente pouco valorizados ou inexistentes. A língua portuguesa, por estes efeitos, mas também pelo seu histórico interesse relacional; cultural e utilitário, em que Macau representa um papel inegável, vê crescerem as expetativas de novos falantes chineses que exigem um drástico aumento de cursos nas instituições universitárias chinesas.

Neste contexto acelerado de necessidades educativas, poder-se-ia pensar que a abordagem ou abordagens com propostas distintas das tradicionais no ensino das línguas iriam impor o seu pendor comunicativo e funcional sem grandes sobressaltos, tal como ocorreu noutras partes do mundo. Na verdade, nas últimas décadas do séc. XX e sobretudo, neste início do presente século, houve lugar a um processo de adaptação daquelas metodologias à realidade chinesa; processo este que acabou por ser menos baseado em estudos contextuais sobre a realidade aprendente e mais ditado sobre as necessidades imediatas de ensinar e aprender. A tradicional e bem estruturada escola pedagógica e didática chinesa não deixou de ter no debate, um papel importante, como também desempenharam papel de relevo, investigadores de outros países, de Portugal também, quer reforçando as ideias mais tradicionalistas, quer apontando novas soluções com viabilidade no universo aprendente chinês.

O resultado deste debate continuado foi uma amálgama de ideias partilhadas aparentemente por pedagogos, professores e alunos sobre as diferenças (enormes,

¹ Para a datação do início desta abordagem na China reportamo-nos a Leng (1997) que considera os *Communicative English for Chinese Learners*, manuais de referência para a implantação da Abordagem Comunicativa. Estes documentos são da responsabilidade de vários autores, dos quais se destaca Li Xiaojun.

supostamente) entre o aprendente chinês e o ocidental quanto ao seu modo de aprender, ao posicionamento face à língua (ou línguas) alvo, o posicionamento face ao “outro” e à sua cultura, às necessidades (coletivas) quanto à dose e à explicitude com que a nova gramática deve ser ensinada; em suma, quanto a tudo o que de mais importante pode interferir numa boa aprendizagem.

Esta dissertação é sobre esta amálgama de ideias e o modo como elas se acomodam nas novas gerações de aprendentes universitários chineses. Na investigação disponível, aquela amalgama de ideias dá pelo nome de Crenças e Atitudes e ainda aceita outras designações paralelas, como veremos no decurso desta investigação. Não se trata, aqui, de investigar a razão por que metodologias inovadoras que tanto aprovaram no ocidente têm soçobrado na china, na maioria dos casos; apenas tentaremos trazer luz à possibilidade de o eco de argumentos persistentemente usados interferir fortemente na aprendizagem do português por via da inculcação de Crenças e Atitudes no aprendente chinês.

Quais serão, então, as ideias capazes de formatar no estudante chinês o que Almeida Filho (1993) designou por “cultura de aprender”? Um breve cotejo, dispensando referências autorais, de tal modo são consensuais.

- tendência por uma atitude comunicativa passiva, como se a língua não servisse, sobretudo, para comunicar;
- preferência por uma aprendizagem que valoriza a escrita como ponto de partida para as restantes competências;
- conseqüente *deficit* de expressão oral registado a todos os níveis de aprendizagem;
- tendência para a memorização, no sentido restrito do termo, não exercitando cabalmente o processamento das memórias mais favoráveis à aprendizagem de uma nova língua;
- sobrevalorização da coleção em memória de listas de palavras como forma de reter o léxico particular da língua alvo;
- mais interesse em conhecer as regras (lexicogramaticais) de per si do que o seu funcionamento na língua do dia a dia;
- desinteresse pela cultura veiculada pela língua alvo materializada pelo apego aos aspetos utilitários da aprendizagem;

- sobrevalorização dos aspetos avaliativos (testes, exames).

Como se pode observar, são todas ideias potencialmente condicionantes de uma aprendizagem, todas com conotação negativa. Além do mais, têm a particularidade de serem partilhadas coletivamente pelo grosso da comunidade aprendente (atitudes e valores são sobretudo valorizadas, nos estudos, a nível individual), pelo que representam um potencial de estigmatização do aprendente chinês, sobretudo quando este se desloca ao estrangeiro para aprender.

Se juntarmos aos itens acima cotejados outros mitos que sabemos correntes sobre as dificuldades da língua portuguesa, em particular a tortuosidade da sua sintaxe, o gigantismo do seu vocabulário, estamos perante um rol de ingredientes que, conjugados, terão um enorme impacto no processo de aprendizagem, mesmo antes de se iniciar e durante o processo.

Este trabalho pretende, pois, investigar as Crenças e Atitudes dos aprendentes universitários chineses e o modo como elas podem, ou não, evoluir ao longo do processo de aprendizagem. Como perguntas de investigação, podemos considerar a confirmação (ou não) dos itens acima elencados.

O processo de aprendizagem do estudante chinês, canonicamente, inicia-se numa universidade chinesa e tem a duração de dois anos em que, teoricamente, o aluno atinge um nível de proficiência compatível com o nível A2 do QECR para as línguas. Seguidamente, os alunos frequentam uma instituição universitária portuguesa durante dois semestres adquirindo, em regra, os níveis B1 e B2, regressando, após, à instituição chinesa de origem para completarem a sua licenciatura. A última etapa deste percurso consiste, para um número substancial de alunos, no acesso à pós-graduação. Tem-se como hipótese de partida, neste estudo, que ao longo do seu caminho de aprendizagem em que, estando sujeitos a experiências diversas, os alunos, o seu pensamento sobre as línguas, as culturas e os modos de aprender possa evoluir. Pretende-se, identificar e verificar a veracidade de grande parte das opiniões consensualizadas na bibliografia disponível sobre as Crenças e Atitudes, mesmo que em alguns estudos não tenham essa designação.

Se bem que os trabalhos mais importantes e de autores com obra mais vasta sobre o tópico convirjam na ideia de que as crenças são um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma língua (Horwitz, 1998; Barcelos, 2004, 2006; Bernat, 2004), não ignoramos que estamos a lidar com conceitos que, não só têm alguma oscilação na bibliografia disponível no que diz respeito à sua definição, como, convocando outros

conceitos que lhes estão próximos (cf. motivação, identidade, estratégias, entre outros) por vezes sobrepõem-se com estes. Sem prejuízo de uma maior especificação que faremos na revisão bibliográfica (Capítulo 1), podemos estar de acordo, como ponto de partida, com a linha definidora de autores como Harvey ou Barcelos para quem as Crenças são *pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual das mesmas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças* (Harvey, 1986; Barcelos, 1995, 2006). Dando seguimento a estudos que investigam as crenças dos aprendentes e atributos tais como a aptidão, a personalidade a identidade, um vasto rol de autores, entre os quais Breen (2001) afirmam que os aprendentes trabalham seletivamente no interior do seu ambiente de aprendizagem para reorganizarem as ideias que lhes parecem ser mais favoráveis às suas aprendizagens.

O que é uma atitude? Como é formada? Pode ser mudada? Se sim, como proceder para a mudar, se se provar que é desfavorável? Como ponto de partida parece-nos possível adotar a perspetiva de certo modo minimalista de Smith (1971) que entende a Atitude como uma organização relativamente resistente de crenças em torno de um objeto ou situação que tem a capacidade de predispor alguém a responder de uma forma preferencial.

A investigação precedente sobre estes tópicos, realizada segundo abordagens ontológicas e epistemológicas diferentes, decorrentes dos diferentes entendimentos sobre os contornos dos próprios conceitos, apontam para caminhos distintos, o que também não facilita a nossa opção.

De um lado, temos projetos de investigação qualitativos; de uma forma geral tratando-se de estudos de escala reduzida produzindo análises descritivas e interpretativas. Estes trabalhos podem incluir, entre outras ferramentas, observações realizadas na aula, diários, exploração de metáforas entrevistas e foram bastante usados no ambiente das abordagens metacognitiva, discursiva e contextual (Kalaja, 2003). Embora tenham fornecido trabalhos de grande interesse, estes trabalhos estão limitados pelas questões da seletividade dos dados, da subjetividade interpretativa e pelo facto de estarem muito circunscritos a um contexto, dificultando a generalização.

As metodologias quantitativas, mais populares na abordagem normativa, pelo contrário, recorrem a questionários organizados em função dos propósitos da investigação e aplicam métodos de estatística descritiva. Têm a vantagem de garantir o anonimato do inquirido e reduzir ou eliminar a subjetividade interpretativa dos dados. Embora, numa

fase inicial, tenha sido equacionada a possibilidade de recorrer a ambas metodologias, optámos pela realização de um inquérito para o efeito desenhado e aplicado tanto em instituições universitárias chinesas, incluindo Macau, como na Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. O tratamento estatístico seguiu através do Programa spss (Statistical Product and Service Solutions) e para a sua interpretação procurámos evitar o possível condicionamento de sermos, também, elegíveis como público alvo.

Esta dissertação está organizada do seguinte modo: num primeiro capítulo, faremos a descrição dos principais fatores que permitem definir o ambiente de aprendizagem do português na generalidade das universidades chinesas.

No segundo capítulo far-se-á a discussão dos conceitos em foco, Atitudes e Crenças, através de uma revisão bibliográfica que permitirá discutir criticamente os contornos dos dois conceitos, a relação com outros tópicos (cf. proficiência, afeto, motivação), as abordagens de investigação e, finalmente, o modo como Atitudes e Afetos podem ser (têm sido) equacionados no âmbito da comunidade aprendente chinesa de PLE e de outras línguas estrangeiras.

Os capítulos seguintes destinam-se a apresentar o inquérito, as condições de aplicação do mesmo e os principais dados obtidos. Far-se-á uma análise e discussão dos principais elementos apurados para, nas conclusões podermos reforçar as principais linhas interpretativas e extrair algum aconselhamento para os professores envolvidos no ensino de PLE, quer nas instituições universitárias chinesas, quer nas portuguesas.

Capítulo I Caracterização de Ensino do Professor de PLE das Universidades Chinesas

Neste capítulo passaremos em revista os elementos que caracterizam o contexto de aprendizagem do português LE nas universidades chinesas. Serão apresentados elementos históricos relativamente à constituição dos cursos, a sua estrutura curricular. Tomaremos como referência uma comparação entre os planos curriculares de três das mais influentes universidades nos estudos de língua portuguesa; a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin e a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, universidades estas onde, por sinal, estuda um número substancial dos respondentes ao inquérito que levamos a cabo neste estudo.

1. Universidades chinesas com curso de licenciatura em PLE

O primeiro curso de PLE na China foi fundado no Instituto de Radiodifusão (atual Universidade de Comunicação na China). Tratou-se de uma turma constituída por 18 alunos com duração de 4 anos; todos destes 18 alunos eram do curso da língua russa. Ao mesmo ano, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (atual Universidade de

Estudos Estrangeiros de Pequim) abriu o departamento de PLE e no ano seguinte, lançou o primeiro curso de PLE.

Atualmente, as universidades e Institutos chinesas principais que lançam e ainda preparam a lançar o curso de PLE/L2 da licenciatura são:

Ano de estabelecimento do curso de PLE	Nome	Localidade
1961	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Pequim
1977	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Xangai
2000	Universidade de Comunicação da China	Pequim
2005	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Pequim
2005	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin
2007	Universidade de Pequim	Pequim
2007	Universidade de Estudos Estrangeiros de Xi'na	Xi'na
2008	Universidade Normal de Harbin	Harbin
2008	Universidade de Estudos Estrangeiros de Dalian	Dalian
2008	Instituto de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao	Changchun
2008	Universidade de Comunicação da China (campus de Nanquim)	Nanquim
2009	Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	Guangzhou
2009	Universidade de Economia e Negócios Internacionais	Pequim
2010	Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei
2011	Universidade de Línguas e Culturas de Pequim	Pequim
2012	Universidade de Estudos Estrangeiros de Sichuan	Chongqing
2012	Instituto de Estudos Estrangeiros de Hainan	Wenchang
2013	Universidade de Estudos Estrangeiros de Zhejiang	Hangzhou
2015	Universidade de Nankai	Tianjin

Tabela 1: Instituições chinesas de ensino superior que oferecem o curso de PLE

Há que sublinhar que, sendo distintas as experiências das várias universidades, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim tem ocupado um lugar de prestígio na China sob a liderança direta do Ministério da Educação já que é uma das universidades de estudos estrangeiros mais antigas do país e com a maior quantidade de línguas ensinadas. Na página oficial desta instituição universitária afirma-se:

Nos seus 74 anos de história, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, na busca por atender as necessidades de desenvolvimento nacional, tornou-se uma importante base de cultivo de talentos de alto nível nas áreas de Diplomacia, Tradução, Comércio, Jornalismo, Direito, entre outros, instruindo, para a Nação, mais de 90,000 talentos do mais alto calibre. Tomando como exemplo o Ministério de Relações Exteriores da China, mais de 400 ex-alunos da universidade conquistou a reputação de “berço dos diplomatas nacionais”.²

O Departamento da língua portuguesa da universidade foi fundado em 1961, sendo a unidade mais antiga que lança o curso de PLE/L2 que possui a experiência rica em ensino/aprendizagem da LP. Nas últimas quatro décadas, há mais de 200 alunos graduados de PLE que trabalham nas várias áreas. O destino principal destes alunos estende-se por vários ministérios; o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério do Comércio, o Ministério da Cultura, o Ministério de Ligação Internacional e outros ministérios centrais, para além da Agência de Notícias Xinhua, da Radio Internacional da China, de agências de viagens, bancos e grandes empresas.

O departamento de PLE da universidade mantém uma relação institucional profícua com as universidades e institutos de Portugal e de Macau, relação esta que se tem intensificado nos últimos anos através da celebração de acordos de cooperação. O Instituto de Camões colabora, mantendo, anualmente, um especialista de PLE no departamento.

Os alunos, em regra, participam no curso de verão na Universidade de Macau todos os anos desde 1980. Em 1998, a universidade assinou o protocolo com a Universidade de Macau e a Fundação de Macau a fim de realizar um curso conjunto de PLE, deste modo, os alunos do terceiro ano de PLE da universidade vão à Universidade

² <http://global.bfsu.edu.cn/pt/index.php/category/about/>. Acedido em 23.03.2017.

de Macau para frequentar o curso intensivo durante um ano letivo. Todo este esforço cumula na formação dos vários professores portugueses e chineses que lançam disciplinas nos vários domínios, por isso o nível da língua e as competências profissionais dos alunos melhoram significativamente. Com a demanda do desenvolvimento económico, o incremento do ensino da língua portuguesa nas universidades e faculdades chinesas está, pois, tornando-se cada vez mais intenso, diverso e competitivo, de tal modo que o nível de ensino melhorou consideravelmente e a aprendizagem da língua e cultura é uma realidade inegável.

2. Estrutura curricular

Normalmente, na maioria destas universidades chinesas, as disciplinas ministradas no curso de PLE têm paralelo curricular no plano do curso da língua espanhola, o que não é alheio ao facto de muitas universidades combinarem o curso da língua portuguesa e o da língua espanhola num departamento conjunto.

Nos últimos anos, os países lusófonos como Brasil e alguns países africanos como Angola e Moçambique tiveram um desenvolvimento económico e social rápido pelo que a demanda de empregos em tradução e interpretação entre português e chinês aumentou consideravelmente para estes países, por isso, dando espaço à diversidade de culturas que a língua portuguesa alberga, além da disciplina de História e Cultura Portuguesa, cada vez mais as universidades propõem disciplinas sobre a história e cultura do Brasil e dos restantes países lusófonos. Em muitas universidades, a disciplina de tradução e interpretação para os alunos da fase avançada (4º ano) da licenciatura também está presente.

Para referência deste estudo, seleccionaram-se três universidades (Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin; Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e Universidade de Estudos Internacionais de Xangai) que, apesar da relativa diversidade de experiências em curso em todo o país, não deixam de ser representativas dos conteúdos curriculares dos cursos de PLE/L2 na China. São também, por coincidência, alunos destas universidades, os participantes principais dos dois inquéritos levados a cabo nesta investigação. Irei referir-me separadamente a cada uma das universidades.

2.1 Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin:

Segundo o programa curricular do curso, os objetivos principais do ensino de PLE, na fase básica (1º ano e 2º ano da licenciatura) devem ser centrados no ensino da competência e compreensão da gramática básica (incluindo os modos e tempos verbais, quer os regulares quer os irregulares) e do vocabulário básico (as palavras e frases que acontecem na vida dia-a-dia). A fase intermédia (3º ano) e a avançada (4º ano) estão previstas para que os alunos pratiquem o mais possível todo o conhecimento que aprendem.

Tendo em conta os conhecimentos adquiridos na fase básica, as fases intermédia e avançada procuram desenvolver nos alunos as capacidades de compreensão oral, conversação, leitura e escrita. Ao mesmo tempo, enriquecem-lhes os conhecimentos sobre as culturas, as sociedades, a economia e o comércio dos países lusófonos. Nestas fases, dá-se também importância à teoria da língua e à capacidade de tradução e interpretação a fim de os alunos poderem trabalhar como tradutores, intérpretes e noutros cargos que exigem um bom domínio da língua portuguesa.³

O Plano Geral do Curso de PLE/L2 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin tem, em consequência dos objetivos apontados, a seguinte composição:

³ «Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin», Serviço Académico, Agosto de 2008.

**Plano Geral do Curso de PLE/L2 na Universidade de Estudos Estrangeiros de
Tianjin**

DISCIPLINA		Créditos	Horas	Horas por semana							
				1º semestre	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Disciplinas Comuns	Disciplinas Comuns Obrigatórias	52	1350	22	19	11	9	6	4	4	
	Disciplinas Comuns Optativas	2									
Disciplinas Profissionalizantes	Disciplinas Básica de PLE/L2	55	1116	16	14	16	16				
	Disciplinas Obrigatórias de PLE/L2	35	756					14	16	10	4
	Disciplinas Optativas de PLE/L2	4	72								
Total		148	3294	38	33	27	25	20	20	14	4
Disciplinas Práticas	Treino Militar	1									
	Estágio	3									
	Dissertação	5									
	Investigação Social	2									
Créditos Totais		159									

Tabela 2: Programa Curricular de Licenciatura da TFSU⁴

⁴ «Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin», Serviço Acadêmico, Agosto de 2008.

De acordo com a tabela acima, relativo ao Programa Curricular de Licenciatura da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, é possível identificar uma planificação bem característica da educação tradicional das universidades chinesas, em que as disciplinas comuns constituem um núcleo essencial, em particular na fase básica (1350 horas, 52 créditos) ao contrário do que acontece no último ano da licenciatura, onde não são oferecidas disciplinas mais variadas a fim de os alunos darem, sobretudo, atenção suficiente à sua tese e o seu estágio. Para verificarmos melhor esta distribuição e compreendermos o seu significado, será importante consultarmos os horários tipo dos segundo e quarto anos, respetivamente:

Horário dos alunos do segundo ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Português Básico (A)	Expressão Oral (C)		
Terça feira			Compreensão de Leitura (C)	Laboratório (C)
Quarta feira		Português Básico (B)		Expressão Oral (C)
Quinta feira	Português Básico (A)	Gramática (B)		
Sexta feira	Português Básico (B)			

Tabela 3: Horários do 2ºano da TFSU

Horário dos alunos do quarto (último) ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira			Orientação de Tese (C)	História do Brasil (C)
Terça feira				
Quarta feira	Tradução Avançada (B)		Português Económico-Comercial (C)	
Quinta feira	Tradução Avançada (B)			
Sexta feira		Interpretação Avançada (B)		

Tabela 4: Horário do 4ºano da TFSU

A universidade propõe as disciplinas dos três níveis porque todos os alunos do terceiro ano vão à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no seu 3º ano de formação para frequentar o curso de PLE para os estrangeiros durante um ano letivo. Alguns destes alunos (mais ou menos 3 por ano) obtêm a bolsa do CSC⁵ durante este ano letivo.

2.2 Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim:

A planificação geral da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim diverge, um pouco, se não na filosofia, na correspondência disciplinar, da que vimos no Programa Curricular de Licenciatura da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin («Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin», Serviço Académico, agosto de 2008). Pode-se observar que as disciplinas propostas por esta universidade procuram ser, estritamente, baseadas em competências reais durante as fases diferentes no processo de aprendizagem.

Entre as disciplinas comuns e obrigatórias a que são destinadas, 824 horas de trabalho e as disciplinas comuns optativas (252 horas) predominam o Português Geral, seguido de disciplinas equilibradas entre si em créditos e em horas que correspondem às competências em língua: Expressão Oral, Compreensão Oral, Compreensão da Leitura e Expressão Escrita. O plano de estudos estende-se até ao momento em que os alunos são supostos adquirir uma certa autonomia em língua; após as disciplinas que referimos aceitarem a especificação de “avançado” (cf. Compreensão Avançada da Leitura). Então, surgem no elenco disciplinar um conjunto interessante e variado de propostas que completam o plano curricular:

⁵ A bolsa é proporcionada pelo Conselho de Bolsa da China (China Scholarship Council) do Ministério da Educação da República Popular da China, seleciona os alunos chineses com boas competências e subsidia-os para estudar no estrangeiro. Também seleciona e subsidia os alunos estrangeiros para aprender mandarim nas universidades chinesas.

Introdução Básica dos Países Lusófonos
Leitura dos Jornais 1
Cultura Social dos PL 1
Linguística Básica
Literatura dos PL
Leitura dos Jornais 2
Cultura Social dos PL 2
História Moderna dos PL
Português Económico-Comercial 1
Português Económico-Comercial 2
Comunicação Cultural entre a China e Portugal
Relações Exteriores dos Países da Língua Espanhola e da Portuguesa
Relação entre Espanha, Portugal e União Europeia
Processo de Integração Latino-Americana

Tabela 5: Lista das disciplinas comuns optativas da TFSU

Estão em presença disciplinas que procuram dotar os alunos de conhecimentos sobre aspetos da vida real e cultural portuguesa e dos países de expressão portuguesa (c.f. Leitura de Jornais, Cultura Social, Introdução Básica dos Países Lusófonos) e outras disciplinas orientadas pelos interesses e necessidades profissionais dos alunos (c.f. Literatura dos PL, História Moderna dos PL, Português Económico-Comercial, Comunicação Cultural entre a China e Portugal, Relações Exteriores dos Países da Língua Espanhola e da Portuguesa, Relação entre Espanha, Portugal e União Europeia e Processo de Integração Latino-Americana).

2.3 Universidade de Estudos Internacionais de Xangai:

O Programa do curso de PLE da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai aproxima-se na sua formulação do da Universidade de Tianjin. No quadro das disciplinas estão inseridos o número de professores envolvidos e a sua origem.

Programa do curso de PLE da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

Nome de disciplina	Nível	Créditos	Horas Totais	Professor
Português Básico I	1º semestre	8	216	4 professores chineses
Português Básico II	2º semestre	8	180	2 professores chineses
Expressão Oral	1º-4º semestre	1.5	72	1 professor chinês e um professor português
Compreensão Audiovisual	2º-4º semestre	4	108	1 professor chinês
Laboratório	2º- 4º semestre	4	108	1 professor chinês
Português Básico III	3º e 4º semestre	16	360	2 professores chineses
Gramática	4º e 5º semestre	1.5	72	1 professor chinês
Leitura Extensiva	5º e 6º semestre		72	1 professor chinês
Português Avançado I	5º e 6º semestre	12	216	3 professores chineses
Teoria e Prática de Tradução	5º e 6º semestre	1.5	72	1 professor chinês
Leitura em Português	5º e 6º semestre	4		3 professores chineses
Português Avançado II	7º semestre	4	72	3 professores chineses
Escrita do Português	7º e 8º semestre	2	88	2 professores chineses e um professor português
Correspondência e Documentação	8º semestre	1	36	1 professor chinês
Interpretação	8º semestre	1	36	1 professor chinês

Tabela 6: Programa Curricular de Licenciatura da SISU⁶

Em anexo constam os quadros com os horários dos alunos nas três universidades, quadros estes que permitem confirmar as observações que temos vindo a fazer.

⁶ <http://cc.shisu.edu.cn/Portal/CC#course/all>

2.4 Os professores

Em primeiro lugar damos atenção aos professores e à sua formação:

Universidade	Formação dos Professores
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	5 professores (4 professoras chinesas e um professor brasileiro)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	9 professores (7 professores chineses, um professor português e uma professora brasileira)
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	9 professores (8 professores chineses e um professor português)

Tabela 7: Docentes e formação nas três universidades

Atualmente, todas as três universidades lançam a exigência de que os professores do curso devem ter a competência académica e pedagógica cada vez melhor, por isso, alguns professores frequentam o curso de doutoramento em Portugal, facto que, não sendo colmatadas as ausências, tem relativa influência negativa para a aprendizagem dos alunos na medida em que aumenta o número de alunos e turmas a cargo dos docentes que se mantêm nas universidades. Vejamos um quadro com a disponibilidade docente e respetiva experiência profissional:

Universidade	Docentes Disponíveis para ensino/aprendizagem	Experiência Educacional Geral dos Docentes
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	2 docentes chineses e um leitor brasileiro (uma docente chinesa frequenta o curso de doutoramento na Universidade de Minho e a outra está em Senegal pelos razões familiares)	Todos os docentes chineses ganham o grau de mestrado em Portugal e o leitor brasileiro possui o grau de mestrado do curso de economia e comércio no Brasil.
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	6 docentes chineses, um leitor português e um leitor brasileiro (2 docentes chineses frequentam o curso de doutoramento em Portugal)	Todos os docentes ganham o grau de mestrado na Língua e Cultura Portuguesa.
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	7 docentes chineses e um leitor português (uma docente chinesa frequenta o curso de doutoramento em Portugal)	Todos os docentes ganham o grau de mestrado (a maior parte deles ganham-no na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai)

Tabela 8: Disponibilidade docente e respetiva experiência profissional

2.5 Os materiais curriculares

Os professores das diferentes universidades escolhem os materiais específicos para as várias disciplinas e ajustam-nos ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Muitos professores recorrem a apresentações em PowerPoint e têm acesso a recursos e meios audiovisuais. Nota-se alguma dificuldade em ter acesso a documentos autênticos, sobretudo para os níveis mais baixos. Na tabela abaixo estão patentes os materiais que servem de referência e são mais utilizados nas três universidades no ano letivo 2016-2017.

Universidade	Manuais Utilizados
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	1º ano: «Português para Ensino Universitário» I Autor: Ye Zhiliang; «Aprender Português do Zero» Autores: Yan Qiaorong & Liliana Gonçalves; 2º ano: «Português para Ensino Universitário» II; «Gramática da Língua Portuguesa»

	<p>Autores: Wang Suoying & Lu Yanbin;</p> <p>«Aprender Português» II Autores: Carla Oliveira & Luísa Coelho</p>
<p>Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim</p>	<p>1º ano: «Português para Ensino Universitário» I&II;</p> <p>2º ano: «Português sem Fronteiras» II&III Autores: Isabel Coimbra & Olga Mata Coimbra;</p> <p>4º ano: «Temas Económico-Comerciais em Português» Autor: Ye Zhiliang</p>
<p>Universidade de Estudos Internacionais de Xangai</p>	<p>1º ano: «Curso de Português para Chineses» I&II Autores: Xu Yixing & Zhang Weiqi;</p> <p>«Aprender Português» I;</p> <p>2º ano: «Comunicar em Português» Helena Lemos;</p> <p>«Curso de Português para Chineses» II&III;</p> <p>«Aprender Português» II;</p> <p>3º ano: «Gramática da Língua Portuguesa»;</p> <p>«Curso de Português para Chineses» III&IV;</p> <p>4º ano: «Manual de Correspondência e Documentação» Zhang Li;</p> <p>«Curso de Redação» J. Esteves Rei;</p> <p>«Introdução ao Texto Literário» Mário Carmo & M. Carlos Dias;</p> <p>«Iniciação ao Jornalismo» Armando Lopes</p>

Tabela 9: Materiais que servem de referência e são mais utilizados nas três universidades

A maior parte dos manuais selecionados pelos professores para utilizar na sala de aula é editada por professor ou especialista chinês na área de ensino/aprendizagem da língua. Considera-se que eles conhecem melhor as dificuldades e os erros que os aprendentes chineses cometem ao longo do processo de aprendizagem. Além do mais, a China tem uma importante tradição pedagógica assente em princípios seguros e testados, o que ajudará à escolha dos manuais e outros documentos de ensino PLE, até porque esta escolha não é fácil dada a pouca variedade de documentos disponíveis.

Será importante referir que o ensino de duas línguas estrangeiras na China, o inglês e o espanhol, não deixam de ter alguma influência nas opções para o português. Desde logo, porque grande parte da investigação produzida para o ensino daquelas línguas presta boa informação ao ensino do português, dadas as proximidades contextuais, mas também as experiências de produção de manuais para aquelas línguas permitem ilações favoráveis à reflexão, sejam elas positivas ou negativas.

Aceite-se, porém, que os manuais dão, em regra, mais atenção à gramática do que ao vocabulário e mais a estas realidades do que à comunicação, propondo muitos exercícios estruturais para cada uma unidade. Mais adiante nesta dissertação, a questão da preferência por um ensino baseado na memorização, nos aspetos formais, na escrita e na tradução irá ser discutida, mas não devemos ignorar que materiais didáticos com estas propostas acabam por reforçar junto dos alunos e professores incautos a ideia de que a gramática é mais importante do que o vocabulário e este mais do que a comunicação oral ou escrita.

3 Cruzando os elementos contextuais do Curso de PLE das Universidades

É sempre muito arriscado eger os elementos contextuais que mais caracterizam os Cursos de PLE nas universidades Chinesas, uma vez que há, apesar de tudo alguma diversidade de experiências. Além do mais, a bibliografia disponível para esta caracterização não abunda, até porque, como já ficou dito, o incremento do ensino de PLE é recente. Por exemplo, na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, o corpo docente tem bastante experiência e é em quantidade, aparentemente, suficiente. O curso de PLE da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, por outro lado, é o que se estabeleceu mais tarde, de entre as três universidades, mas tem tido um desenvolvimento relativamente rápido. Muitos alunos graduados obtêm empregos, encontrando-se a

trabalhar nos ministérios nacionais e em algumas empresas grandes, ensinam nas universidades e institutos chineses, etc. Porém, o crescimento rápido, que é comum a outras universidades chinesas, acarreta dificuldades graves que influenciam o seu desenvolvimento como a já referida falta de professores que leva a que os alunos não tenham aulas suficientes ou frequentarem turmas com um número excessivo de alunos. As competências orais (disciplina de expressão oral, laboratório e compreensão audiovisual, etc.) e as aulas sobre a cultura portuguesa são, por norma, as mais atingidas. A universidade não tem, ainda, nenhum material de ensino editado por professores do curso da universidade e é notada a falta de oportunidade para aprender português fora de sala.

No que diz respeito aos materiais, na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, a situação é diversa; a maior parte dos livros e manuais que os alunos utilizam na aula é editada pelos professores da universidade, incluindo: «Curso de Português para Chineses» I&II&III&IV; «Manual de Correspondência e Documentação»; «Leitura Extensiva», entre outros. Tais como as suas congéneres, esta universidade também possui os protocolos com várias universidades e institutos de Portugal e do Brasil (incluindo Instituto Camões), o que permitirá melhorar o nível de ensino disponibilizado.

Que valores, Atitudes e Crenças, circulam nestas instituições? Até que ponto os lugares comuns e a tradição é preponderante e eficaz ou está sendo ultrapassada por outras ideias mais flexíveis e eficientes? O que é possível adivinhar, no que a estes aspetos diz respeito, da breve fotografia aqui tirada ao contexto universitário de ensino PLE nas universidades chinesas?

A estrutura curricular não parece oferecer grandes resistências ao que de mais atual se faz em ensino de línguas; pequenos acertos no número de horas destinado a determinadas competências, alterando o peso relativo da atribuição de créditos, será facilmente realizável. Estas universidades perceberam que é, sobretudo, na formação dos seus docentes e na produção de materiais que, as instituições podem modificar o *modus faciendi*, que começará pela revisão Crenças, por parte dos professores, já que as justificações até agora aceites para a não aceitação de pedagogias inovadoras esgotaram-se. Neste trabalho, interessam-nos as Crenças e Atitudes dos aprendentes, não dos ensinantes. Sabemos que aquelas dependem, em parte, do ambiente em que se desenvolve o processo de aprendizagem, das opiniões dos docentes, das ideias que transpiram os materiais, mas a melhor forma de as cotejar é realizar um inquérito junto dos aprendentes reais, como o fizemos. Antes de darmos conta desses dados,

revisitaremos, no próximo capítulo, o que está disponível bibliograficamente sobre Crenças e Atitudes no ensino das línguas.

Capítulo II Crenças e Atitudes da aprendizagem de LE/L2

A questão da influência das atitudes e crenças sobre a aprendizagem em qualquer disciplina, bem como o modo como elas interferem no processo em si, é um tópico central de investigação; porém os próprios conceitos são construtos usados com mais do que um sentido e explorados em dimensões nem sempre convergentes.

Na verdade, apesar do muito que a investigação tem revelado sobre as crenças, ainda temos disponível pouco conhecimento sobre os mecanismos psicológicos envolvidos no seu aparecimento, desenvolvimento e formatação no aprendente. Algumas precisões são, portanto, necessárias para esclarecer o modo como o conceito é usado neste trabalho.

Neste capítulo será abordada a natureza complexa das Crenças que resulta da confluência de fatores sociais, culturais, cognitivos, afetivos e pessoais. Será feita uma sinopse da investigação produzida sobre as Crenças e Atitudes e a sua interferência na aprendizagem de uma língua não materna. Um segundo momento do capítulo estará mais centrado no público alvo deste estudo procurando rever o que é possível da não muito extensa bibliografia destinada aos aprendentes universitários de português cuja cultura materna é chinesa.

Poder-se-á aceitar como consensual que os aprendentes trabalham sobre o ambiente geral em que se desenrola a sua aprendizagem, sobre os dados linguísticos e comunicativos disponibilizados, sobre as suas próprias ideias sobre a língua alvo, sobre as condições que lhes são fornecidas para facilitar a ultrapassagem de obstáculos. Aceitar-se-á que os sentimentos e as atitudes pessoais concorrem para formatar as conceptualizações cognitivas (as crenças, afinal), interagindo, por essa via, com os elementos acima apontados; porém, ainda são desconhecidos o modo como essa interação

se realiza. Não será alheio a este quadro impreciso a discussão, também ela ainda não conclusiva, sobre as relações entre emoção e razão, ou seja, sobre o modo como a primeira faz parte da segunda.

Em todo o caso, é comum aceitar-se que as atitudes dos aprendentes de uma LE refletem as suas crenças acerca da língua e cultura alvo (HORWITZ, 1998). Muitos investigadores defendem que atitude e motivação estão intimamente ligadas. Porém, o que constitui consenso se afirmado do modo como está acima feito, não resiste no campo da investigação aplicada, tal é a diversidade de interpretações dadas aos conceitos (atitude, crença, comportamento, conhecimento, motivação, entre outros). Mais complexo ainda é procurar o que os vários autores afirmam ou sugerem sobre as relações entre estes conceitos; melhor dito, sobre o modo como eles se interpenetram e influenciam. Em primeiro lugar, daremos, pois, atenção aos próprios conceitos e ao modo, nem sempre convergente, como têm sido tratados.

Quanto a “crenças”, na esteira de Siegel (1985) é-nos propícia a abordagem que sublinha a experiência individual do aprendente até ao momento da aprendizagem da língua alvo e o cunho de veracidade que as convicções representam para aquele *pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual destas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças* (SIEGEL, 1985; HARVEY, 1986; BARCELOS, 2006).

Quanto a Atitude adotaremos, para já, a perspetiva aparentemente minimalista de Smith (1971) que defende ser a Atitude (do aluno, por extensão) uma organização relativamente resistente de crenças em torno de um objeto ou situação que tem a capacidade de predispor alguém a responder de uma forma preferencial. O carácter “relativamente” resistente da Atitude deve-se, no entender do autor, ao facto de, sendo aprendida, poder ser esquecida ou desaprendida. Consequentemente, se é aprendida, pode ser ensinada.

1. Atitude, crença e proficiência

Estão as atitudes e crenças ligadas à proficiência na língua alvo? Se sim, de que modo?

Um bom ponto de partida será partirmos das ideias já longínquas promovidas por investigadores ligados, designadamente, à abordagem cognitiva em que encaravam a Atitude como um conjunto de crenças sustentadas pelos aprendentes de uma língua segunda (relativamente aos falantes da língua alvo) ou de uma língua estrangeira (relativamente a os professores e às condições de ensino). Esta visão compreende ainda os sentimentos do aprendente face à língua a ser aprendida:

(...) attitude in language learning can also be viewed as the way learners feel about learning a given language especially as this influences their learning ability (Atchade, 2002: 46).

Autores como Pajares (1992) afirmam que as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem as suas tarefas, sendo, ao mesmo tempo, indicadores seguros do modo como elas agem. Este autor aponta ainda o caminho de como devem os professores proceder para as identificar; dando atenção às suas intenções e ações, mas, sobretudo, inferindo das verbalizações dos aprendentes.

Outros autores, na mesma linha de pensamento defendem haver uma relação estreita entre crenças e comportamento (dos aprendentes), sendo que aquelas dependem de alguns fatores como, por exemplo, a experiência prévia de aprendizagem, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a motivação e o contexto (Barcelos 1995).

Na verdade, alguns autores de origem brasileira produzem sínteses que, numa primeira análise, para este ponto de partida, podem ser interessantes por fazerem intervir expressões inopinadas como “teorias implícitas” ou “cultura de aprender”; expressões estas que são reveladoras da dificuldade em lidar com os conceitos em estudo. Coelho (2006), por exemplo, sintetiza a ideia de crenças, afirmando que são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (Coelho 2006: 128). Procurando colocar ênfase em todo o ambiente social e na própria organização social em que decorre a aprendizagem e no modo como estas interferem na especificidade da tarefa

de aprender uma língua, na particularidade ambiental da sala de aula, autores como Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) utilizam o termo *cultura de aprender* para se referirem ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e muitos sobre aprendizagem de línguas.

Oxford (1990) no seu estudo seminal sobre as estratégias de aprendizagem refere que quer as atitudes quer as crenças têm efeito significativo sobre as estratégias dos aprendentes, e destaca o facto de as atitudes negativas e as crenças poderem gerar falta de harmonia entre as mesmas. Sem ter esse propósito, a autora acaba por abordar a questão, ainda agora, sensível da relação entre os dois conceitos. Mais do que avaliar esta relação como tendencialmente unidirecional, ou recíproca (parece ser geralmente aceite que, não só as crenças orientam as ações, como também estas últimas podem gerar mudanças no sistema de crenças do aprendente), importa, pois, conhecer o modo como esta reciprocidade se realiza.

Algumas vozes, porém, colocaram restrições ao determinismo desta relação; sobretudo autores que recolheram dados junto de público infantil e infanto-juvenil, como foram os casos de Genesee & Hamayan (1980), Cooper & Fishman (1978) que encontraram uma correlação pobre entre a atitude e a proficiência na língua alvo de aprendentes, respetivamente, japoneses, franceses e israelitas. A língua alvo destes estudos foi o inglês, no entanto, as situações de aprendizagem foram diversas.

A maioria dos estudos, porém, sustenta a ideia de que os fatores relacionados com a atitude têm uma interferência positiva (ou muito positiva) na aquisição da nova língua, seja em ambiente LE ou de L2. Van Els et al., (1984) fazendo um balanço da bibliografia disponível no final dos anos oitenta não hesita em afirmar esta correlação positiva:

(...) most of the Canadian studies demonstrated that, a positive relation towards the target language was related to second language acquisition in the Canadian bilingual setting (Van Els et al., 1984: 189).

Uma referência de monta na cunhagem positiva dos estudos sobre a atitude é a de (Ellis, 1994) designadamente, por sublinhar a relevância de outro estudo (Gardner, Lalonde & Mc Pherson, 1985), também referência segura, onde se apontam dados inequívocos de que aprendentes de francês L2 com atitudes favoráveis face à língua alvo demonstraram, seis meses após o final da aprendizagem, perdas relativamente despiciendas quando comparadas com as muito mais significativas perdas apresentadas pelos aprendentes com atitudes menos favoráveis (Ellis, 1994: 209). Para este autor, a atitude do aprendente está mesmo entre os fatores que mais podem interferir na aprendizagem “one set of variables which have been

found to be of have major importance is major attitudes” (Ellis, 1994: 197). Naturalmente, a atitude era perspectivada como construção social e ambiental, onde elementos como o afeto sempre foi considerado ter relevância. Aprender uma outra língua exige, por norma, um envolvimento emocional, intelectual e físico.

1.1. O elemento afetivo

As relações entre a atitude, a aprendizagem e o elemento afetivo foram, desde o início dos estudos sobre a atitude, demonstradas pelos trabalhos seminais de Gardner (1972), mas também de Burstall (1975). Gardner (1985), sugere que os fatores que determinam ou influenciam a atitude do aprendente podem ser divididos em duas categorias temporais; os que são gerados antes do início da aprendizagem da nova língua e os que se desenvolvem durante o processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, Shumann (1978) defende que os fatores afetivos e os ligados à personalidade são a base essencial para que o aprendente desenvolva competências cognitivas necessárias à aprendizagem de uma segunda língua. De resto, evidências vindas da investigação ao nível neurobiológico (Domásio, 1994) assegurando que as emoções fazem parte da razão permitem antever que têm um papel essencial na cognição no interior de um processo de aprendizagem de uma língua.

O que resulta claro do contributo destes, como de outros autores, é que se geram atitudes no interior do aprendente, a partir das experiências, prévias ou concomitantes do processo de aprendizagem e que a gestão destas atitudes é fundamental para combater a possível ansiedade criada pela situação de aprendizagem.

Os fatores afetivos, numa primeira análise, parecem revelar-se a nível individual, já que elementos que envolvem a afetividade, só em determinadas situações são generalizáveis; porém, são detetáveis reações (atitudes e crenças relacionadas com o afeto) que constituem padrão de determinada comunidade aprendente. Nesta investigação, preocupada com as atitudes e crenças de uma comunidade aprendente no seu todo, consideramos que os dados recolhidos são suscetíveis de serem interpretados enquanto manifestação coletiva generalizável.

De resto, o binómio indivíduo/coletivo é interessante ser perscrutado na investigação disponível no que diz respeito às atitudes e crenças, já que nem sempre os autores se preocupam em esclarecer se a observação individual é (ou não) extensível a um determinado grupo sem perder validade. Pelo contrário, também não é frequentemente

discutida a situação da realidade estatística de determinado dado e consequente afirmação conclusiva não necessitam de confirmações de outra natureza dada a especificidade do que se está a proclamar ressaltar do afeto.

Valerá a pena, aqui, lembrar a categoria de Atitude na teorização sobre o significado interpessoal (Avaliatividade) da linguística sistémico-funcional (LSF). Esta categoria está concebida como sendo repartida em três subcategorias; a saber, Afeto, Julgamento e Apreciação. A primeira destas categorias destinada às manifestações emocionais, a segunda, às representações dos valores éticos em língua e a terceira às dos valores estéticos:

AFFECT construes emotion, (...), JUDGMENT construes attitudes about character, designed to sanction or proscribe behavior (...) APPRECIATION construes attitudes about texts, performances and natural phenomena (Martin, J. (2003: 171–181)

Cumprindo uma tradição, até filosófica, de equacionamento dos valores atitudinais, verificamos que a LSF concebe a expressão dos elementos emocionais em estreita interligação com os elementos da avaliação pura; julgamentos e avaliações. As representações que os aprendentes terão, antes e durante o processo de aprendizagem da nova língua, passam tanto pelo que acumularam de experiência e conseguem racionalizar, mas também, e muito, pelo que o seu filtro afetivo permite interiorizar.

Não será idêntico para os aprendentes que estamos visar neste estudo, olhar a nova língua (a portuguesa) apenas como uma forma de conseguir um trabalho futuro e consequente promoção social, ainda por cima, difícil, arcaica e com regras tortuosas, ou perceber no português a possibilidade de acesso a uma cultura distante, sim, mas com relações e falantes dispersos por todo o mundo, com manifestações culturais tão distintas e que, no passado como no presente, participa numa rede privilegiada de contactos, dos quais a própria china faz parte. Poderemos conceber este antagonismo sem fazermos interferir os elementos afetivos?

Sabemos que um aprendente etnocêntrico, ou seja, que vê o grupo a que pertence superior aos outros e capaz de desenvolver uma atitude negativa face à nova língua (M. Strong, 1983) tem menos possibilidades de ser bem sucedido na aquisição de uma LE/L2 do que um aprendente aberto à novidade e capaz de desenvolver uma atitude crítica face à sua própria sociedade. O sentimento etnocêntrico resulta tão só de julgamentos e apreciações guiados pela razão ou o elemento afetivo também não estará presente?

Por outro lado, outro fator crucial no processo de aprendizagem é a possível inibição que o aprendente venha a adquirir no decurso do mesmo. A personalidade de cada aprendente determina muito do que será o seu processo de aprendizagem, neste particular; porém, uma relação afetiva positiva com o seu professor e restantes aprendentes será crucial. A preferência por alunos mais extrovertidos é conhecida, além de corroborada por autores como Ellis (1994) ao afirmar que “extroverted learners are sociable, risk-taking, lively and active whereas introverted learners are quite and prefer Via Deweyan non-social activities” (Ellis, 1994: 518). A inibição é considerada uma desvantagem, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua não materna, na medida em que representa uma atitude defensiva face ao uso da língua alvo e, em regra, representa um receio em ser avaliado não só pelo professor como pelos seus pares.

Trata-se, pois, de mais um complexo de fatores em que o afeto pode ser preponderante, entre outros, que se prendem com a personalidade, com o contexto social (sabemos como os fundamentos filosóficos da sociedade chinesa podem interferir).

Uma explicação completa da variedade das atitudes individuais, porém, terá, no mínimo, que incluir referências à experiência de socialização do aprendente em família, à sua educação, a eventos específicos do passado de cada indivíduo, a mecanismos de defesa e fontes típicas de ansiedade, religião, para além da variação previsível de fatores que incluem o sexo, a idade, os interesses e aptidões.

1.2. Crenças Atitudes e Motivação

Muito próximo dos fatores afetivos no impacto provocado, estão os aspetos emocionais. O estudo da motivação tem sido um dos mais aprofundados na investigação, nomeadamente através de estudos da área da psicologia e educação.

De novo, as questões da definição do conceito (motivação, neste caso) interferem nos resultados dos estudos já que não coincidem em todos os autores. Procurando perscrutar investigação que estabeleça uma relação direta e inequívoca entre as crenças, atitudes e a motivação do aprendente, chegamos a um autor, Bandura (1986) que propõe uma definição de motivação em que a simbiose entre os conceitos em causa é de tal modo manifesta que quase não se distinguem os limites de cada noção.

A motivação é definida como “a junção das crenças de que as ações particulares produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados, estando,

assim, ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades” (Bandura, 1986: 230). A literatura sobre a motivação no ensino de uma língua não materna pode ser analisada em duas grandes linhas; uma muito ligada ao trabalho de Gardner que desenvolveu o chamado modelo socio-educacional, procurando investigar as relações causais entre as possíveis variáveis individuais; outra linha interpretada por investigadores, (Crookes & Schmidt, 1991), propõem modelos alternativos mais centrados na identificação das possíveis variáveis com capacidade para poder influenciar a motivação dos aprendentes num determinado contexto de aprendizagem. Dörnyei (2001 e 2003) alerta para abrangência e conseqüente vacuidade do conceito pelo que trabalhando com um modelo próximo do de Gardner mas que se poderia integrar sem grande esforço na segunda das linhas acima referidas, afirma que a motivação é um construto multifacetado que convoca fatores contextuais, físicos e psicológicos suscetíveis de afetar a cognição, o comportamento e a realização do aprendente.

Será pertinente referir, aqui, a distinção proposta por Gardner entre dois tipos principais de motivação: a motivação integrativa que consiste na orientação do aprendente para a cultura da língua alvo, materializada no desejo de comunicar com os falantes dessa língua. Por vezes este tipo de motivação está associado ao contexto de aprendizagem de uma L2 na medida em que o aprendente manifesta o desejo de se tornar familiar ou até integrar-se na sociedade em que a nova língua é falada (Falk 1978). A motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo de obter algo de prático, utilitário ou imediato através do domínio da nova língua, tal como a facilidade de emprego, um exame, um melhor estatuto social. Ambos os tipos de motivação são elementos importantes de sucesso num processo de aprendizagem; porém é a motivação integrativa que tem sido destacada na generalidade dos estudos como a que é capaz de sustentar a conservação das aprendizagens num prazo lato (Taylor, Meynard and Rheault, 1977; Crookes et al., 1991); Ellis, 1997. Autores como Brown (2000) chamam a atenção para que as duas formas de motivação não são mutuamente exclusivas, afirmação que nos parece pertinente no contexto da análise das motivações, atitudes e crenças dos aprendentes universitários chineses, como adiante referiremos.

Vale a pena referir resumida e esquematicamente (porque a partir do esquema original) o modelo sócio-educacional que Gardner e MacIntyre (1993) construíram, reunindo os resultados de muitos estudos ao longo de várias décadas.

Meio Sociocultural

Fatores Antecedentes	Variáveis de diferenças individuais	Contexto de aquisição da língua	Resultados
----------------------	-------------------------------------	---------------------------------	------------

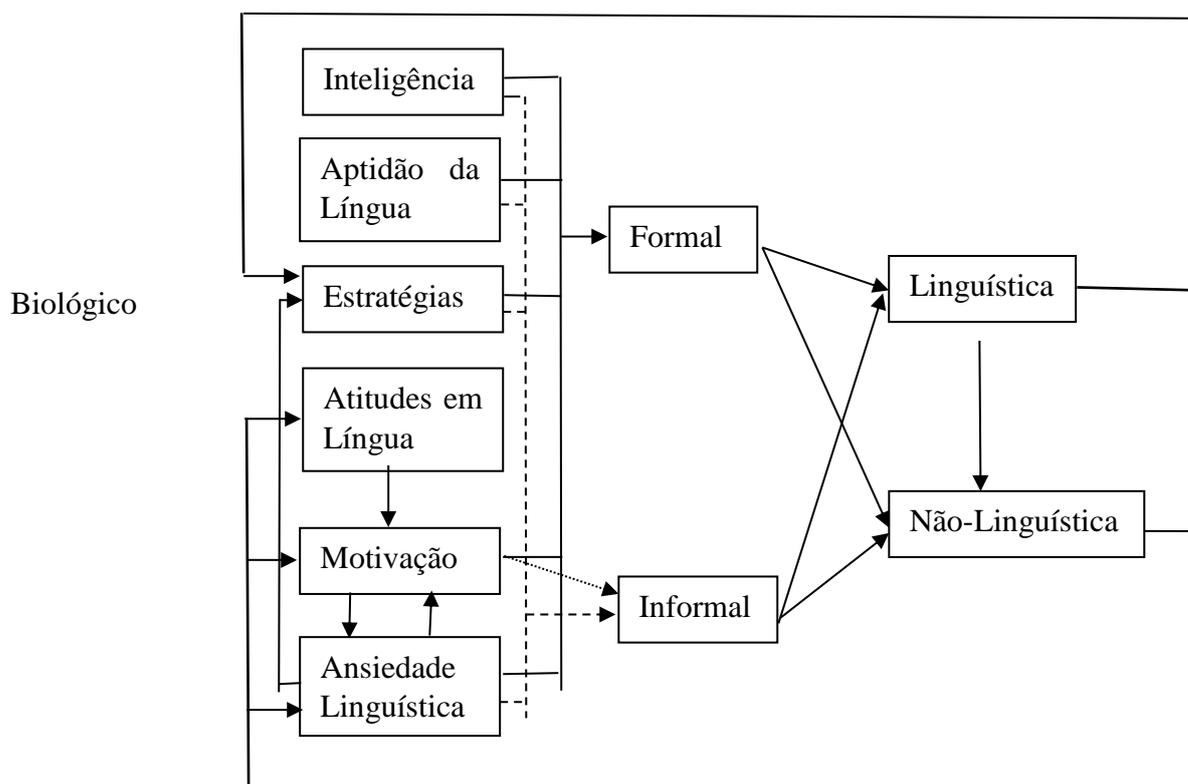


Gráfico 1: Representação do Modelo Socio-educacional de aprendizagem de uma língua não materna⁷

O modelo socio-educacional de Gardner é baseado na ideia de que a aprendizagem de LE/L2 consiste, designadamente em “adquirir elementos simbólicos de uma comunidade etnolingüística diferente” (Gardner, 1979). Os proponentes do modelo acreditam que a relação entre as atitudes do aluno e a sua proficiência é indireta, ao contrário daquela entre motivação integrativa e proficiência que é descrita como mais direta e mais forte, sendo que as variáveis de diferença individual (variáveis cognitivas e variáveis afetivas) são influenciadas por fatores antecedentes (fatores biológicos como idade e fatores experimentais, como experiência anterior de aprendizagem de uma língua estrangeira).

⁷ Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). A student’s contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 25.

Além disso, o modelo também prevê que a aprendizagem com sucesso, medida em resultados linguísticos, afeta os seus sentimentos (os resultados não linguísticos) e que ambos os tipos de resultados influenciam as variáveis de diferença individual, incluindo as atitudes da língua e motivação.

Do que foi acima afirmado sobre a motivação, designadamente a abrangência do conceito resulta uma abordagem difícil das relações deste construto com as atitudes e crenças. Não ficaremos muito longe de Dörnyei (2003), num esforço de síntese que seja útil para a análise no âmbito deste trabalho, se aceitarmos que a motivação é um estado interior que induz, direciona e sustenta o comportamento, estado este guiado por crenças de ações particulares que produzem valores e resultados específicos. Tal formulação não anula a afirmação mais linear de que a motivação é um desejo (vontade interior) de realizar um objetivo, como também não anula a afirmação de que a motivação está fortemente relacionada e até dependente de fatores contextuais.

Como interagem todos estes fatores para que possamos desenhar uma investigação sem receio de sobrepor os conceitos (crenças, atitudes e motivação), ainda não está suficientemente tratado na literatura disponível. Por exemplo, (BANDURA, 1996) afirma que a crença age como pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzem à motivação ou desmotivação. Para além deste autor, outros deixam bem clara a correlação entre as crenças e a motivação, como são os casos de Richards e Lockhart (1994), de Dörnyei (2001).

O princípio de que a aprendizagem de uma língua está fortemente associada à atitude e motivação implica que alunos motivados, desmotivados ou a motivados apresentam diferentes perceções das suas aulas, do seu curriculum e do seu professor. Nesta ordem de raciocínio, as suas perceções são responsáveis pelas suas atitudes. Esta linha de interpretação das interdependências só é totalmente efetiva se tivermos da atitude a visão de que se trata de um conjunto de crenças desenvolvidas num determinado intervalo de tempo, num dado contexto sociocultural. Embora a motivação possa não determinar forçosamente o comportamento, tem algum impacto na atitude (positiva ou negativa) e, conseqüentemente, nos resultados.

2. A investigação disponível

Eva Bernat & Gvozdenko (2005: 3), num estudo em que procuram apresentar o estado do conhecimento disponível sobre as Crenças acerca da aprendizagem das línguas, a investigação e as implicações pedagógicas, identificam nove definições distintas do construto:

*mini-teorias (Hosenfeld, 1978),
insights (Omaggio, 1978),
cultura de aprendizagem (Contazzi & Jin, 1996),
assunções do aprendente (Riley, 1980),
teorias implícitas (Clark, 1988),
sistemas representacionais auto-construídos (Rust, 1994),
concepções de aprendizagem (Benson & Lor, 1999),
" concepções de aprendizagem que os alunos aplicam a si próprios acerca dos
fatores que influenciam a aprendizagem da língua e acerca da natureza do ensino
e aprendizagem da língua (Victori & Lockhart, 1995: 224)*

Os autores acrescentam ainda que as Crenças também têm sido apresentadas como sendo filtros muito fortes da realidade (Arnold: 256).

Estas definições, relacionadas de perto com as perspetivas teóricas dos seus autores, denotam bem a abrangência do conceito, pelo menos nas primeiras décadas do seu estudo, e a conseqüente dificuldade em torna-lo operacional. A proposta de Bernat & Gvozdenko (2005) parecem-nos ser um bom caminho para entender a evolução das abordagens ao conceito e à sua investigação; na verdade, os autores adoptam a proposta de classificação de Barcelos, (2000, 2003) que propõe uma arrumação em três grandes grupos de abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. As diferenças identificadas nos estudos sobre as crenças resultam, como não poderia deixar de ser, dos diferentes princípios ontológicos e epistemológicos dos autores.

2.1. Abordagem normativa

Um autor, Horwitz, destaca-se pelas suas propostas muito centradas em estudos com recurso a questionários (escalas de Likert) que, de resto, de acordo com Barcelos (2000, 2003), caracterizam os estudos da abordagem normativa. Horwitz (1985, 1987)

recorreu a um questionário de 34 itens para explorar as crenças dos alunos, professores e desenvolveu o conceito de BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)⁸.

Bernat & Gvozdenko (2005) destacam três estudos sobre a opinião dos alunos sobre um leque de assuntos relacionados com a aprendizagem das línguas (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Mantle-Bromley, 1995) por chegarem a conclusões idênticas tais como:

- a) os aprendentes subestimavam a dificuldade em aprender uma nova língua;*
 - b) os aprendentes sustentam falsas ideias sobre a aprendizagem das línguas;*
 - c) os aprendentes concedem mais valor à pronúncia do que os próprios professores.*
- (Bernat & Gvozdenko, 2005: 6)*

Estes estudos referem-se ao contexto americano de aprendizagem, ao contrário de outros estudos também selecionados por Bernat & Gvozdenko (2005) que estendem a investigação a outros contextos Chawhan e Oliver (2000), alargaram o estudo as 54 aprendentes na Austrália;

Cotterall (1995), a 140 inquiridos na Nova Zelândia, enquanto Kim-Yoon (2000) se centraram nas crenças de 664 estudantes na Coreia e Yang (1992) pesquisou as crenças de 500 aprendentes em Taiwan. Todos os inquiridos destes estudos eram aprendentes de inglês como língua estrangeira. Estes estudos, globalmente, chegaram a conclusões idênticas às de investigações precedentes no que diz respeito à importância que tem para o processo de aprendizagem a compreensão das crenças dos alunos. Os estudos também revelaram diferenças significativas entre os grupos de alunos no que diz respeito às suas crenças, de acordo com a respetiva história de vida e experiência. Outros questionários centrados nas crenças dos aprendentes, para além dos de BALLI, foram desenvolvidos (e.g., Cotterall, 1999; Kuntz, 1996; Sakui & Gaies, 1999). Na prática, é a diferença dos contextos a estudar, para além dos objetivos da investigação que determinam as diferenças nos questionários.

⁸ Para uma completa revisão dos estudos de larga escala baseados no conceito de *Beliefs About Language Learning Inventory*, ver Horwitz (1999).

2.2. Abordagem metacognitiva

Procurando destacar um autor marcante no âmbito desta abordagem, tal como foi feito na anterior, Wenden (1986, 1987, 1998, 1999, 2001) recolhe a unanimidade já que desenvolveu um conjunto significativo de investigações em torno das crenças dos aprendentes que entendia como um conjunto de ideias que constitui um conhecimento estável, estabilizável, embora por vezes incorreto, adquirido pelo aprendente acerca da língua, da aprendizagem e do processo de aprendizagem (Wenden, 2001). Esta autora recolheu, em 1987, dados acerca das crenças prescritivas dos aprendentes com o propósito de perceber, também, até que ponto estas crenças eram mantidas ou abandonadas, e fê-lo através de entrevistas semiestruturadas e relatórios individuais. O público alvo deste estudo foram alunos (25 adultos), recentemente chegados aos Estados Unidos, aprendentes de inglês em níveis avançados de língua, na universidade. Wenden organizou as crenças dos inquiridos em três grupos, o primeiro dos quais destacava a importância do uso da língua de uma forma natural, praticando-a frequentemente, de forma a pensarem na língua alvo, vivendo e estudando num ambiente em que esta língua era falada. O segundo grupo sublinhava a importância da gramática e do vocabulário, pretendendo aulas no sentido formal do termo. O terceiro grupo valorizava os fatores pessoais, tais como o aspeto emocional e a autorreferência às aptidões para a aprendizagem da língua. Algumas conclusões foram em sentido diferente das encontradas a partir dos estudos de Horwitz (1985, 1987), a partir do conceito de BALLI. O autor concluiu que estas diferenças implicam o desenvolvimento de "a more comprehensive and representative set of beliefs" (Wenden, 1987:13).

Outros estudos destacados por Bernat & Gvozdenko (2005) na revisão a que estamos a aludir, foram os Goh, (1997) e White, (1999). A primeira destas autoras centrou-se em dados obtidos para a compreensão oral procurando estabelecer o grau de consciência metacognitiva relativamente a esta competência. Usou, portanto, a classificação usada por Wenden (1991): conhecimento pessoal, conhecimento da tarefa e conhecimento estratégico⁹, tendo apurado que os aprendentes tinham um alto grau de

⁹ Tenha-se em vista que, para Wenden 1999, o conhecimento metacognitivo knowledge estabelece "a system of related ideas, some accepted without question and other validated by their experience" (Wenden, 1999: 436). A autora perspetiva as crenças separadamente do conhecimento cognitivo porque as crenças são "value-related and tend to be held more tenaciously." No mesmo sentido, a autora distingue o conhecimento metacognitivo das estratégias metacognitivas, referindo-se ao primeiro como informação recolhida pelos aprendentes acerca da aprendizagem, enquanto as estratégias são competências gerais que permitem aos aprendentes regular e guiar o processo de aprendizagem.

consciência metacognitiva e estavam conscientes das suas tarefas de compreensão oral. Mais do que isto, o estudo revelou que os aprendentes se tornaram conscientes e seguros dos seus estilos da aprendizagem, estratégias e crenças de forma a que esta consciência pudesse ser útil em processos futuros de aprendizagem realizados em outros contextos.

2.3. Abordagem contextual

A investigação realizada no âmbito desta abordagem caracteriza-se por ter um forte pendor etnográfico, onde a exploração de narrativas e metáforas é muito típica. As crenças são, portanto, encaradas como estando profundamente embebidas nos contextos dos alunos. A investigação realizada é muito rica e diversa quer nos fundamentos teóricos, quer na metodologia usada para recolha de dados:

A feature of the studies within this approach is that they are not only diverse in the theoretical frameworks they employ, for example, phenomenographical (Benson & Lor, 1999; White, 1999), neo-Vygotskian socio-cultural (Alanen, 2003), Bakhtinian (Dufva, 2003), Deweyan (Barcelos, 2000), but also vary in methods of data collection that include case studies, ethnographic classroom observations, informal discussions and stimulated recalls (Allen, 1996; Barcelos, 2000,) diaries (Hosenfeld, 2003), discourse analysis (Kalaja, 2003), naturalistic interviews, ranking exercises, scenarios and yoked subject procedures (White, 1999). (Bernat & Gvozdenko, 2005: 6)

A investigação, em geral, pretende desenvolver uma compreensão global sobre a forma como os aprendentes experienciam e interpretam as suas próprias experiências. Outro elemento considerado importante por alguns dos investigadores inseridos nesta abordagem, é a escolha da abordagem de ensino e o modo como ela interfere no processo de criação de consciência sobre o processo de aprendizagem e sobre a própria aprendizagem. Benson and Lor (1999) realizaram um estudo junto de 16 aprendentes não graduados, tendo em conta três níveis de análise: conceito (de língua e de aprendizagem da língua), crença e abordagem¹⁰. Foi possível determinar que as ideias que os alunos tinham sobre a língua e a aprendizagem de uma língua tinham grande impacto nas suas

¹⁰ Aqui, diferentemente do que realizamos na presente investigação, a ideia de crença não inclui a noção de língua; porém, tal como nós, as opiniões que os alunos têm sobre o que é uma língua e a sua aprendizagem, são valorizadas.

crenças e, conseqüentemente, nas estratégias de aprendizagem. Separando as ideias sobre a língua e a sua aprendizagem das restantes crenças, os autores podem demonstrar que o conceito de aprendizagem (da língua alvo) constitui nível mais alto de abstração quando comparado com as crenças. Estes investigadores concluíram que, de forma a modificar as suas crenças (as que têm interferência negativa) o aprendente deve também alterar concepções mais profundas e abstratas em que aquelas estão embebidas; porém, os mesmos autores não deixam sugestões sobre como cada aprendente pode modificar uma “concepção mais profunda”.

Os investigadores que trabalham no ambiente da designada abordagem contextual fornecem dados riquíssimos e a sua metodologia de recolha de dados revela uma grande preocupação com o aprendente inserido no seu contexto, onde o modo como o processo de aprendizagem se desenvolve (a abordagem e o ambiente) é crucial; porém, por vezes, as conclusões a que chegam, sendo muito individualizadas, são impossíveis de serem generalizadas ou até difíceis de serem extrapoladas para outros contextos.

3. O aprendente chinês universitário

Alguma coisa, no entanto, sabemos sobre o que tem rodeado o ambiente de aprendizagem do português nas instituições universitárias e o que mais o tem motivado. Desde logo, a questão da língua materna; a sua tipologia e os métodos de aprendizagem privilegiados.

Dispensamo-nos de referir, porque já sobejamente tratados em sucessivos trabalhos, os elementos de natureza tipológica que separam drasticamente a L1 destes aprendentes da língua alvo; ainda assim parece-nos importante sublinhar que a divergência tipológica entre as línguas tem sido um aspeto recorrentemente referido para sustentar as escolhas metodológicas predominantes; aliás, na senda das que têm sido feitas no que diz respeito ao inglês LE.

O estudo de Jin e Cortezzi (1998) apresentam dados que merecem ser considerados se se pretender perceber as opções metodológicas predominantes nas últimas décadas no ensino de línguas na China. Os autores sublinham o facto de a aprendizagem da língua materna na China ser feita a partir de metodologias sustentadas na memorização, imitação e repetição, a que não será alheia a circunstância de o Currículo Nacional prever que o aluno chinês, aos treze anos, conheça dois mil e seiscentos

carateres. Tal facto não deixará de interferir na aprendizagem de uma LE, desde logo, por a quantidade considerável do conteúdo induzir na tradição pedagógica o recurso a tarefas de memorização e de repetição. Mais significativo, ainda, será o facto de o fulcro pedagógico se centrar na escrita, ainda por cima, tratando-se de um sistema de escrita com as características do da língua chinesa. A implicação imediata, do ponto de vista das Crenças e Atitudes, é a de que o aprendente chinês, transpondo as suas experiências de aprendizagem da língua materna está mais habilitado a acreditar na eficácia da memorização de listas de palavras, regras e estruturas gramaticais e mais condicionado a valorizar a escrita do que a oralidade, sendo, portanto, muito menos recetivo às tarefas comunicativas que relevam da oralidade.

Esta propensão terá o devido reforço por parte de muitos docentes; com efeito, vários autores, entre os quais G. F. L. e M. Martino referem que os professores de LE, com muita frequência, reforçam esta postura adotando a velha tradição de centrar o processo de aprendizagem em si próprios tornando a aula de LE numa disciplina meramente académica com conteúdos memorizáveis em ordem a um processo avaliativo (exame) que valoriza, justamente essa memória (G. F. L. e M. Martino, 2000).

Acresce o facto de que o processo de avaliação usual e canónico dos alunos assenta, predominantemente, no recurso a exames escritos. Uma excessiva dependência deste tipo de testes tenderá a promover, ela própria, métodos de ensino fortemente baseados na memorização. No caso do ensino da LE, designadamente do português nas instituições universitárias, não são conhecidos estudos nem descrição de intervenção dos professores no sentido de refletir com os seus alunos sobre as vantagens de modificação destes hábitos de aprendizagem. Pelo contrário, autores há que aceitam tacitamente esta herança pedagógica da LM como elemento estruturante da abordagem da LE por alunos chineses.

Como foi acima referido, é de supor que haja uma essência metodológica induzida desde a LM dominada pela memorização e repetição e orientada para o ensino da escrita. Tal inclinação, que poderia até ser benéfica por separar claramente a expressão oral da escrita, o que tanto alunos como muitos professores não conseguem conceptualizar, acaba por criar a convicção de que a aprendizagem da escrita é um bom caminho para a boa oralidade, o que, como se sabe, não corresponde à realidade. Neste quadro, as observações de Guangwei Hu poderão ser generalizáveis sem se correr grande risco, na medida em que muitos aprendentes chineses de LE resistem ao uso da língua falada preferindo um tipo de aprendizagem gramatical envolto em grande sistematicidade e

detalhe “com recurso a estruturas comparativas e exercícios de tradução, memorização de estruturas sintáticas e vocabulário” (Guangwei Hu, 2002:93).

Ainda a propósito destas práticas indutoras de Crenças e Atitudes particulares, Leng (1997) acrescenta outro dado cultural a este quadro já nada favorável a metodologias centradas no aprendente e baseadas na interação, ao referir que o próprio confucionismo, acentuando as vantagens do compromisso entre as pessoas, desencorajando, implicitamente, a argumentação e a discussão. Associado, ainda, a este elemento cultural fundador, já suficiente para tolher a interação, está o propalado risco da perda de face que, em algumas culturas como a chinesa, representa um obstáculo se não for cuidadosamente contornado.

Está, portanto, traçado um quadro em que mesmo junto de instituições que procurem promover uma abertura pedagógica a abordagens de essência comunicativa e baseada em tarefas (comunicativas e oralizantes) através de professores empenhados nestas abordagens, os obstáculos de resistência impelidos pela tradição pedagógica e induzidos pelas crenças daí resultantes são consideráveis. A chamada Abordagem Comunicativa que tantos consensos motivou no ocidente parece ter soçobrado, nas décadas que se seguiram à sua introdução¹¹, em grande parte das instituições universitárias chinesas perante barreiras que foram (são Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, Universidade de Comunicação da China, etc.) de natureza vária. Seguramente que fatores financeiros e administrativos como os baixos salários dos professores, o número de alunos por turma que arrastam outros fatores que se prendem com o programas (a falta de tempo para adequar os programas às necessidades dos alunos) tiveram o seu peso; porém, terão sido os fatores culturais os mais importantes. A sua importância estará na razão direta do modo como toda a herança persiste nas crenças e atitudes dos intervenientes; professores e alunos, embora, neste trabalho, apenas as dos alunos sejam consideradas.

¹¹ Segundo é reportado por vários autores (Leng, 1997), a Abordagem Comunicativa começou a ser introduzida na China, em Guangzhou, no ensino da língua inglesa LE, através dos esforços de Li Xiaojun e seus colegas com a produção de um conjunto de materiais, *Communicative English for Chinese Learners*.

4. Aprendentes, ensinantes e novas gerações

Na secção anterior foram enumerados alguns elementos disponibilizados por autores em estudos que, na sua maioria apontam para um perfil aprendente chinês de LE muito distante do “ocidental”, logo, problemático se se pretender aplicar uma abordagem de base comunicativa. A bibliografia disponível, porém, fornece também dados capazes de contrastar com os que até aqui têm sido apontados. Destacamos, para este efeito o estudo de Xiao (2007) que inquiriu 210 estudantes universitários de língua inglesa, mas também, 50 docentes de instituições universitárias chinesas. O estudo inclui observações diretas e entrevistas semiestruturadas de modo a refletir sobre a atividade letiva, estratégias de aprendizagem e atitudes dos professores e alunos. O autor fornece-nos elementos verdadeiramente interessantes; desde logo a evidência de um inequívoco desencontro entre as perceções reveladas pelos professores e a realidade percebida pelos alunos.

No que diz respeito à anteriormente referida propensão para a valorização das tarefas de escrita por parte dos alunos e consequente desvalorização da interação oral, o facto mais evidente terá sido que, segundo o autor, a aparente passividade interativa dos alunos está relacionada de perto com as metodologias propostas. Os próprios alunos revelavam consciência crítica quanto às suas competências comunicativas orais, apontando as escolhas metodológicas dos seus docentes (76% dos inquiridos) como as principais responsáveis por essa realidade. Alunos houve que afirmaram serem as suas aulas demasiado entediantes o que os levava à perda de interesse; desmotivação essa corroborada pelos professores que, por sua vez não hesitaram em descrever o comportamento dos alunos como dominado pela falta de empenho (Xiao, 2007: 173-181).

O que parece emergir deste estudo é um posicionamento dos docentes refletindo, ainda, a tradicional postura pedagógica e institucional que tende a evoluir lentamente quando comparada com a realidade atitudinal de novas gerações de aprendentes. Podemos estar, pois, num momento de viragem em que coexistem nas instituições universitárias os dois (ou mais) posicionamentos distintos de aprendizagem, refletindo outras tantas atitudes e crenças. Aparentemente, o quadro anterior pintado com os tons da tradição educativa e cultural, anti-comunicativa, passiva e formal, não reflete, por si só, a realidade aprendente nas universidades chinesas. Porventura, fruto das aberturas ao exterior, de toda a natureza, verificadas na China, nas últimas décadas, estamos perante uma mudança

de cariz geracional onde o aprendente e a sua atitude promoverá as principais mudanças na realidade educativa.

Retomemos, para finalizar o capítulo, a questão da Atitude. Ellis (2008) afirma que uma das maneiras pelas quais as configurações sociais podem influenciar a aquisição de LE/L2 é afetando as atitudes dos aprendentes Ellis (2008: 287). Os alunos assumem atitudes diferentes em relação à língua-alvo, aos falantes nativos, à cultura da língua-alvo, ao valor social da aprendizagem da LE/L2, aos usos específicos da língua-alvo e os próprios membros da sua própria cultura. Em relação à hipótese resultativa e motivacional, Ellis mantém uma visão do meio e acredita que “learner attitudes have an impact on the level of L2 proficiency achieved by individual learners and are themselves influenced by this success” (Ellis, 2008: 287).

Baker (1994) destaca, no que diz respeito as atitudes, as seguintes características:

1. As atitudes são cognitivas e afetivas;
2. As atitudes são dimensionais em vez de bipolares;
3. As atitudes predispoem uma pessoa a agir de uma certa maneira, mas a relação entre as atitudes e o comportamento não é forte;
4. As atitudes são aprendidas, não herdadas ou geneticamente determinadas;
5. As atitudes tendem a persistir, mas podem ser modificadas pela experiência.

As atitudes do aluno no contexto específico de aprendizagem de LE/L2 são, sem dúvida, moldadas pela interseção das suas atitudes sobre a sua própria identidade étnica e sobre a cultura da língua-alvo. Segundo Ellis, as atitudes podem indiretamente ser medidas através de medições como técnicos semânticos diferenciais ou através de utilização de questionários. Ellis (2004: 320) propõe uma fórmula sintética de entender as atitudes do aprendente na tabela a seguir:

	Atitudes face à cultura nativa	Atitudes face à cultura alvo
Bilinguismo aditivo	+	+
Bilinguismo subtrativo	-	+
Semilinguismo	-	-
Monolingüismo	+	-

Tabela 10: As atitudes dos aprendentes, adaptado de Ellis (2004)

+ = atitudes positivas - = atitudes negativas

O que aqui importa é saber até que ponto os elementos disponíveis da bibliografia sobre crenças e atitudes na aprendizagem de uma língua não materna são os ideais para chegarmos ao que queremos neste estudo. Percebe-se que a bibliografia disponível que, em consequência dos contributos da psicologia e das mais recentes abordagens de ensino, os estudos orientam-se por uma tendência individualizante; o aprendente, o indivíduo, no centro de todas as preocupações. Porém, na verdade, é perceptível que o aprendente universitário chinês, dos pontos de vista atitudinal e motivacional, em virtude das suas crenças apresenta, no seu conjunto, um leque de características que é possível investigar e questionar, no sentido de tentar entender até que ponto elas interferem na aprendizagem de uma língua não materna. Parece-nos legítimo, portanto, como é nosso propósito neste estudo, tomar o estudante universitário chinês, aprendente de português LE como um público munido de certa homogeneidade, reconhecendo que a variação individual não deixará de existir e que também carece de ser estudada de modo a revelar mais detalhadamente o conhecimento que cada aprendente transporta enquanto ser pensante, incluindo as suas necessidades e objetivos.

Capítulo III Inquérito aos Aprendentes Universitários Chineses

A realização de inquéritos desta natureza encontra na bibliografia disponível para este tópico uma vasta informação, o que, se por um lado é favorável, por outro, quando queremos visar um público particular, como é o nosso caso, um contexto pouco estudado, este excesso de informação pode ser fator de dispersão. Questões como a extensão do inquérito, da clareza do enunciado tendo em vista o referido público, a possibilidade de tradução para permitir o acesso e a compreensão aos respondentes que não dominam a língua portuguesa estiveram em equação a montante das questões propriamente de conteúdo.

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados do inquérito, antes porém, faremos alusão ao inquérito, à sua própria constituição e às condições de aplicação.

1. O inquérito; constituição

Tomámos como referência para a preparação do inquérito a longa tradição de inquirição sobre Crenças e Atitudes; mais as primeiras do que as segundas, que é conhecida como BALLI Horwitz (1985, 1987)¹². Trata-se de questionários de larga escala com fins díspares, no que diz respeito às opiniões dos inquiridos, em regra com 34 *itens*, que exploram quer as Crenças dos alunos como a dos professores. Neste trabalho acharíamos muito proveitoso procurar também saber que posicionamento têm os

¹² Para uma revisão do que de mais importante produziram os chamados estudos BALLI, ver Horwitz (1999).

professores, mas tal fica fora do âmbito da investigação por razões, sobretudo, de limite de tempo.

Outros exemplos de questionários trabalhando com abordagens diferentes, para além dos acima referidos foram consultados com proveito, como por exemplo Wenden, (2001).

As práticas escolhidas, próprias de uma abordagem quantitativa, têm a vantagem de garantir o anonimato do inquirido e reduzir ou eliminar a subjetividade interpretativa dos dados.¹³ Num primeiro momento foi equacionada a possibilidade de complementar os dados com pesquisa mais própria de uma abordagem qualitativa, como a realização de entrevistas ou até observações de aulas, mas isso obrigaria, não só à recolha, fácil, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, mas também às universidades chinesas.

Para a construção do questionário recorreremos à bibliografia, não muito abundante, sobre as Atitudes e Crenças dos aprendentes chineses e fizemos uma recolha de afirmações dispersas sobre os mesmos tópicos em estudos ainda que não baseados em investigação com comprovação científica. A nossa experiência como aprendente da língua portuguesa, de investigadora interessada e, finalmente, a opinião de muitos professores com quem contactámos informalmente não deixou de ter importância na seleção das questões que visavam, sobretudo os seguintes tópicos:

- a motivação inicial para aprender o português;
- influência relativa das línguas no mundo (mandarim, português e inglês)
- aspetos valorizados no domínio de uma língua (materna e não materna);
- a natureza dificuldade/facilidade da língua portuguesa
- as estratégias usadas para aprender o português;
- o papel do professor no processo de aprendizagem.

Muitos outros aspetos convocam a nossa curiosidade e fizeram parte da lista inicial, tal é a soma de aparentes consensos, por vezes roçando um raciocínio assaz discriminatório, mas a necessidade de desdobrar estes tópicos em questões suscetíveis de revelar o que pode ser mais condicionante de uma boa aprendizagem e a exigência de

¹³ Foram consultados, ainda, para a construção do inquérito desta investigação, os inquéritos disponibilizados por Survey of Applied Linguistics Programs Programs - by Degree Type (2015) Center for Applied Linguistics.

colocar questões para controlo da consistência do inquérito não permitiram que o fizéssemos.

Evitámos, também, recolher dados sobre os inquiridos (metadados) que não fossem estritamente necessários, como por exemplo, a região de origem, em primeiro lugar porque não os achámos pertinentes para este estudo, em segundo lugar porque demos muita importância ao rigor com que se determina a etapa de aprendizagem em que se encontram os inquiridos. Na realização de um inquérito piloto, os resultados não eram precisos, neste particular. A idade e o sexo não foram considerados enquanto variáveis para este estudo.

O inquérito alterna o tipo de pergunta, tendo as questões verdadeiro/falso sido inseridas, não só para quebrar a monotonia, como também para permitir um maior controlo de consistência, uma vez que muitas destas questões ou são complementares ou até repetem assuntos já inquiridos.

Foi aplicado um inquérito piloto, enviado para os inquiridos em outubro de 2016, com objetivo de colher os primeiros dados para controlo da viabilidade, mas também da coerência interna e funcionamento do questionário tendo em conta os objetivos. Uma vez feitas as reformulações e tomadas decisões quanto à extensão do questionário, o inquérito foi disponibilizado na internet e 200 inquiridos contactados, em dezembro de 2016. Também foi disponibilizada uma versão em mandarim para os alunos iniciantes por não compreenderem bem a versão em português. Em anexo consta a versão de mandarim.

Foram aceites respostas de alunos universitários chineses até ao final do ano de 2016

Quanto aos resultados, as respostas válidas são totalmente dos 162 inquiridos. Por isso, os resultados e as conclusões são resumidos de acordo com as respostas destes 162 inquiridos.

2. dados do inquérito

Para efeitos de ponderação dos dados do Inquérito, foram estabelecidas quatro etapas de aprendizagem correspondentes aos grandes momentos canónicos da evolução dos inquiridos relativamente ao conhecimento da língua portuguesa. Em conformidade com esta decisão, os participantes são divididos em quatro grupos principais: 1) os que, à data da resposta ao inquérito estão ainda na primeira fase de estudo, na China (1º e 2º anos); b) os que já desenvolvem o seu estudo em Portugal (como se sabe, após dois anos

de aprendizagem na China); c) os que, após o ano de estudo em Portugal completam os seus estudos (curso anual da língua) e d) os que, após os seus estudos de licenciatura e já frequentam continuamente (mestrado ou doutoramento) ou se dedicam a outra atividade profissional ou para-profissional, usando a língua portuguesa.

O tratamento estatístico seguiu o programa spss (Statistical Product and Service Solutions) e para a sua interpretação procurámos evitar o possível condicionamento de sermos, também, elegíveis como público alvo.

Após a eliminação de 14 respostas por não apresentarem um grau de congruência aceitável, chegou-se a uma distribuição dos inquiridos de acordo com a fase de aprendizagem com um equilíbrio bastante aceitável, tal como pode ser visto na tabela abaixo. Se, para os níveis intermédios, os alunos têm a referência do nível que estão a frequentar no Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da FLUL, nos restantes níveis contamos apenas com a autoavaliação do inquirido.

	Fase de aprendizagem	Quantidade	Nível ¹⁴
1	Estudante na China (antes de curso anual em Portugal)	55	A1, A2
2	Estudante em Portugal (durante curso anual em Portugal)	31	B1, B2
3	Estudante na China (após curso anual em Portugal)	49	B2, C1
4	Estudante pós-graduado	27	C1, C2

Tabela 11: Agrupamento dos inquiridos de acordo com a fase de aprendizagem

¹⁴ Os níveis assumidos são apenas os referidos pelos inquiridos, não foi realizado qualquer teste para a verificação do mesmo.

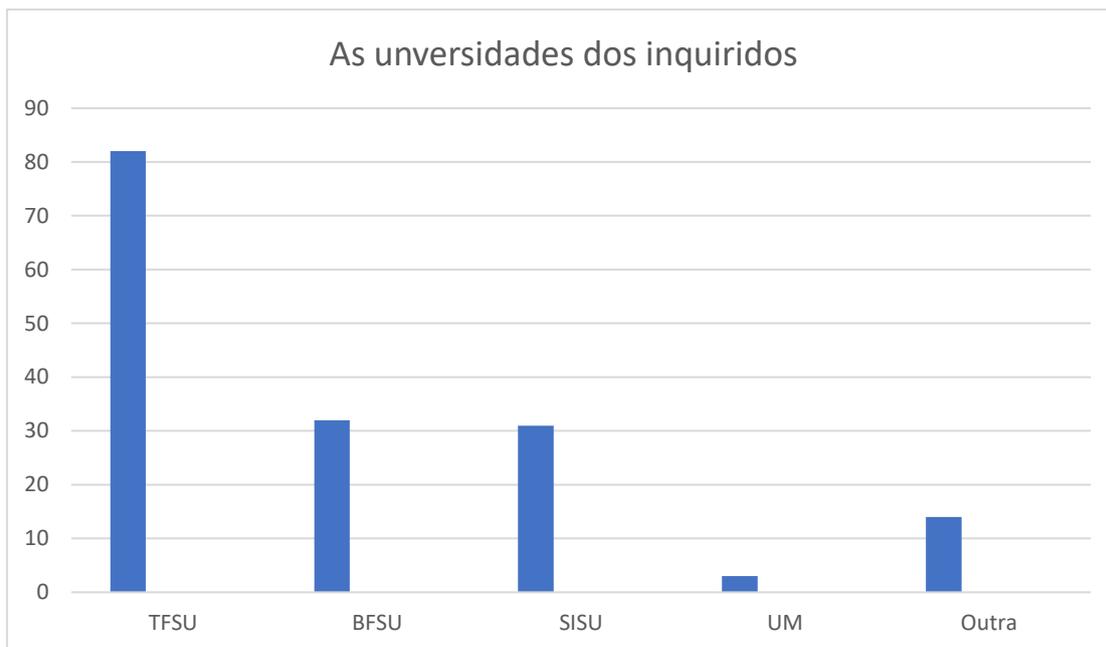


Gráfico 2: Agrupamento dos inquiridos de acordo com a universidade

Entre 162 inquiridos, há 82 inquiridos são da TFSU; há 32 da BFSU; há 31 da SISU, há 3 da UM e 14 inquiridos são das outras universidades: 5 inquiridos são do Instituto Politécnico de Macau; 3 inquiridos são da Universidade Normal de Harbin; 3 inquiridos são da Universidade de Estudos Estrangeiros de Dalian; 2 inquiridos são da Universidade de Língua e Cultura de Pequim e 1 inquirido é da Universidade de Hubei.

2.1. O perfil motivacional do aprendente universitário chinês de PLE

Era importante colocar no inquérito desta natureza uma questão sobre as motivações, as razões porque cada vez mais estudantes universitários chineses estão a aprender a língua. Os resultados são apresentados em quatro grupos criados porque para este tudo é muito interessante verificar-se a evolução ao longo da aprendizagem.

No caso desta questão, em princípio o que devia prevalecer era de memória do momento inicial, da razão inicial para escolher esta disciplina. Mas apesar de tudo, há uma variação tem em conto os grupos, o que significa que há uma variação ao longo do curso.

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Tenho vontade de aprender língua e cultura portuguesa	3.6	4.3	4.1	4.0
Falar português dá-me mais oportunidades de emprego e salário compatível	4.3	4.2	4.3	4.7
Os meu pais propuseram-me e eu costumo aceitar as sugestões deles	2.6	2.7	2.7	2.5
Tenho amigos e colegas que aprendem língua estrangeira e admiro a vida deles	2.0	1.8	2.2	2.1
Gosto de ver os jogos de futebol e muito de ver Cristiano Ronaldo	1.9	1.6	1.7	1.7

Tabela 12: As motivações dos inquiridos

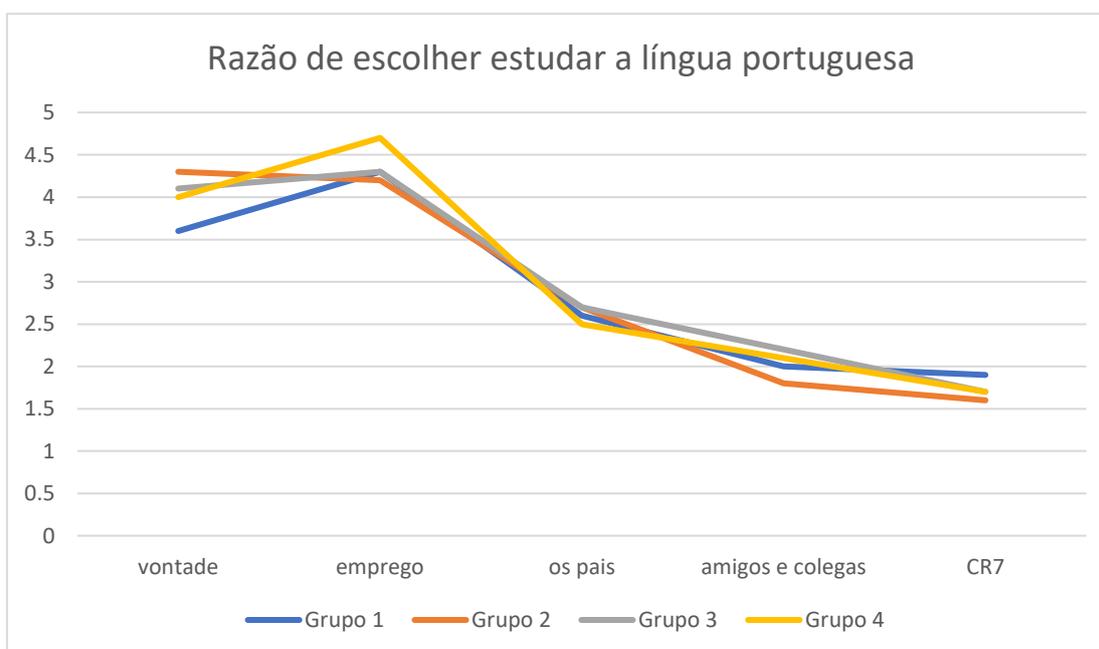


Gráfico 3: As motivações; valores relativos

A primeira conclusão, mais óbvia e que não apresenta grande evolução ao longo da aprendizagem, é que o estudante chinês se move pelas oportunidades de emprego. Com efeito, se afirmámos que há um certo equilíbrio do início ao fim do processo de aprendizagem, na verdade, vemos esta tendência reforçada no grupo que está a terminar os seus estudos. O score de 4.7, de resto, é o mais alto atingido em todas estas respostas.

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Poder integrar-me na sociedade portuguesa, tendo acesso ao mercado de trabalho	3.5	4.3	3.9	4.0
Interagir sem grandes dificuldades na sociedade portuguesa ou em outra sociedade lusófona	2.7	4.1	4.0	4.4
Poder dedicar-me ao ensino da língua e cultura portuguesas	3.0	2.9	2.7	2.9
Trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros da China a fim de contribuir no desenvolvimento da relação bilateral	3.1	2.4	2.5	2.3
Traduzir obras culturalmente relevantes (cf. romances de José Saramago ou poemas de Fernando Pessoa ou de Camões)	2.5	1.4	1.7	1.5

Tabela 13: Respostas dos inquiridos relativas aos aspetos motivacionais

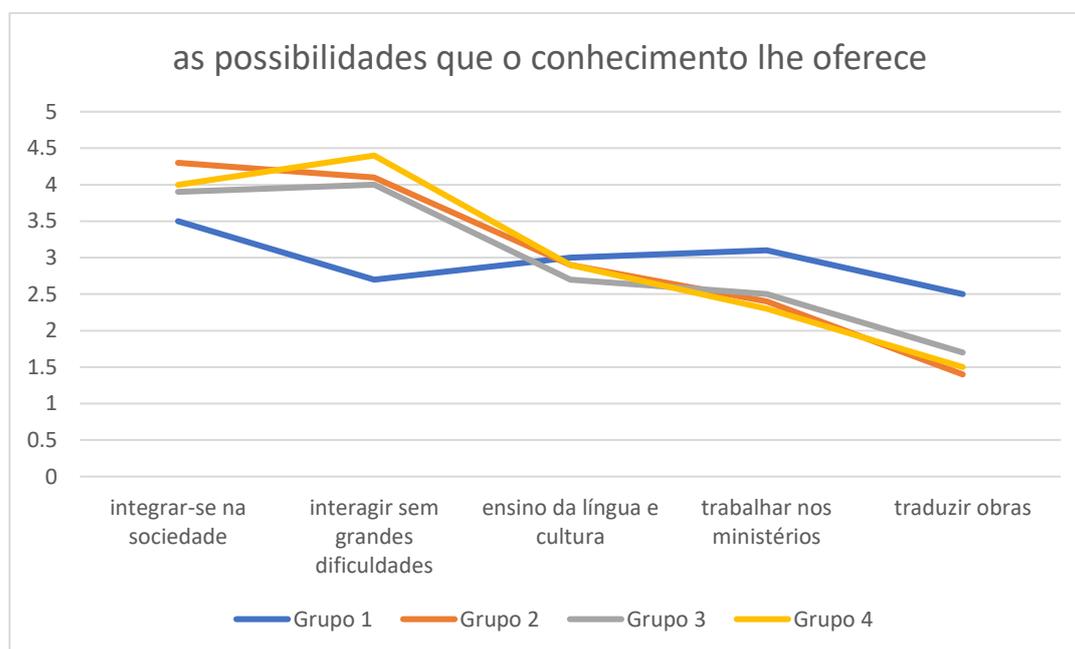


Gráfico 4: Índice comparativo das respostas dos 4 grupos

Em certa medida, o aconselhamento com os pais e amigos teve uma interferência considerável no início de curso e finalmente, a questão que foi colocada para verificar a cuida, designadamente nos aprendentes que estão a iniciar o seu processo de aprendizagem.

A questão sobre o gosto pelo futebol e de Cristiano Ronaldo foi colocada porque no inquérito piloto, uma questão sobre o desporto em Portugal obteve scores altos, entre os de outros relativos à atualidade portuguesa. Ao coloca-la, mais para controlo da consistência, não esperávamos obter scores elevados que, surpreendentemente, são idênticos no grupo 1 e no grupo 4.

Tudo parece indicar que, adotando a classificação de Gardner (2001) quanto ao perfil de motivação do aprendente, que a do estudante universitário chinês é claramente instrumental e não integradora; isto é, é orientada por aspetos utilitários, práticos e materiais. A família e os amigos parecem representar um papel importante na escolha feita e a cultura, no sentido em que normalmente é entendida.

A questão da motivação encontra-se, só em certa medida, confirmada nas respostas à questão 9, sobre as possibilidades que o conhecimento o português oferece, em que a razão principal permanece o acesso ao mercado de trabalho português, embora interagir sem grandes dificuldades na sociedade portuguesa ou em outra sociedade lusófona seja um propósito muito valorizado. Supõe-se que a interação seja por fins utilitários.

Naturalmente, o mercado de trabalho é o alvo, o inquirido não valoriza o elemento cultural; por exclusão de partes, é claro que o aprendente de português da universidade chinesa procura muito mais o mercado de trabalho ou empresarial do que as trocas culturais.

Questionado sobre possibilidade de traduzir obras relevantes, o número de aprendentes motivados por essa razão é bastante reduzido e, vai reduzindo ao longo da sua formação. Ou seja, os inquiridos vão perdendo ao longo do seu trabalho apetência pelo trabalho de tradução e ao acesso aos marcos da relação entre a cultura chinesa e a portuguesa.

2.2 Perspetiva do aprendente sobre a LM e o conhecimento de uma língua estrangeira

Na seção seguinte analisamos os dados referentes às visões que o aprendente universitário chinês tem sobre a sua própria língua materna e as suas perspetivas sobre o conhecimento de uma língua estrangeira. Em princípio e tal como foi pensado o inquérito,

estas respostas deviam ser tratadas separadamente. No entanto, como a bibliografia aponta, e como também apontam os dados deste próprio inquérito, há todo interesse em que os dois tópicos sejam analisados emparelhados. Na prática, nesta seção, temos em consideração os dados das perguntas 3, 4, 5 e 6 do questionário.

Analisemos os dados a importância que relativa que os alunos atribuem à língua materna. Na verdade, percebe-se, em primeiro lugar que os aprendentes que estão nos níveis iniciais (grupo 1) apresentam uma visão muito equilibrada quanto à importância dos diversos fatores em apreço, isto significará têm uma visão ainda difusa de importância da língua materna ou do conhecimento da língua materna. Apesar de tudo, na resposta à questão de pronúncia, o *score* (4.4) sobressai entre os outros todos já que é a razão mais valorizada. Curiosamente, estaríamos à espera que os aspetos de escrita fossem importantes, são bastante valorizados neste momento inicial e como alguma importância de dominar possuir o vocabulário extenso.

Esta tendência vai-se alterando um pouco ao longo da aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, também à medida em que os alunos vão prosseguindo na sua licenciatura e nos estudos pós-graduados.

Conhecer a língua materna significa...

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
possuir um vocabulário extenso	3.9	5.1	4.2	4.9
entender os falantes das várias regiões do país	3.4	4.5	4.7	4.7
estar a par de costumes e hábitos regionais	3.1	3.6	3.4	3.4
ter uma boa pronúncia	4.4	3.5	3.2	2.7
ter um bom domínio das estruturas gramaticais	3.2	2.3	2.8	2.3
escrever textos adequados e diferentes situações	2.9	2.1	2.7	3.0

Tabela 14: O pensamento sobre a LM

Assim sendo, percebe-se que aspetos muito valorizados no primeiro momento, como a pronúncia, vão perdendo importância no curso da formação, na exata medida em

que aspetos como “entender os falantes das várias regiões do país” vai ganhando protagonismo ao longo do curso. Também aumenta, de forma não tão evidente, o conhecimento cultural, ou seja, o conhecimento dos costumes e dos hábitos regionais. A gramática e o domínio das suas estruturas perde relevo; porém, já não era predominante no início do Curso. A expressão escrita era relativamente idêntica no início e no final do curso.

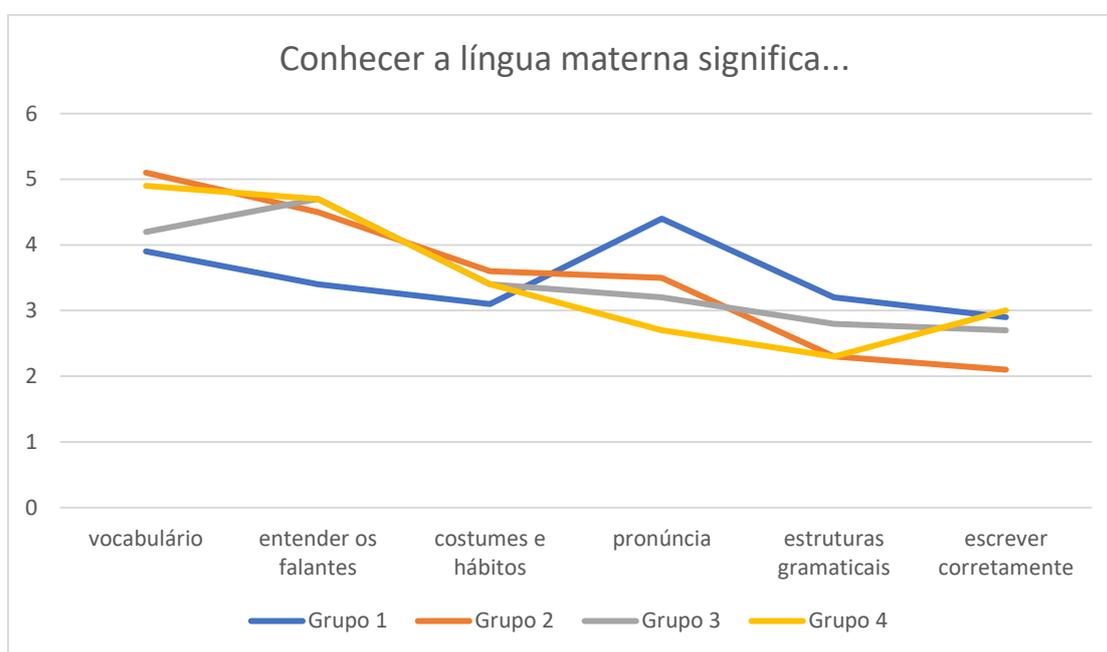


Gráfico 5: O pensamento sobre a LM; valores relativos

Interessante é observar os momentos em que se dão as principais clivagens nas convicções dos aprendentes sobre a sua língua materna. De uma forma geral, a permanência em Portugal representa o primeiro momento, sendo que o momento decisivo se verifica nas respostas do grupo 4; respondentes envolvidos em cursos de pós-graduação. O grupo 4, constituído pelos alunos que estão no final da sua formação (em situação pós-graduado) valoriza mais do que outros, e muito, as questões sociolinguísticas e de avaliação regional. Ou seja, se tomarmos em conjunto as respostas, verificamos que entender a língua na sua variedade regional e entender os hábitos e costumes das pessoas

(a cultura verdadeiramente chinesa) neste caso, é importante e vai se tornando mais clara a medida que os alunos vão desenvolvendo a sua formação neste estudo.

Finalmente, apenas uma variável é fortemente desvalorizada; a escrita de textos adequados nas diferentes situações. Com efeito, se confrontarmos os dados a esta resposta com os obtidos na questão subsequente, notaremos que os inquiridos separam claramente a importância do conhecimento da escrita (caligrafia, para o conhecimento da própria língua materna), da necessidade ou interesse na expressão escrita como manifestação desse conhecimento em ações escritas de comunicação.

Não parece haver dúvidas que o pensamento sobre a língua materna sofre alterações ao longo do processo de aprendizagem. Como se alteram estas convicções? Como é que “entender os falantes das várias regiões do país e estar a par de costumes e hábitos regionais” vão ganhando espaço em detrimento de aspetos mais formais?

Em princípio, o diálogo surdo que cada aluno tem consigo próprio para fundar as suas convicções só terá possibilidade de se transformar em reflexão com o professor e os seus pares nos cursos de pós-graduação e, no entanto, a alteração de convicções realiza-se. De resto, os resultados são inequívocos quanto à pouca predominância dada à escrita e à gramática, e este aspeto contraria todos os consensos que nos foi dado perceber. Por um lado, a ideia de que uma pedagogia de língua materna centrada na escrita, por outro, o destaque dado à memorização de regras e estruturas gramaticais condiciona a visão da própria língua. Não há evidências desta crença nos alunos universitários chineses.

Os dados que obtivemos relativamente à questão da língua materna são bastante significativos na medida que nos interessa verificar se as “crenças e atitudes” que os alunos têm face a sua língua materna se podem ou não transpor para a sua aprendizagem do português.

Opção	V			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A) Na China, a caligrafia tem um papel muito mais importante do que nos outros países.	87%	100%	84%	93%
B) Hoje em dia, os diretores chineses produzem cada vez mais filmes sobre a cultura chinesa que são conhecidos pelo todo mundo.	69%	71%	76%	74%
C) Deve existir um Instituto Confúcio em grande parte dos países dos cinco continentes.	85%	97%	88%	100%

Tabela 15: A língua, as instituições na atualidade chinesa

Estes dados estão confirmados na pergunta 4, em que os alunos referem a importância da caligrafia como um elemento estruturante, mais na China do que em outros países. O comentário que a fazer é de que para os inquiridos há uma separação clara entre o que é o sistema da manutenção escrita (caligrafia e ortografia) e a expressão escrita em texto com propósitos comunicativos. Esta separação parece evidente para um aluno universitário chinês não é confirmada em muitos outros estudos sobre os alunos ocidentais, em que a questão de língua, a escrita e a oralidade são claramente manifestações idênticas da língua. Se analisamos a evolução nestes esperamos, ao longo do curso verificamos que há quatro etapas escolhidas de facto marcam momento de reflexão distintos.

As respostas às questões B e C do bloco de questões V/F que foram colocadas por razões acima explicadas, manifestam uma crença positiva na afirmação da língua e cultura chinesa no mundo, tal como será confirmado em outras respostas constantes neste inquérito.

2.3 O que é importante numa língua estrangeira

Conhecer uma língua estrangeira significa...

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
possuir um vocabulário extenso	3.6	5.4	4.2	4.2
ser capaz de comunicar com os falantes nativos	4.2	4.5	5.0	5.7
ter uma boa pronúncia	4.2	4.0	3.1	2.6
conhecer a cultura dos povos que a falam como língua materna	3.0	2.6	3.5	3.4
aplicar corretamente as regras gramaticais	2.9	2.5	2.2	2.0
escrever de modo correto e fluente	3.2	2.0	2.9	3.2

Tabela 16: Perspetiva sobre a língua estrangeira

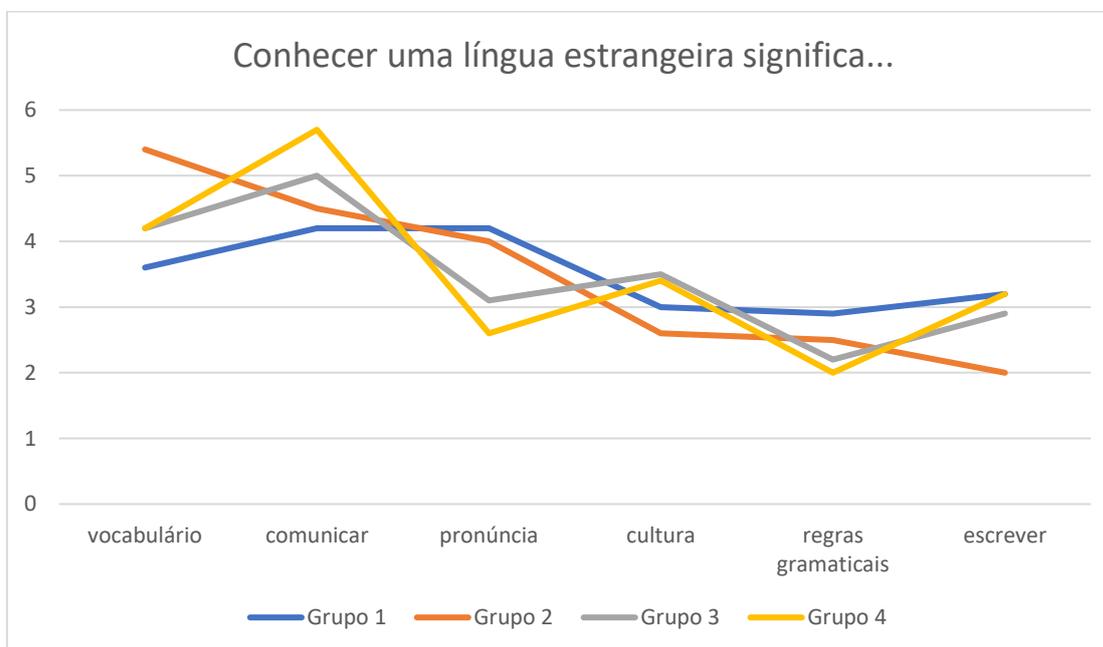


Gráfico 6: Valores relativos sobre a perspetiva acerca de uma LE

Os momentos de mudança reflexiva identificados para a língua materna ficam mais claros nas respostas obtidas quanto à importância dos aspetos sugeridos por nós no conhecimento da língua estrangeira. Ao estudarem em Portugal, os alunos mais do que no início nos dois primeiros anos da China, valorizam os aspetos da comunicação com os falantes nativos, bem como o léxico. Mas, curiosamente, desvalorizam a cultura, como também, claramente, a pronúncia, tão enfatizada à partida, começa a ser relativizada.

Podemos ter uma leitura destes dados no sentido de observar se a pronúncia deixa a ser dada com a importante, é possível que não represente já um problema para os alunos. No entanto, acreditemos que os estamos numa etapa diferente de reflexão sobre a língua e que provavelmente a experiência num país da língua alvo os leva a relativizar aspeto da pronúncia na comunicação, valorizando outros aspetos.

Tomemos como referência o fator que teve uma evolução mais definitiva: a pronúncia. Ao iniciar a aprendizagem, os alunos conferem à pronúncia o score de 4.2 que, na última etapa da sua formação, cairá para quase metade; 2.6. Os dois grandes momentos da alteração de opinião registam-se após a estadia em Portugal, e junto dos elementos do último grupo. Será consequência da ultrapassagem das principais dificuldades quanto aos sons do português? Não parece ser uma explicação plausível porque a memória das grandes dificuldades havidas continuará presente; de facto, tratar-se-á de uma evolução pensamento sobre a língua, com maior valorização, no final do percurso, dos aspetos comunicativos na razão inversa dos mais formais.

O domínio do léxico parece ser a variável mais estável ao longo do processo de aprendizagem, verificando-se, no momento da presença em Portugal, um acréscimo de importância, provavelmente porque o vocabulário adquirido na China não foi orientado para as situações comunicativas com que os aprendentes têm de lidar; lembre-se que estarão nos níveis B1 e B2 (2º semestre). O facto de estarem em imersão também os faz acionar áreas vocabulares antes ignoradas.

Se “aplicar corretamente as regras gramaticais”, em princípio morfossintaxe, já está de certo modo desvalorizado, tendo em vista as ideias feitas sobre as crenças dos alunos chineses nesta competência, junto do grupo 4 é o fator menos valorizado.

A questão da escrita tem uma evolução interessante; por um lado, os aprendentes ao iniciarem conferem o score de 3.2, este valor irá baixar significativamente nos alunos que estão em Portugal (2.0) para ser, de novo, valorizado no último período na universidade chinesa e voltar a ter o mesmo valor junto dos estudantes em pós-graduação que tinham no seu início. (3.2). Pensamos que, ao iniciar o curso, os alunos têm uma visão

formatada pelo domínio da ortografia e o entendimento de notação escrita do oral, mas com a escrita da sua tese da licenciatura (3º grupo) e as exigências do curso de mestrado, a manifestação clara (3.2) remeterá para um verdadeiro domínio da competência de produção escrita, incluindo os textos acadêmicos.

Um pequeno comentário às respostas dos alunos pós-graduados: quando se poderia pensar que toda a reflexão anterior fosse, praticamente, definitiva, os alunos pós-graduados sublinham ainda mais os aspetos comunicativos (5.7 é o score máximo) e desvalorizam claramente a pronúncia 2.6. A cultura mantenha a oposição relativa tal como o vocabulário, sendo que este é mais relevante do que a cultura. A gramática, como já dissemos, 2.0 que é o score mínimo de todos os valores.

Opção	V			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A) Interagir com o falante nativo é mais importante do que conhecer as regras gramaticais.	67%	74%	90%	94%
B) Para falar bem uma língua é, sobretudo, necessário saber as regras da gramática e ter um vocabulário relativamente extenso.	87%	97%	88%	89%
C) Ter uma boa competência de expressão de escrita não implica ser capaz de comunicar bem oralmente.	85%	93%	88%	94%

Tabela 17: O pensamento sobre as estratégias de aprender uma LE

Grosso modo, o que foi analisado até aqui sobre o que o aprendente universitário chinês valoriza numa língua estrangeira, vê-se confirmado nas questões V/F que se seguiram (questão 6), designadamente em A. Com efeito, as percentagens obtidas para os quatro grupos são inequívocas e demonstram uma evolução clara, no mesmo sentido em que se comentou para o grupo de questões anterior. “Interagir com o falante nativo é mais importante do que conhecer as regras gramaticais” obtém, para os grupos 3 e 4 uma percentagem de aprovação de 90% e 94%, respetivamente. Também a percentagem obtida em C (94% no grupo 4), “Ter uma boa competência de expressão de escrita não

implica ser capaz de comunicar bem oralmente”, vem no mesmo sentido. A questão B, misturando vocabulário e regras gramaticais, *itens* que, como se verificou, têm estado separados e obtêm scores distintos, produziu percentagens algo inconsistentes com as restantes afirmações dos inquiridos, ainda assim compatíveis.

2.4 Estratégias de aprendizagem

Dedicaremos a próxima seção analisar as respostas de 7 a 10 dos inquiridos, as questões que se prendem de perto com as estratégias de aprendizagem. Como já foi dito, em 7 procurava-se perceber o que cada aprendente faz para aprender a língua e 8 procurava-se perceber o que cada aprendente pensa sobre o que deve fazer para aprender bem a língua. Essas respostas e os resultados encontram-se controladas e contra mentadas nas respostas à questão 10 sobre o papel do professor.

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Uso o dicionário	3.6	4.4	3.6	4.0
Interajo com os colegas e sempre o possível com portugueses	3.2	3.8	3.7	4.0
Estudo as regras na gramática	3.4	2.7	2.9	2.8
Faço exercícios gramaticais	2.6	2.5	1.9	1.9
Vejo televisão portuguesa	2.1	1.7	2.9	2.3

Tabela 18: As estratégias mais usadas pelos inquiridos

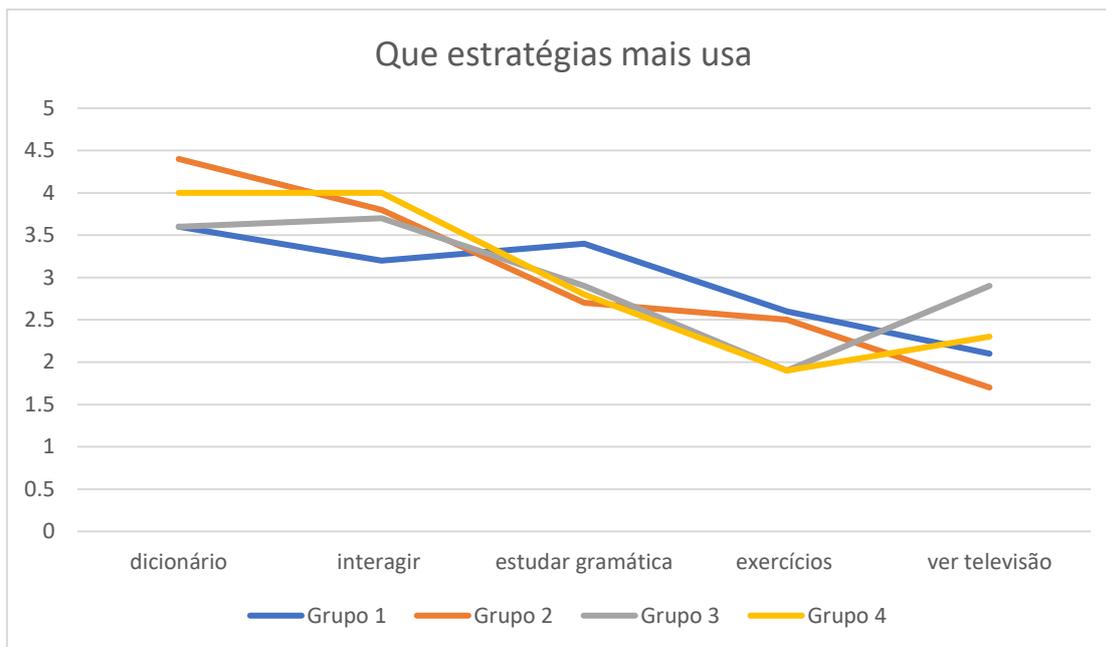


Gráfico 7: Valores relativos obtidos para a escolha de estratégias de aprendizagem

Quanto às estratégias de aprendizagem, o primeiro aspeto saliente é que para o grupo 1, que tal como as questões anteriores, as respostas são menos claras e mais difusas, na medida em que os dados apurados para as cinco estratégias são mais equilibrados entre elas. Nestes estudantes no início do seu processo de aprendizagem, há, no entanto, uma tendência mais ou menos clara (3.6) para privilegiar o trabalho com o dicionário; portanto, conferindo importância do léxico, mais uma vez. O “estudo das regras gramaticais”, logo seguido do muito significativo score (3.2) em “Interajo com os colegas e sempre o possível com portugueses” são as estratégias predominantes relegando para um segundo plano, a realização de exercícios gramaticais. De resto, esta última estratégia vai perdendo importância nas restantes fases de aprendizagem acabando por ser, no grupo em pós-graduação, a estratégia menos usada.

Se formos confrontar os dados, antecipando, com os dados sobre aqueles mesmos alunos quanto ao que deve ser feito para aprender uma língua estrangeira, apesar das perguntas serem de natureza distinta, conterem informação diferente, mas terem uma natureza idêntica, verificamos que o grupo 1 não deixa de valorizar os aspetos comunicativos. O professor tem papel importante apesar do conhecimento dos exercícios das regras gramaticais não se ser uma das variáveis mais importantes e mais salientes. O professor é tido como alguém que explica bem as regras gramaticais.

Das três estratégias acima referidas como preferidas dos alunos, o estudo das regras de gramática é a única que perde importância nos grupos mais avançados do processo. O uso do dicionário representa uma constante; 4.0 de score no grupo em fase terminal de formação, o que é assinalável e compreensível, em virtude dos desafios do uso do português acadêmico em Campos diversos como a linguística, a didática, o multiculturalismo ou os tópicos da cultura. Já o aumento de score relativo da estratégia interativa “Interajo com os colegas e sempre o possível com portugueses” é verdadeiramente inesperado, pensamos, quer para nós, quer para a generalidade dos professores de português LE com experiência com alunos chineses. No entanto, esta dimensão é consistente com os resultados obtidos em outros momentos deste inquérito.

Também surpreendente é o facto de o recurso à televisão portuguesa ser muito baixo nos aprendentes do Grupo 2, comparando com restantes grupos. Na verdade, estamos a falar de aprendentes que estão em Portugal onde a televisão é facilmente acessível. Resultará das suas próprias crenças, apenas, ou também da ausência de propostas de trabalho por parte do professor?

Estes aprendentes, a par disso, valorizam a realização de exercícios gramaticais, praticamente tanto como os inquiridos que estão a iniciar o processo de aprendizagem. Aparentemente, a estadia em Portugal não os faz alterar o pensamento sobre o modo de aprender, nem os hábitos, exceto no facto de manterem um apego claro à interação com os colegas, especialmente com os portugueses e o uso do dicionário.

O grupo 3, após a experiência em Portugal, aumenta o visionamento da televisão portuguesa (na China); um aumento de 1.2 no interesse pela televisão portuguesa. Aparentemente, a relação com país continua a fazer-se através de televisão. Este interesse cai nos aprendentes em pós-graduação.

2.4.1 Pensamento sobre a aprendizagem de uma LE

Praticar a língua, interagindo oralmente e por escrito com falantes dessa língua é a estratégia, de longe mais valorizada pelos inquiridos, sendo o grupo 4 aquele que apresenta uma reflexão mais decidida quanto a este assunto (5.6) O grupo 2 revela que a sua permanência em Portugal reforça o interesse pela interação quer oral quer escrita. Apesar de estarem em Portugal, a validade de um professor nativo é altamente desvalorizada neste grupo mais ainda do que no grupo de principiantes, com score 1.7,

permanecendo desvalorizado até ao final da aprendizagem. Os aspetos da cultura, curiosamente, para aprendentes que estão no país, são menos importantes do que o eram para os aprendentes iniciais, como de resto o são relativamente aos restantes grupos. Consideram os aprendentes que fazer exercícios gramaticais e de léxico é mais importante.

Para aprender bem uma língua estrangeira é essencial:

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
praticar a língua, interagindo oralmente e por escrito com falantes dessa língua	4.4	5.1	4.9	5.6
ter um bom professor que explique bem as regras gramaticais	3.8	4.2	3.9	4.0
ter aulas num país em que a língua-alvo seja oficial	3.6	3.7	3.9	3.4
praticar a língua, fazendo muitos exercícios de gramática e de léxico	3.0	3.7	3.1	2.6
conhecer bem a(s) cultura(s) que essa língua exprime	3.3	2.5	3.5	3.5
que a língua materna do professor seja o da língua-alvo	2.9	1.7	1.7	2.0

Tabela 19: Dados sobre o pensamento sobre como aprender uma LE

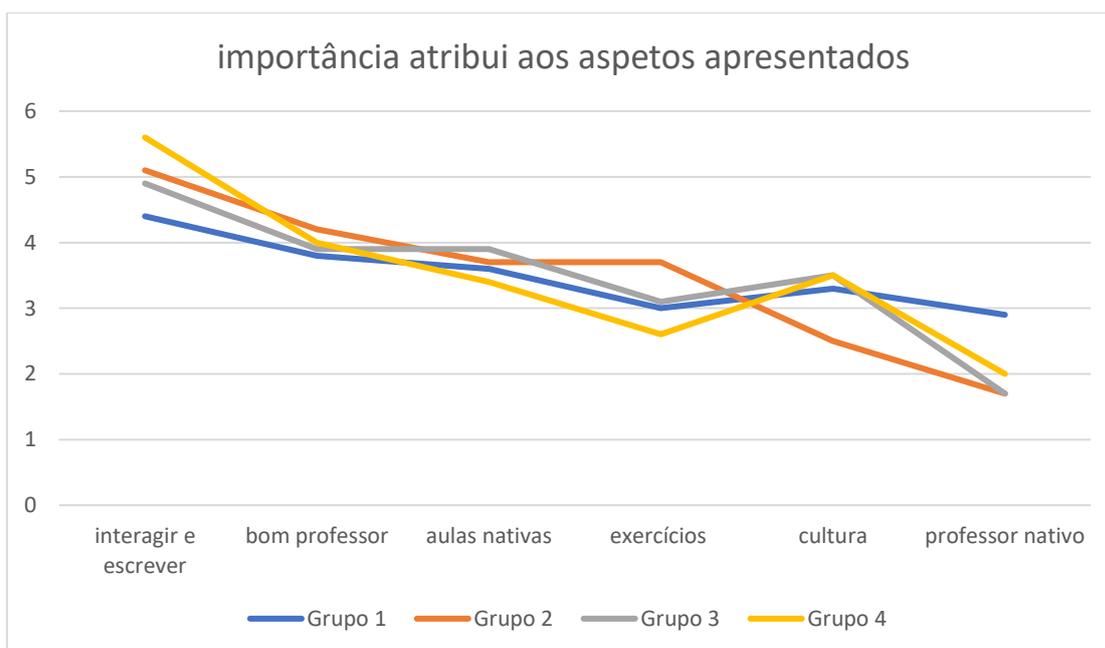


Gráfico 8: Valores relativos sobre a aprendizagem de uma LE

Aparentemente, estes aprendentes não valorizam o facto de estarem em Portugal na medida que a resposta à pergunta “ter aulas num país em que a língua-alvo seja oficial” também não recebe um score muito acima da média.

Após a experiência portuguesa, os alunos continuam a conferir importância aos aspetos de interação oral e escrita, continuam a considerar importante o papel do professor para o ensino da gramática e relativamente importante, ainda, as aulas no país da língua-alvo. Finalmente, regista-se uma quebra substancial para valores parecidos com grupo 1 na questão “praticar a língua, fazendo muitos exercícios de gramática e de léxico dos exercícios gramaticais”. Ao contrário, os aspetos culturais são bastante valorizados com score 2.5.

Opção	V			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A) É pouco importante um professor explicar as regras gramaticais já que os alunos podem aprender autonomamente, usando uma gramática.	36%	29%	12%	0%
B) Os exercícios de tradução e repetição estão entre os mais eficazes para aprender uma língua.	80%	94%	84%	93%
C) Participar em conversas com falantes nativos, professor ou colegas não é tão aconselhável como fazer exercícios de gramática e de tradução.	40%	16%	27%	4%

Tabela 20: As visões das estratégias de aprender uma LE

Há uma certa contradição interna entre as algumas respostas obtidas para a questão 9. Por exemplo, os alunos do grupo 4, em pós-graduação, que tinham desvalorizado fortemente os exercícios de gramática, aqui valorizam de forma definitiva (93%) “os exercícios de tradução e de repetição”; entenda-se a repetição gramatical. Os aspetos interativos, nas respostas em momentos anteriores do inquérito, fortemente valorizados, aqui têm uma valorização relativa. Não conseguimos encontrar a explicação

para este feito, o modo que as perguntas são feitas terá alguma importância; hoje colocaríamos estas três questões de outra forma. Porém, o facto destes alunos do grupo 4, não terem iniciado os estudos no mesmo momento pedagógico dos do Grupo 1, poderá explicar alguma coisa, dada a evolução do ensino nas universidades chinesas com propostas diferentes. Há a possibilidade de parte destes alunos não terem feito parte do seu curso em Portugal o que determinaria, aqui, uma diferença de postura geracional nas reflexões sobre o processo de aprendizagem.

2.4.2 O papel do professor

Opção	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Interagir com os alunos e permitir que estes falem entre si	3.5	4.5	4.0	4.4
Facilitar o acesso a falantes nativos ou outros meios de contato com português autêntico	3.4	3.6	3.4	2.9
Explicar as regras gramaticais	3.2	2.7	2.8	2.7
Explicar o vocabulário novo	2.4	2.6	2.7	3.5
Propor exercícios gramaticais para exercitar a aplicação de regras	2.6	1.6	2.1	1.5

Tabela 21: Perspetiva sobre o papel do professor de LE

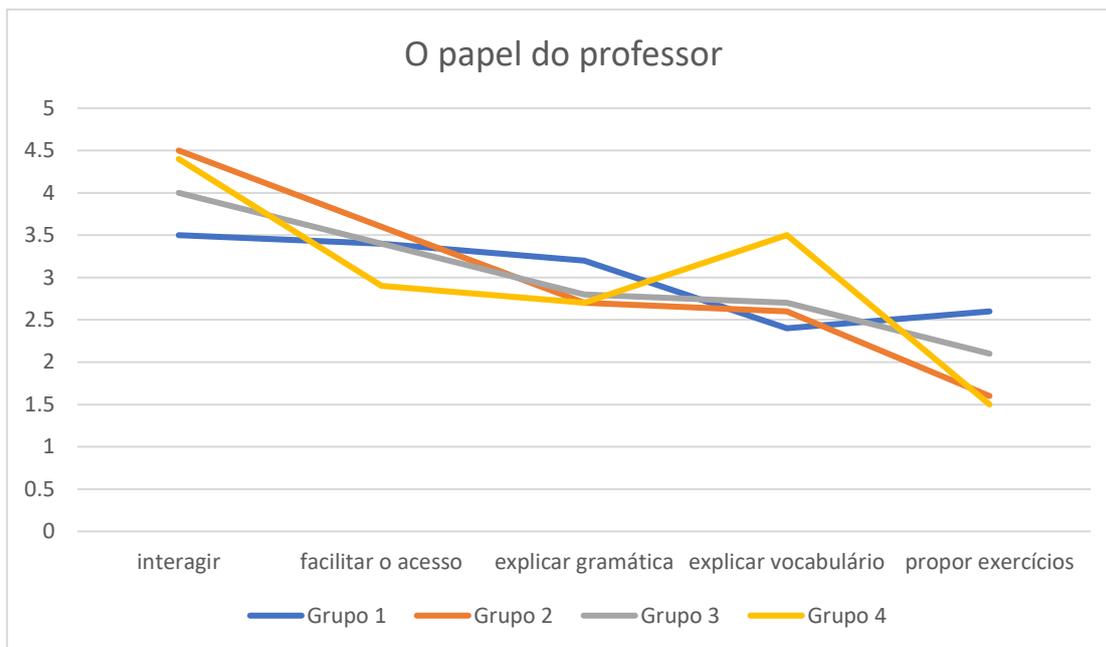


Gráfico 9: O papel do professor; valores relativos

As respostas obtidas quanto ao papel do professor são consistentes com as que obtivemos quanto aos hábitos e às preferências pedagógicas dos aprendentes. Na verdade, vimos desenhar ao longo das respostas ao inquérito, um perfil de aprendizagem muito mais favorável às estratégias comunicativas do que seria imaginável, tendo em conta as informações bibliográficas disponíveis. Com efeito, “Interagir com os alunos e permitir que estes falem entre si” é o papel do professor mais apreciado em todos os grupos, designadamente, nos estudantes que passam o seu ano em Portugal e nos que estão a terminar a sua formação, supostamente em Portugal. Relativamente bem apreciado é, também, o papel de “Facilitar o acesso a falantes nativos ou outros meios de contato com português autêntico”, igualmente um papel de natureza comunicativa. Provavelmente, os alunos do grupo 4, que desvalorizaram esta função, nunca tiveram ao longo da sua aprendizagem oportunidades reais de avaliar esta estratégia, ao passo que os restantes alunos estão a tê-las e a sentir como uma estratégia boa por parte do seu professor.

Apenas, repetindo a relevância de momentos anteriores do inquérito, o vocabulário e a sua explicação recolhem um score relativamente alto (3.5) junto do grupo 4. O professor não é visto, definitivamente, como explicador de regras, explicador de vocabulário nem de alguém que propõe exercícios de gramática; é antes, alguém que interage com os alunos e que permite que estes falem entre si.

2.4.3 Posicionamento dos inquiridos face às línguas no mundo

Opção	Sim			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A) O inglês é uma língua mais importante do planeta.	74%	90%	82%	89%
B) Prefiro ver a televisão em coreano do que em inglês.	16%	45%	24%	41%
C) Depois do inglês, o mandarim é a língua mais importante no planeta.	66%	81%	71%	63%
D) O inglês é uma língua relativamente fácil.	69%	87%	88%	93%
E) Gostaria imenso de falar português fluentemente.	93%	97%	94%	96%
F) O português é uma língua relativamente difícil.	69%	81%	90%	78%
G) O mandarim é a língua mais importante do planeta.	36%	10%	14%	11%
H) Devíamos aprender duas línguas estrangeiras: uma oriental e outra ocidental.	67%	61%	68%	52%
I) O mandarim para um ocidental, é muito difícil.	84%	81%	80%	74%
J) Gostaria imenso de falar inglês fluentemente.	87%	97%	92%	96%

Tabela 22: Posicionamento dos inquiridos face às línguas no mundo

Quanto às respostas à questão 11, tentamos perceber os aprendentes universitários chineses têm posições claras face ao mandarim, ao peso do inglês, à dificuldade, à importância destas línguas e ao peso relativa das culturas. Sobretudo, quando pensada já temos divulgação previsível.

Começamos pelas perguntas mais fáceis e de resposta consensual, colocadas no inquérito para controlar a qualidade e a atenção do inquirido: o gosto de como falar inglês e português, em que os dados relativos são muito idênticos em todos os grupos, diríamos que com privilégio da língua portuguesa, sobretudo, no grupo 1 e no grupo 3.

É natural que todos os grupos reconheçam a importância do inglês, no entanto, a importância do mandarim é também reconhecida e o aprendente universitário chinês demonstra consciência de que o mandarim uma língua predominante. Inclusivamente, na resposta à questão sobre se o mandarim é a língua mais importante no mundo, 36% dos inquiridos do grupo 1 responde positivamente, ao passo que no grupo 4, este valor diminui para 11%. Os alunos, em todos os grupos, afirmam a facilidade relativa da língua inglesa para aprender, mas, em contrapartida, o português é vista como uma língua relativamente mais difícil para aprender. É interessante verificar que em comparação com o inglês, o grupo 1, ou seja, dos atuais principiantes, não coloca uma tónica tão forte na dificuldade na aprendizagem do português. Apenas 69% do grupo 1 afirma que é relativamente difícil, o que é um avanço muito grande se compararmos com bibliografia anterior lida sobre este assunto e sobre os fantasmas das dificuldades da língua portuguesa. Os grupos 2 e 3, (81% e 90%, respetivamente) alteram significativamente a sua opinião. A questão da dificuldade é também afirmada quanto ao mandarim para um ocidental.

É até certo ponto um pouco paradoxal o facto de todos os grupos, de uma maneira geral, não verem com muito importante aprendizagem das duas línguas, uma ocidental e uma oriental. As preferências televisivas, aqui colocadas para identificar algum fechamento cultural face ao ocidente, não confirmam esta hipótese.

Globalmente, as respostas dos alunos representam um conjunto de asserções com consistência interna, nem sempre coincidentes com o que conhecemos da bibliografia sobre “ethos” aprendente chinês. Nas conclusões serão detalhados os aspetos que consideramos mais significativos.

Conclusões

Os alunos trazem com eles para a sala de aula uma soma de ideias, experiências, opiniões individuais e partilhadas, expectativas, estratégias preferidas, hábitos consumados, interesses que, todos juntos redundam numa amálgama atitudinal que à falta de outra expressão melhor, a bibliografia especializada consagrou o termo Crenças; por vezes Atitudes. Este foi, com efeito, o primeiro interesse deste trabalho, procurar desenredar a circularidade que os conceitos têm encerrado. Destas conclusões não faz parte o resultado dessa tarefa de tal modo foi inconclusivo o nosso trânsito pela bibliografia. Convém, no entanto, deixar claro que, em bom rigor, este trabalho é sobre Crenças, sobretudo se partirmos da conceção mais lata do conceito

As discontinuidades na definição dos conceitos deram lugar, na busca bibliográfica, a outras não menos reais: as das atitudes e crenças atribuídas aos estudantes chineses de línguas estrangeiras, em geral, aos universitários, em particular. Se é verdade que a maioria dos estudos, nem sempre baseados em dados aferidos, apontam para um aprendente movido por comportamentos (atitudes) pouco comunicativos, etnocentros e muito orientados pelos aspetos formais, avaliativos e utilitários, também é possível encontrar um ou outro estudo que chega a conclusões de sentido diferente.

As principais ideias que é possível extrair do nosso estudo são, a seguir, apresentadas:

Da indefinição inicial a um processo reflexivo

A divisão em quatro grupos correspondendo às quatro etapas canónicas do processo de aprendizagem permitiu, não só ter uma visão global, como também

apercebermo-nos da evolução das Crenças ao longo do processo. A primeira conclusão diz respeito, justamente, ao Grupo1, tomando isoladamente os estudantes que estão a iniciar a aprendizagem da língua na instituição universitária chinesa; supostamente nos níveis A1 e A2. Ficou claro que estes aprendentes demonstram um menor grau de afirmação relativo ao conjunto de opiniões que trazem para a sala de aula, quando comparado com aquele que vão tomando ao longo do processo. O equilíbrio dos scores atingidos pelas variáveis em presença nas questões propostas deixa claro que, apesar de já terem adquirido uma língua estrangeira ocidental, o inglês por norma, as suas crenças sobre todos os assuntos questionados são menos definitivas do que os estudantes que se encontram em fases mais avançadas. São, portanto, mais facilmente trabalháveis pelo professor.

Se tivermos em conta que muitos professores soçobram perante os hábitos ditos menos comunicativos dos seus alunos, do seu apego à gramática, entre outros lugares comuns bem estabelecidos, provavelmente temos aqui um indicador de que as crenças dos alunos, por muito más que sejam, são contornáveis porque não estão realmente tão solidificadas que se tornem definitivas. Se tivermos ainda em conta que as mudanças de opinião ao longo do curso identificadas nestes alunos se vão aproximando das melhores ideias conhecidas para facilitar a aprendizagem de uma língua, supomos que temos um novo terreno de intervenção que promete ser fértil.

Uma pergunta apetece formular, perante tais resultados: não serão os próprios professores, inadvertidamente, a colaborarem no reforço das práticas menos comunicativas? Não estarão as tais crenças muito do lado do professor?

A segunda ilação que podemos extrair é a de que, por muito estáticas e monolíticas que possam parecer aos agentes de ensino as crenças dos seus alunos, os dados demonstram uma evolução significativa ao longo do processo em quase todos os fatores elencados. Com efeito, foram registadas alterações, por vezes radicais, de etapa para etapa de aprendizagem, o que demonstra um princípio de reflexão genuíno, porventura nem sempre explicitado nas opiniões e atitudes quotidianas, mas que os dados das respostas ao inquérito demonstram ser inequívocos. Muitos autores já fizeram lembrar que o modo como este processo reflexivo se desenvolve não é despiciendo e, está provado que os alunos que obtém mais sucesso são aqueles que realizam uma reflexão seja sobre os modos de aprender, seja sobre o próprio processo (Anstey, 1988; Biggs, 1987; Ehrman & Oxford, 1989, 1990).

Dois momentos do processo de aprendizagem são mais propícios à mudança de opinião: o primeiro coincide com a estadia em Portugal, o segundo, a fase pós-graduada.

Apesar de, surpreendentemente, os estudantes não valorizarem o estudo no país em que a língua é falada, a deslocação tem efeitos, tal como a reflexão nos estudos pós-graduados também os tem.

Motivação instrumental

Quando perguntados sobre as razões que levaram o estudante a escolher o português LE, os dados do inquérito revelam que estas são orientadas por aspetos utilitários, práticos e materiais; muito longe dos culturais, de lazer ou de outra natureza. Trata-se, portanto de uma motivação inicial, instrumental e não integradora, dando razão, neste particular às observações menos positivas que são repetidamente afirmadas sobre o desinteresse pela cultura, ou culturas, da nova língua

A língua materna e a língua estrangeira

Como foi dito em capítulo anterior, vários são os autores que dão importância ao pensamento que o aluno tem sobre a língua materna, sobre o que significa dominar bem essa língua, na medida em que essas crenças são facilmente transpostas para a aprendizagem da língua estrangeira. No caso do mandarim, um pensamento muito centrado na escrita e valorizando os aspetos formais da gramática iria ser transposto para a aprendizagem de uma língua estrangeira; vários são os estudos, com efeito, que valorizam a questão das diferenças tipológicas entre o mandarim e o inglês, mas também o português como fator determinante, não apenas para o óbvio aumento das dificuldades de aprendizagem, mas pela influência negativa nas asserções e consequente atitude sobre a língua alvo.

Os resultados do inquérito, porém, não confirmam estas ideias; longe de valorizarem a escrita e o domínio da gramática, os estudantes universitários chineses dão importância à capacidade de comunicação com os falantes de todo o país e ao conhecimento dos aspetos culturais das várias regiões. Apenas o domínio do léxico recebe um consenso superior. Será importante notar que os estudantes nas fases mais avançadas de aprendizagem reforçam estas ideias sobre o que é importante no bom domínio da língua materna.

Quanto à língua estrangeira, ainda é mais clara a afirmação dos fatores sociocomunicativos, onde a premissa de interagir bem com os falantes nativos suplanta os consensos quanto ao vocabulário obtidos para a língua materna.

Não é, portanto, o pensamento enquistado em ideias anacrônicas sobre o que é uma língua, materna ou estrangeira, que irá contaminar as escolhas pedagógicas que os estudantes seguem.

Um perfil de demanda pedagógica pró-comunicativo.

Jin e Cortezzi (1998) sublinham o facto de a aprendizagem da língua materna na China se realizar a partir de metodologias sustentadas na memorização, imitação e repetição e que estes hábitos, Crenças e Atitudes, se transporiam facilmente para a aprendizagem da língua estrangeira.

A interação com os colegas e professor e o estudo do vocabulário foram, porém, as estratégias privilegiadas pelos inquiridos neste estudo. Acreditamos por experiência própria que a realização de um exercício de gramática é mais tranquilizante para o aprendente chinês do que arriscar a língua numa interação oral, que escrever um texto sobre qualquer assunto se torna mais confortável do que falar em público sobre esse mesmo assunto. Admitimos até que, na sua experiência de aprendente, a gramática, a memorização, o estudo de listas de vocabulário, a tradução, entre outras, sejam as estratégias que dominam o processo de aprendizagem, no entanto, ficámos a saber que, lá no fundo da sua convicção, o aprendente chinês, como os outros, reconhece que não aprenderá bem uma língua se não a falar.

Estas convicções estão presentes, também, no que eles esperam do seu professor. M. Martino referem que os professores de LE, com muita frequência centram o processo de aprendizagem em si próprios tornando a aula de LE nas universidades chinesas numa disciplina meramente académica. Ora, os dados revelados por este estudo revelam que os aprendentes não desejam um professor explicador de regras, explicador de vocabulário nem que, sobretudo, proponha exercícios de gramática; preferem claramente alguém que interaja com os seus alunos e que permita que estes falem entre si.

Estamos, pois, perante uma demanda pedagógica claramente pró-comunicativa que confirma as tendências já identificadas em alguns estudos (Xiao, 2007) para a língua inglesa.

Os resultados, globalmente, não confirmam muitas ideias feitas sobre a cultura aprendentes do estudante chinês. É lícito pensar que as afirmações em sede de inquérito podem não coincidir com as Crenças dos alunos no seu quotidiano aprendente e menos ainda com a sua Atitude; porém, é bem provável que dois fenómenos interfiram no processo de acomodação de ideias e atitudes:

- a) o clima institucional e os professores, em particular, consciente ou inconscientemente, reforçam de forma persistente as velhas ideias que quase estigmatizam os estudantes chineses e a sua aprendizagem;
- b) estão a chegar às universidades novas gerações que transportam com elas uma cultura aprendente diferente da tradicional que se manifesta por uma abertura nos modos de pensar e aprender uma língua.

As duas hipóteses em combinação, se confirmadas, explicam os paradoxos encontrados em estudos anteriores. Queremos crer que este estudo inicia o processo de conhecimento do novo aluno universitário chinês; do seu pensamento, das suas ambições quanto à língua (LE), o português, em particular. Ele deixa, sobretudo, claro, que o professor (haverá, também uma nova geração de professores com convicções diferentes das anteriores?) tem um terreno fértil para trabalhar, até porque as crenças e atitudes não são estáticas por natureza.

Referências Bibliográficas

- ALANEN, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 55-85.
- ALASTAIR, H., B. M. (2008). "Young Learners and Multilingualism: a Study Of Learner Attitudes before and after the Introduction of a Second Foreign Language to the Curriculum". *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol. 36, nº 4: 607-623.
- ALLEN, L. (1996). The evaluation of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*:13, 67-80.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (1993). *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora.
- ANSTEY, M. (1988). Helping children learn how to learn. *Australian Journal of Reading*, 11: 269-277.
- ARNOLD, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ATCHADE, M. P. (2002). The Impact of Learners' Attitudes on Second or Foreign Language Learning. *Revue du Cames – Serie B*, 4: pp.45-50.
- BAKER, C. (1994). *Attitudes and Language*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- BANDURA, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, 2nd ed.:pp. 5513-5518). Oxford: Pergamon Press.
- BARCELOS, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Unpublished doctoral dissertation. College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa.

BARCELOS, A. M. F. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht: pp. 171e199.

BARCELOS, A. M. F. (2006). *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês, Linguagem & Ensino* 9: pp.145e175.

BARCELOS, A. M. F. e KALAJA, P. (2003). Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht: pp. 231e238.

BARCELOS, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras. Dissertação de Mestrado*. Campinas: UNICAMP.

BENSON, P. e LOR, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*: 27(4): pp.459-472.

BERNAT, E. e GVOZDENKO, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1).

BIGGS, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

BREEN, M.P. (Ed.), (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

BROWN, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th Ed.)*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

BURSTALL, C. (1975). Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Relevant Research Findings. *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 8: pp.105-125.

CHAWHAN, L., e OLIVER, R. (2000). What beliefs do ESL students hold about language learning? *TESOL in Context*, 10(1): pp.20-26.

- CLARK, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*: 17(2), 5-12.
- COELHO, H. S. H. (2006). "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. *Campinas: Pontes*, pp. 125-142.
- COOPER, R. L., e FISHMAN, J. A. (1977). A study of language attitudes. In J. A. Fishman, R. L. Cooper, and A. W. Conrad (Eds.), *The spread of English*: pp. 239-276. Rowley, MA: Newbury House.
- CORTAZZI, M. e L. JIN. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In *Society and the Language Classroom*, edited by H. Coleman: pp.169–206. Cambridge: Cambridge, University Press.
- COTTERALL, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System* 23: pp.195–205.
- COTTERALL, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27: 493–513.
- CROOKES, G., e SCHMIDT, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4): pp.469-512.
- DENDRINOS, B. (2001). *The politics of ELT*. Athens: The University of Athens Publications.
- DOMASIO, A. (1994). *Descartes' errors: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Document Reproduction Service*: No. ED20198.

DUFVA, H. (2003). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*: pp. 131–150. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

ELLIS, R. (1994). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*: pp.525-547. Malden, Mass.: Blackwell.

ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

EHRMAN, M. e OXFORD, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1): pp.1-15.

EHRMAN, M. e OXFORD, R. (1990). Owls and doves: Cognition, personality, and language success. In J.E. Altis, (Ed.), *Linguistics, language teaching, and the interdependence of theory, practice, and research* :pp. 413-437. Washington DC: Georgetown University Press.

FALK, J. (1978). *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications (2nd Ed.)*. John Wiley and Sons.

GARDNER, R.C. (1979). Social-psychological aspects of second language acquisition. In Giles, H. & St. Clair, R. (Eds.). *Language and social psychology*: pp. 193-220. Oxford: Blackwell.

GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

GARDNER, R. C., LALONDE, R. N. e MAC PHERSON, J. (1985) Social factors in second-language attrition. *Language Learning*, 35: pp.519–40.

GARDNER, R.C. e LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Foreign Language Learning*. Mass.: Rowley.

- GARDNER, R.C. e MACINTYRE, P.D. (1993). [On the measurement of affective variables in second language learning](#). *Language Learning*, 43: pp.157-194.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C., CLÉMENT, R. e GLICKSMAN, L. (1976). Second Language Learning: a Social Psychological Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 32: pp.198-225.
- GENESE, F. e HAMAYAN, E. (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*. 1: pp.95-110.
- GOH, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4): pp.361-369.
- HARVEY, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54: pp.143-159.
- HORWITZ, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*: 18(4), pp.333–340.
- HORWITZ, E. K. (1987). Surveying Student Beliefs about Language Learning. In *Learner Strategies in Language Learning*, edited by A. Wenden and J. Rubin: pp.119–129. London: Prentice Hall International.
- HORWITZ, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Students. *The Modern Language Journal* 72 (3): pp.283–294. doi:10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x.
- HORWITZ, Elaine K. (1998). The beliefs about language learning and beginning foreign language students. *Modern Language Journal*, 72 (3): pp.283-294.
- HOSENFELD, C. (1978). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*. 9: pp.117-129.
- HU, G. W. (2002). Recent Important Developments in Secondary English-language Teaching in the People's Republic of China. *Language, Culture and Curriculum* 15 (1): pp.30–49. doi:10.1080/07908310208666631.

JACOB, L. K. (2002). *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino / aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

JIN, L. e CORTAZZI, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*: pp. 98-118. Cambridge: Cambridge University Press.

KERN, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 28: pp.71–91.

KIM-YOON, H. (2000). Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: A study of EFL learners in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 61 (08), 3041A. (UMI No. 9983257).

KUNTZ, P. (1996). Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning. *ERIC Document Reproduction Service*: No. ED397658.

Leng, H. (1997). New bottles, old wine: Communicative language teaching in China. *English Teaching Forum* 35 (4): pp.38–41.

MANTLE-BROMLEY, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79: pp.372-386.

MANTLE-BROMLEY, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal* 79: pp.372-386.

MARTIN, J. (2003). Swimming against the tide: Aligning values and work. In: R. Stablein & P. Frost (Eds), *Renewing research practice*: pp.29-53. Stanford, CA: Stanford University Press.

OMAGGIO, A.C. (1978). Successful language learners: What do we know about them? *ERIC/CLL News Bulletin*, May, 2-3.

OXFORD, R.L. (1990). *Language Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.

- PAJARES, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3: pp. 307-332, out.
- PRESTON, D. e KRISTIANSEN, T. (2008). *The Macro/Micro of Language Attitudes, Ideologies, and Folk Perceptions*. Amsterdam: 17 Sociolinguistics Symposium.
- RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RILEY, P. (1980). Mud and stars: Personal constructs sensitization and learning. (ERIC) Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53: pp.3-52.
- RUST, F. (1994). The first year of teaching. It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10: pp.205-217.
- SAKUI, K. e GAIES, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. [Special Issue]. *System* 27: pp.473-492.
- SCHUMANN (1978). The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. *Newbury House Publishers*: pp. 34.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- SIEGEL, J. (1985). Koines and koineization. *Language in Society* 14(3): pp.357-378.
- SMITH, A.N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern language journal*, vol 55(2): pp.83-88.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- STRONG. M. (1983). Social styles and the second language acquisition of Spanish – speaking kindergarteners. *TESOL Quarterly*, 17: pp.241-58.

- TAYLOR, D.M., MEYNARD, R., e RHEAULT, E. (1977). Threat to ethnic identity and second-language learning. In *H. Giles, Language, ethnicity and intergroup relations*: pp. 99-118. Academic Press.
- TUCKER, G. R., HAMAYAN, E. e GENESE, F. (1976). Affective, Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition. In *The Canadian Modern Language Review*: pp.32.
- VAN ELS, T., BONGAERTS, T., EXTRA, G., VAN OS, C., e JANSSEN-VAN DIETEN, A. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages (2nd ed.)*. London: Edward Arnold.
- VIANA, Nelson (1999). *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Dissertação de Mestrado*. Campinas: UNICAMP.
- VICTORI, M. e LOCKHART, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2): pp223-234.
- WALQUI, A. (2003-2004). *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. ERIC Digest.
- WENDEN, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4): pp.515–537.
- WENDEN, A. L. (2001). Metacognitive knowledge. In Breen, M.P. (Ed.), *Learner contributions to language learning. New Directions in Research*: pp. 44-64. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- WENDEN, A. L. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2): pp.186–205.
- WENDEN, A. L. (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 27 (4): pp.435–441.

WHITE, C. (1999). Expectations and Emergent Beliefs of Self-instructed Language Learners. *System* 27 (3): pp.443–457. doi:10.1016/S0346-251X(99)00044-5.

WÖLCK, W. (2004). Attitudinal Contrasts between Minority and Majority Languages in Contact. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. Nr. 15.

WOOLFOLK, A.E (2000). Psicologia da educação. 7a ed. Trad. Maria Cristina Monteiro. *Porto Alegre, Art Med, cap. 10 e 11*: pp. 325-416.

XIAO, J. e HURD, S. (2007). Language learning strategies in distance English learning: a study of learners at Shantou Radio and Television University, China. *The Journal of Asia TEFL* 4: pp.141–164.

YANG, N. D. (1992). Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan. *Dissertation Abstracts International*, 53(08), 2722A. (UMI No.9225771).

Apêndice 1 Questionário para os aprendentes universitários chineses

Este inquérito realiza-se no âmbito da investigação conducente à minha dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. As suas respostas são importantes pelo que agradeço, deste já, a sua colaboração!

1. Assinale a sua fase de aprendizagem:

- Estudo português em Portugal;
- Estudo português na China;
- Sou estudante pós-graduado

2. A sua idade:

- 18 anos;
- 19 anos;
- 20 anos;
- 21 anos;
- 22 anos;
- Mais de 22 anos

3. Sexo:

- Masculino;
- Feminino

4. A sua universidade:

- Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin;
- Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim;
- Universidade de Estudos Internacionais de Xangai;
- Universidade de Macau;
- Outra _____

5. Ano da primeira inscrição num curso de português:

- antes de 2010;
- 2010;
- 2011;
- 2012;
- 2013;
- 2014;
- 2015;
- 2016

6. Que nível de língua estuda agora?

- A1;
- A2;
- B1;
- B2;
- C1;

- C2

7. Que conhecimento tem de outras línguas estrangeiras? Assinale com o critério abaixo indicado:

A – elementar; B – intermédio; C – avançado; D – superior

	Compreensão Oral	Compreensão de Leitura	Expressão Oral	Expressão de Escrita
Português				
Inglês				
Francês				
Japonês				
Coreano				
Outra				

8. Porque é que escolheu estudar a língua portuguesa? Ordene de 1-5. (1=mais importante)

- Tenho vontade de aprender língua e cultura portuguesa;
- Gosto de ver os jogos de futebol e muito de ver Cristiano Ronaldo;
- Falar português dá-me mais oportunidades de emprego e salário compatível;
- Os meus pais propuseram-se e eu costumo aceitar as sugestões deles;
- Tenho amigos e colegas que aprendem língua estrangeira e admiro a vida deles

9. De entre as possibilidades que o conhecimento do português lhe oferece, ordene, de 1-5 (1=mais importante), as que mais se lhe aplicam:

- Poder integrar-me na sociedade portuguesa, tendo acesso ao mercado de trabalho;
- Interagir sem grandes dificuldades na sociedade portuguesa ou em outra sociedade lusófona;
- Poder dedicar-me ao ensino da língua e cultura portuguesas;
- Trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros da China a fim de contribuir no desenvolvimento da relação bilateral;
- Traduzir obras culturalmente relevantes (cf. Romances de José Saramago ou poemas de Fernando Pessoa ou de Camões)

10. Diga que importância atribui, no conhecimento da sua língua materna, aos aspetos abaixo apresentados. Ordene de 1-6. (1=mais importante).

Conhecer a língua materna significa...

- Ter uma boa pronúncia;
- Possuir um vocabulário extenso;
- Ter um bom domínio das estruturas gramaticais;

- Estar a par de costumes e hábitos regionais;
- Entender os falantes das várias regiões do país;
- Escrever textos adequados e diferentes situações

11. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
● Na China, a caligrafia tem um papel muito mais importante do que nos outros países.		
● Hoje em dia, os diretores chineses produzem cada vez mais filmes sobre a cultura chinesa que são conhecidos por todo mundo.		
● Deve existir um Instituto Confúcio em grande parte dos países dos cinco continentes.		

12. Diga que importância atribui, no conhecimento de uma língua estrangeira, aos aspetos abaixo apresentados. Ordene de 1-6. (1=mais importante)

Conhecer uma língua estrangeira significa...

- Possuir um vocabulário extenso;
- Ter uma boa pronúncia;
- Aplicar corretamente as regras gramaticais;
- Escrever de modo correto e fluente;
- Conhecer a cultura dos povos que a falam como língua materna;
- Ser capaz de comunicar com os falantes nativos

13. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
● Interagir com o falante nativo é mais importante do que conhecer as gramáticas.		
● Para falar bem uma língua é, sobretudo, necessário saber as regras da gramática e ter um vocabulário relativamente extenso.		
● Quem tem uma boa competência de expressão de escrita não implica ser capaz de comunicar bem oralmente.		

14. Que estratégias mais usa para aprender o português. Ordene de 1-5. (1=mais importante)

- Uso o dicionário;
- Vejo televisão portuguesa;
- Estudo as regras na gramática;
- Faço exercícios gramaticais;
- Interajo com os colegas e sempre o possível com portugueses

15. Diga que importância atribui aos aspetos abaixo apresentados, ordenando de 1-6. (1=mais importante)

Para aprender bem uma língua estrangeira é essencial...

- Praticar a língua, fazendo muitos exercícios de gramáticas e de léxico;
- Ter aulas num país em que a língua-alvo seja oficial;
- Conhecer bem a(s) cultura(s) que essa língua exprime;
- Ter um bom professor que explique bem as regras gramaticais;
- Praticar a língua, interagindo oralmente e por escrito com falantes dessa língua;
- Que a língua materna do professor seja o da língua-alvo

16. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
● É pouco importante um professor explicar as regras gramaticais já que os alunos podem aprender autonomamente, usando uma gramática.		
● Os exercícios de tradução e repetição estão entre os mais eficazes para aprender uma língua.		
● Participar em conversas com falantes nativos, professor ou colegas não é tão aconselhável com o fazer exercícios de gramática e de tradução.		

17. Qual acha dever ser papel do professor. Ordene de 1-6. (1=mais importante)

- Facilitar o acesso a falantes nativos ou outros meios de contato com português autêntico;
- Explicar as regras gramaticais;
- Propor exercícios gramaticais para exercitar a aplicação de regras;
- Interagir com os alunos e permitir que estes falem entre si;
- Explicar o vocabulário novo

18. Assinale os aspetos considerados nas diferentes alíneas.

	Sim	Não	Não sei
● O inglês é uma língua mais importante do planeta.			
● Prefiro ver a televisão em coreano do que em inglês.			
● Depois do inglês, o mandarim é a língua mais importante no planeta.			
● O inglês é uma língua relativamente fácil.			
● Gostaria imenso de falar português fluentemente.			

● O português é uma língua relativamente difícil.			
● O mandarim é a língua mais importante do planeta.			
● Devíamos aprender duas línguas estrangeiras: uma oriental e uma ocidental.			
● O mandarim para um ocidental, é muito difícil.			
● Gostaria imenso de falar inglês fluentemente.			

<https://www.sojump.com/jq/13476688.aspx>

Apêndice 2 Questionário para os aprendentes universitários chineses (versão em mandarim)

此问卷用于我的硕士论文前期样本收集。您的回答对我非常重要，感谢您的配合！

1. 您现在的学习状态:

- 我在葡萄牙学习葡语;
- 我在中国学习葡语;
- 我是毕业生

2. 您的年龄:

- 18 岁;
- 19 岁;
- 20 岁;
- 21 岁;
- 22 岁;
- 大于 22 岁

3. 性别:

- 男;
- 女

4. 您的大学:

- 天津外国语大学;
- 北京外国语大学;
- 上海外国语大学;
- 澳门大学;
- 其他_____

5. 您从哪年开始学习葡语:

- 早于 2010 年;
- 2010 年;
- 2011 年;
- 2012 年;
- 2013 年;
- 2014 年;
- 2015 年;
- 2016 年

6. 您现在的葡语水平是?

- A1;

- A2;
- B1;
- B2;
- C1;
- C2

7. 您是否会其他的语言？请根据以下标准填写您的语言水平：
A – 入门；B – 初级；C – 中级；D – 高级

	听力	阅读	口语	写作
葡语				
英语				
法语				
日语				
韩语				
其他				

8. 您为什么会选择学习葡语？请从 1 到 5 排序。（1=最重要）

- 我有学习外国语言文化的欲望；
- 我喜欢看球赛和 C 罗；
- 会说葡语能给我带来更多的就业机会和更可观的薪水；
- 我的父母建议我并且我习惯于听取他们的建议；
- 我有学习外语的朋友并且我羡慕他们的生活

9. 关于学习葡语所带来的一些可能，哪些对您更重要，请从 1 到 5 排序。（1=最重要）：

- 可以融入葡萄牙社会，从而在就业市场更有竞争力；
- 和葡萄牙和其他葡语国家的当地人交流没有太大的障碍；
- 可以从事葡语教学；
- 在商务部等政府部门工作，从而为双边关系做贡献；
- 翻译相关的文学作品（比如若泽·萨拉玛戈的小说或者佩索阿和卡蒙斯的诗）

10. 在您看来，关于母语的知识哪些比较重要，请从 1 到 6 排序。（1=最重要）

了解母语意味着...

- 有很好的发音；
- 有丰富的词汇量；
- 有专业的语法知识；

- 懂得各地的风俗习惯;
- 能够与国家各地的人民交流;
- 根据各种不同需求写格式文体适当的文章

11. 根据您的观点对以下选项判断正误。

	V	F
● 书法在中国的地位比在其他国家更重要一些。		
● 当今, 中国导演们拍了越来越多著名的电影并且被全世界观众看到。		
● 应该在五大洲内尽可能多地开设孔子学院。		

12. 根据您学习外语的观念, 以下选项哪些更加重要, 请从 1 到 6 排序。(1=最重要)

了解一门外语意味着...

- 拥有丰富的词汇量;
- 有很好的发音;
- 正确地运用语法规则;
- 写作格式正确且流利;
- 了解当地风土人情和文化;
- 能够和当地人沟通交流

13. 根据您的观点对以下选项判断正误。

	V	F
● 和当地人沟通比了解语法知识更重要。		
● 为了能够说好葡语, 学习语法知识和扩充词汇量是非常必要的。		
● 一个人拥有很好的写作表达能力不代表他一定拥有好的口语表达能力。		

14. 您平时最常用那种学习方法学习葡语, 请从 1 到 6 排序。(1=最重要)

- 使用字典;
- 看葡语电视节目;
- 学习语法规则;
- 做语法练习;
- 和同学们交流, 而且尽可能多和葡萄牙人交流

15. 以下选项哪个对学习最有帮助, 请从 1 到 6 排序。(1=最重要)

学好一门外语最重要的是...

- 做很多的语法和词汇练习;
- 在以所学语言为官方语言的国家学习进修;
- 深度了解这门语言背后的文化;
- 有一个语法讲得好的老师;
- 运用口语和写作的方式练习语言;
- 老师是所学语言对应国家的人

16. 根据您的观点对以下选项判断正误。

	V	F
● É pouco importante um professor explicar as regras gramaticais já que os alunos podem aprender autonomamente, usando uma gramática.		
● Os exercícios de tradução e repetição estão entre os mais eficazes para aprender uma língua.		
● Participar em conversas com falantes nativos, professor ou colegas não é tão aconselhável com o fazer exercícios de gramática e de tradução.		

17. Qual acha dever ser papel do professor. Ordene de 1-6. (1=mais importante)

- Facilitar o acesso a falantes nativos ou outros meios de contato com português autêntico;
- Explicar as regras gramaticais;
- Propor exercícios gramaticais para exercitar a aplicação de regras;
- Interagir com os alunos e permitir que estes falem entre si;
- Explicar o vocabulário novo

18. 根据您的观点对以下选项进行选择。

	是	不是	不知道
● 英语是世界上最重要的语言。			
● 比起美剧，我更喜欢看韩剧。			
● 在英语之后，普通话是世界上最重要的语言。			
● 英语是相对容易的语言。			
● 我非常希望能够流利地说葡语。			
● 葡萄牙语是相对难学的语言。			
● 普通话是世界上最重要的语言。			

● 我们都应该学习两门语言：一门			
● 普通话对于西方人来说是很难学的。			
● 我非常希望能够流利地说英语。			

Apêndice 3 Resultados do Inquérito

As tabelas que se seguem sintetizam as respostas às perguntas do inquérito.

Parte I: identificação

1. Fase de aprendizagem:

Estudo português em Portugal	Estudo português na China	Sou estudante pós-graduado
31	104	27

2. Idade:

18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	Mais de 22 anos
8	23	45	10	29	47

3. Sexo:

Masculino	Feminino
41	121

4. Universidade:

TFSU	BFSU	SISU	UM	Outra
82	32	31	3	14

5. Ano da primeira inscrição num curso de português:

Antes de 2010	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
5	10	20	7	39	26	41	14

6. Nível de língua estuda agora:

A1	A2	B1	B2	C1	C2
2	9	25	56	57	13

7. As competências das outras línguas:

Português

Compreensão Oral

A	B	C	D
15	61	64	22

Compreensão de Leitura

A	B	C	D
12	56	63	30

Expressão Oral

A	B	C	D
15	67	60	20

Expressão de Escrita

A	B	C	D
17	62	67	16

Inglês

Compreensão Oral

A	B	C	D
16	50	69	27

Compreensão de Leitura

A	B	C	D
16	50	61	35

Expressão Oral

A	B	C	D
16	56	67	23

Expressão de Escrita

A	B	C	D
15	57	66	24

Francês

Compreensão Oral

A	B	C	D
2	0	0	0

Compreensão de Leitura

A	B	C	D
2	1	0	0

Expressão Oral

A	B	C	D
3	0	0	0

Expressão de Escrita

A	B	C	D
3	0	0	0

Japonês

Compreensão Oral

A	B	C	D
3	0	0	0

Compreensão de Leitura

A	B	C	D
1	0	0	0

Expressão Oral

A	B	C	D
2	0	0	0

Expressão de Escrita

A	B	C	D
2	0	0	0

Coreano

Compreensão Oral

A	B	C	D
7	1	1	1

Compreensão de Leitura

A	B	C	D
3	1	0	1

Expressão Oral

A	B	C	D
4	1	0	1

Expressão de Escrita

A	B	C	D
3	1	0	1

Parte II: Motivação

8. Porque é que escolheu estudar a língua portuguesa? Ordene de 1-5. (1=mais importante)

- Tenho vontade de aprender língua e cultura portuguesa;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
58	60	32	7	2

- Gosto de ver os jogos de futebol e muito de ver Cristiano Ronaldo;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
6	5	19	51	75

- Falar português dá-me mais oportunidades de emprego e salário compatível;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
81	61	15	4	1

- Os meus pais propuseram-se e eu costumo aceitar as sugestões deles;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
14	22	52	45	23

Tenho amigos e colegas que aprendem língua estrangeira e admiro a vida deles

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
3	12	39	48	54

9. De entre as possibilidades que o conhecimento do português lhe oferece, ordene, de 1-5 (1=mais importante), as que mais se lhe aplicam:

- Poder integrar-me na sociedade portuguesa, tendo acesso ao mercado de trabalho;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
55	68	16	9	9

- Interagir sem grandes dificuldades na sociedade portuguesa ou em outra sociedade lusófona;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
62	38	21	24	14

- Poder dedicar-me ao ensino da língua e cultura portuguesas;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
18	26	56	41	20

- Trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros da China a fim de contribuir no desenvolvimento da relação bilateral;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
19	19	43	48	30

- Traduzir obras culturalmente relevantes (cf. Romances de José Saramago ou poemas de Fernando Pessoa ou de Camões)

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
8	9	23	36	83

Parte III: Crenças e Atitudes sobre LM e LE

10. Diga que importância atribui, no conhecimento da sua língua materna, aos aspetos abaixo apresentados. Ordene de 1-6. (1=mais importante).

Conhecer a língua materna significa...

- Ter uma boa pronúncia;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
36	19	28	24	33	22

- Possuir um vocabulário extenso;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
28	62	25	25	15	7

- Ter um bom domínio das estruturas gramaticais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
5	26	18	30	35	48

- Estar a par de costumes e hábitos regionais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
14	16	49	41	16	26

- Entender os falantes das várias regiões do país;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
71	24	16	11	22	18

- Escrever textos adequados e diferentes situações

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
8	15	26	31	41	40

11. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
a) Na China, a caligrafia tem um papel muito mais importante do que nos outros países.	145	17
b) Hoje em dia, os diretores chineses produzem cada vez mais filmes sobre a cultura chinesa que são conhecidos por todo mundo.	117	45
c) Deve existir um Instituto Confúcio em grande parte dos países dos cinco continentes.	147	15

12. Diga que importância atribui, no conhecimento de uma língua estrangeira, aos aspectos abaixo apresentados. Ordene de 1-6. (1=mais importante)

Conhecer uma língua estrangeira significa...

- Possuir um vocabulário extenso;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
24	57	27	25	15	14

- Ter uma boa pronúncia;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
----------	----------	----------	----------	----------	----------

19	21	34	24	41	22
----	----	----	----	----	----

- Aplicar corretamente as regras gramaticais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
9	13	11	29	35	64

- Escrever de modo correto e fluente;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
6	17	29	45	45	20

- Conhecer a cultura dos povos que a falam como língua materna;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
8	31	50	29	17	27

- Ser capaz de comunicar com os falantes nativos

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
96	23	11	10	8	13

13. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
a) Interagir com o falante nativo é mais importante do que conhecer as gramáticas.	130	32
b) Para falar bem uma língua é, sobretudo, necessário saber as regras da gramática e ter um vocabulário relativamente extenso.	145	17
c) Quem tem uma boa competência de expressão de escrita não implica ser capaz de comunicar bem oralmente.	144	18

Parte IV: Crenças e Atitudes dos alunos universitários chineses sobre ensino/aprendizagem do curso de PLE

14. Que estratégias mais usa para aprender o português. Ordene de 1-5. (1=mais importante)

- Uso o dicionário;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
54	46	35	13	14

- Vejo televisão portuguesa;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
8	25	47	37	45

- Estudo as regras na gramática;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
24	38	33	53	14

- Faço exercícios gramaticais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
4	20	37	26	75

- Interajo com os colegas e sempre o possível com portugueses

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
72	33	10	33	14

15. Diga que importância atribui aos aspetos abaixo apresentados, ordenando de 1-6. (1=mais importante)

Para aprender bem uma língua estrangeira é essencial...

- Praticar a língua, fazendo muitos exercícios de gramáticas e de léxico;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
12	26	15	21	52	34

- Ter aulas num país em que a língua-alvo seja oficial;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
26	25	39	38	23	11

- Conhecer bem a(s) cultura(s) que essa língua exprime;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
14	25	43	38	23	19

- Ter um bom professor que explique bem as regras gramaticais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
17	46	33	40	17	9

- Praticar a língua, interagindo oralmente e por escrito com falantes dessa língua;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
87	28	15	10	18	4

- Que a língua materna do professor seja o da língua-alvo

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
6	12	17	15	29	81

16. Assinale com V (verdadeiro) e F (falso) as seguintes afirmações de acordo com a sua opinião.

	V	F
a) É pouco importante um professor explicar as regras gramaticais já que os alunos podem aprender autonomamente, usando uma gramática.	35	127
b) Os exercícios de tradução e repetição estão entre os mais eficazes para aprender uma língua.	139	23
c) Participar em conversas com falantes nativos, professor ou colegas não é tão aconselhável com o fazer exercícios de gramática e de tradução.	41	121

17. Qual acha dever ser papel do professor. Ordene de 1-6. (1=mais importante)

- Facilitar o acesso a falantes nativos ou outros meios de contato com português autêntico;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
29	50	46	22	15

- Explicar as regras gramaticais;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
22	25	40	61	14

- Propor exercícios gramaticais para exercitar a aplicação de regras;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
11	17	24	25	85

- Interagir com os alunos e permitir que estes falem entre si;

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
85	31	16	18	12

- Explicar o vocabulário novo

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
15	39	36	36	36

Parte V: Crenças e Atitudes sobre a língua mundial

18. Assinale os aspetos considerados nas diferentes alíneas.

	Sim	Não	Não sei
a) O inglês é uma língua mais importante do planeta.	133	24	5
b) Prefiro ver a televisão em coreano do que em inglês.	46	105	11
c) Depois do inglês, o mandarim é a língua mais importante no planeta.	113	38	11
d) O inglês é uma língua relativamente fácil.	133	23	6
e) Gostaria imenso de falar português fluentemente.	153	6	3
f) O português é uma língua relativamente difícil.	128	26	8
g) O mandarim é a língua mais importante do planeta.	33	111	18
h) Devíamos aprender duas línguas estrangeiras: uma oriental e uma ocidental.	103	20	39
i) O mandarim para um ocidental, é muito difícil.	130	11	21

j) Gostaria imenso de falar inglês fluentemente.	149	10	3
--	-----	----	---

**Anexo 1 Plano Geral do Curso de PLE/L2 na Universidade de Estudos
Estrangeiros de Pequim**

DISCIPLINA		Créditos	Horas	Horas por semana							
				1º semestre	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Disciplinas Comuns	Disciplinas Comuns Obrigatórias	44	824	21	13	8	9	2	2		
	Disciplinas Comuns Optativas	14	252								
Disciplinas de Competências de PLE (Obrigatórias)	Português Geral 1	10	180	10							
	Expressão Oral 1	2	36	2							
	Compreensão Oral 1	2	36	2							
	Português Geral 2	10	180		10						
	Expressão Oral 2	2	36		2						
	Compreensão Oral 2	2	36		2						
	Compreensão de Leitura	2	36		2						
	Português Geral 3	8	144			8					
	Expressão Oral 3	2	36			2					
	Compreensão Oral 3	2	36			2					
	Compreensão de Leitura 2	2	36			2					
	Português Geral 4	8	144				8				
	Expressão Oral 4	2	36				2				
	Compreensão Oral 4	2	36				2				
	Compreensão de Leitura 3	2	36				2				
	Expressão de Escrita 1	3	54					3			
	Tradução (português para chinês)	3	54					3			
	Compreensão Avançada de Leitura 1	3	54					3			
	Expressão de Escrita 2	3	54						3		

Disciplinas de Competências de PLE (Obrigatórias)	Tradução 2 (português para chinês)	3	54						3		
	Compreensão Avançada de Leitura 2	3	54						3		
	Tradução 3 (chinês para português)	2	36							2	
	Interpretação 1	2	36							2	
	Expressão de Escrita 3	2	36							2	
	Tradução 4 (chinês para português)	2	36								2
	Interpretação 2	2	36								2
	Expressão de Escrita 4	2	36								2
	Total	88	1584								
Disciplinas Profissionalizantes de PLE (Obrigatórias)	Introdução Básica dos Países Lusófonos	2	36	2							
	Leitura dos Jornais 1	3	54					3			
	Cultura Social dos PL 1	3	54					3			
	Linguística Básica	3	54					3			
	Literatura dos PL	3	54					3			
	Leitura dos Jornais 2	3	54						3		
	Cultura Social dos PL 2	3	54						3		
	História Moderna dos PL	3	54						3		
	Português Económico-Comercial 1	2	36							2	
	Português Económico-Comercial 2	2	36								2
	Total	26	468								
Disciplinas do Departamento (Optativas)	Comunicação Cultural entre a China e Portugal	2	36							2	
	Relações Exteriores dos Países da Língua Espanhola e da Portuguesa	2	36						2		
	Relação entre Espanha, Portugal e União Europeia	1	18							2	
	Processo de Integração Latino-Americana	1	18							2	
	Total	4	72								

Total		118	2124								
Disciplinas Práticas	Treino Militar	2	4 semanas; no fim de 2º semestre								
	Investigação Social	2	2-4 semanas; férias do verão entre 2º e 3º semestre								
	Estágio	3	2-4 semanas; férias do verão entre 6º e 7º semestre								
	Estudo no País da Língua-Alvo		Meio ano; durante 5º e 6º semestre								
	Dissertação	4	5-6 semanas; durante 7º e 8º semestre								

Fonte: *Programa Curricular de Licenciatura da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim*

Anexo 2 Horários da TFSU do Ano Letivo 2016/2017

Horário dos alunos do primeiro ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Português Básico 1 (A)			
Terça feira	Português Básico 1(A)	Português Básico 1(A)		
Quarta feira			Expressão Oral 1(B)	
Quinta feira		Português Básico 1(A)	Expressão Oral 1(B)	
Sexta feira				

Horário dos alunos do segundo ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Português Básico (A)	Expressão Oral (C)		
Terça feira			Compreensão de Leitura (C)	Laboratório (C)
Quarta feira		Português Básico (B)		Expressão Oral (C)
Quinta feira	Português Básico (A)	Gramática (B)		
Sexta feira	Português Básico (B)			

Horário dos alunos do quarto (último) ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira			Orientação de Tese (C)	História do Brasil (C)
Terça feira				
Quarta feira	Tradução Avançada (B)		Português Económico-Comercial (C)	
Quinta feira	Tradução Avançada (B)			
Sexta feira		Interpretação Avançada (B)		

Anexo 3 Horários da BFSU do Ano Letivo 2016/2017

Horário dos alunos do primeiro ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva		Leitura Extensiva	
Terça feira	Leitura Intensiva	Compreensão Oral		
Quarta feira	Leitura Intensiva	Expressão Oral		
Quinta feira	Leitura Intensiva	Expressão Oral		
Sexta feira	Leitura Intensiva			

Horário dos alunos do segundo ano

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva	Compreensão Oral	Leitura Extensiva	
Terça feira	Leitura Intensiva		Expressão Oral	
Quarta feira	Leitura Intensiva			
Quinta feira				
Sexta feira	Leitura Intensiva	Escrita Básica		

Horário dos alunos do quarto ano (último ano)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira		Tradução (chinês- português)		
Terça feira		Português Económico- comercial		
Quarta feira				
Quinta feira		Interpretação	Escrita Académica	
Sexta feira				

Anexo 4 Horários da SISU do Ano Letivo 2016/2017

horário dos alunos do primeiro ano (1º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		
Terça feira				
Quarta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		
Quinta feira	Expressão Oral			
Sexta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		

horário dos alunos do primeiro ano (2º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		
Terça feira				
Quarta feira		Leitura Intensiva		Laboratório
Quinta feira	Expressão Oral			
Sexta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		

horário dos alunos do segundo ano (3º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		Laboratório
Terça feira				
Quarta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		
Quinta feira			Expressão Oral	
Sexta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		

horário dos alunos do segundo ano (4º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		Laboratório
Terça feira			Gramática	
Quarta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		
Quinta feira			Expressão Oral	
Sexta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		

horário dos alunos do terceiro ano (5º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Cultura	Leitura Intensiva	Leitura Extensiva	
Terça feira	Gramática			
Quarta feira	Tradução	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva	
Quinta feira		História		
Sexta feira				

horário dos alunos do terceiro ano (6º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira		Tradução	Cultura	
Terça feira			Leitura Intensiva	Leitura Extensiva
Quarta feira				
Quinta feira		História		
Sexta feira	Leitura Intensiva	Leitura Intensiva		

horário dos alunos do quarto ano (7º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira		Literatura Portuguesa	Introdução Básica do Brasil	
Terça feira	Escrita			
Quarta feira		Leitura Intensiva	Leitura Intensiva	
Quinta feira				
Sexta feira				

horário dos alunos do quarto ano (8º semestre)

	8h00-9h30	10h00-11h30	14h00-15h30	16h00-17h30
Segunda feira	Interpretação	Escrita	Literatura Brasileira	
Terça feira				
Quarta feira				
Quinta feira				
Sexta feira				