

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR FALANTES DE LÍNGUA CHINESA

Sara Filipa Torrão Mourato

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR FALANTES DE LÍNGUA CHINESA

Sara Filipa Torrão Mourato

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2

Dissertação de Mestrado
Orientada pela Professora Doutora Catarina Gaspar
e pela Professora Doutora Maria José Grosso

2014

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Catarina Gaspar e à Professora Doutora Maria José Grosso, que orientaram o trabalho desenvolvido com uma atenção, agradeço especialmente os comentários e chamadas de atenção e os empréstimos bibliográficos de tanta utilidade. Agradeço ainda o apoio humano que me concederam e por terem sempre acreditado em mim.

Aos meus amigos, que desculparam as minhas ausências constantes, pelo forte incentivo e motivação, pela ternura e cumplicidade. Agradeço carinhosamente todos os momentos de profunda amizade e companheirismo.

À minha família pelos “sacrifícios”, pelo amor, pela educação e pelos valores de determinação e empenho que souberam tão bem passar-me.

A todos participantes no estudo pelo preenchimento dos questionários, sem os mesmos o estudo não se realizaria.

Ao ICLP, por ter facilitado a aplicação dos questionários.

Ao Rui um obrigada pelas conversas que tanto ajudaram a dispersar as minhas incertezas e dúvidas. Obrigada pelo incentivo, pelo apoio e por seres o pilar. Obrigada por tudo.

LISTA DE ACRÓNIMOS

IEEM - Instituto de Estudos Europeus de Macau
ICLP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa
IPM – Instituto Politécnico de Macau
IPOR- Instituto Português do Oriente
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
MSLF - Fundação sino-latina de Macau
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. – Balança comercial Brasil/China 2000 a 2007 **29**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. – Estrutura do inquérito por questionário **42**
Quadro 2. – Distribuição dos inquiridos por profissão (*IPM*) **49**
Quadro 3. – Distribuição dos inquiridos por profissão (*ICLP*) **50**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. – Faixa etária versus sexo (*IPM*) **45**
Gráfico 2. – Faixa etária versus sexo (*ICLP*) **46**
Gráfico 3. – Distribuição dos inquiridos por LM (*IPM*) **47**
Gráfico 4. – Distribuição dos inquiridos por LM (*ICLP*) **47**
Gráfico 5. – Distribuição dos inquiridos por nível de instrução (*IPM*) **48**
Gráfico 6. – Distribuição dos inquiridos por nível de instrução (*ICLP*) **49**
Gráfico 7. – Distribuição dos inquiridos pela LE que conhecem/estudam (*IPM*) **51**
Gráfico 8. – Distribuição dos inquiridos pela LE que conhecem/estudam (*ICLP*) **52**
Gráfico 9. – Número de anos de aprendizagem do português (*IPM*) **52**
Gráfico 10. – Número de anos de aprendizagem do português (*ICLP*) **53**
Gráfico 11. – Aspectos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE (*IPM*) **54**

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Gráfico 12. – Aspectos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE (<i>ICLP</i>) | 56 |
| Gráfico 13. – Fator mais indispensável na aprendizagem de uma LE (<i>IPM</i>) | 57 |
| Gráfico 14. – Fator mais indispensável na aprendizagem de uma LE (<i>ICLP</i>) | 57 |
| Gráfico 15. – O que é mais importante na aprendizagem de uma língua (<i>IPM</i>) | 58 |
| Gráfico 16. – Há alguma língua que ache “horrrível”? (<i>IPM</i>) | 59 |
| Gráfico 17. – Línguas que os inquiridos consideram “horrríveis” (<i>IPM</i>) | 59 |
| Gráfico 18. – Há alguma língua que ache “horrrível”? (<i>ICLP</i>) | 59 |
| Gráfico 19. – Línguas que os inquiridos consideram “horrríveis” (<i>ICLP</i>) | 59 |
| Gráfico 20. – É-lhe indispensável saber muito bem uma língua? (<i>IPM</i>) | 60 |
| Gráfico 21. – Qual é a língua que é indispensável saber muito bem? (<i>IPM</i>) | 60 |
| Gráfico 22. – Motivos apontados como indispensáveis para saber bem uma língua (<i>IPM</i>) | 61 |
| Gráfico 23. – Países que os inquiridos gostariam de visitar (<i>IPM</i>) | 62 |
| Gráfico 24. – Porquê da escolha do país a visitar (<i>IPM</i>) | 62 |
| Gráfico 25. – Países que os inquiridos gostariam de visitar (<i>ICLP</i>) | 63 |
| Gráfico 26. – Porquê da escolha do país a visitar (<i>ICLP</i>) | 63 |
| Gráfico 27. – O que pensam os inquiridos da LP (<i>IPM</i>) | 64 |
| Gráfico 28. – O que pensam os inquiridos da LP (<i>ICLP</i>) | 65 |
| Gráfico 29. – Maiores dificuldades no início da aprendizagem da LP (<i>IPM</i>) | 66 |
| Gráfico 30. – As dificuldades mantêm-se? (<i>IPM</i>) | 66 |
| Gráfico 31. – Forma como estão a correr as coisas na aprendizagem de PLE (<i>IPM</i>) | 67 |
| Gráfico 32. – Forma como estão a correr as coisas na aprendizagem de PLE (<i>ICLP</i>) | 68 |
| Gráfico 33. – O que acham os inquiridos dos portugueses (<i>IPM</i>) | 69 |
| Gráfico 34. – O que acham os inquiridos dos portugueses (<i>ICLP</i>) | 70 |
| Gráfico 35. – Em que circunstâncias os inquiridos recorrem à LP (<i>IPM</i>) | 71 |
| Gráfico 36. – Para aprender português é indispensável... (<i>IPM</i>) | 72 |
| Gráfico 37. – Frequência do uso do português fora das aulas (<i>IPM</i>) | 72 |
| Gráfico 38. – Situações em que os inquiridos usam o português (<i>IPM</i>) | 73 |
| Gráfico 39. – Situações em que os inquiridos usam o português (<i>ICLP</i>) | 73 |
| Gráfico 40. – Motivação para aprender LP (<i>IPM</i>) | 74 |
| Gráfico 41. – Motivação para aprender LP (<i>ICLP</i>) | 75 |

RESUMO

Atualmente as abordagens usadas no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira centram-se no aprendente. Este tem de estar preparado para interagir nos mais variados ambientes e circunstâncias e é, na sequência daquilo que o move para e dentro da aprendizagem, que o ensino/aprendizagem de uma LE se processa. Dessa forma é importante termos em atenção quais as motivações do aprendente quando se propõe a aprender uma língua, assim como as representações que tem dessa mesma língua. Estas motivações e representações surgem na sequência da globalização mundial em que vivemos e a mobilidade constante dos humanos, o que possibilita ao indivíduo ter uma visão clara da importância das línguas (social, económica, política...) fazendo com que este construa a sua opinião acerca das mesmas e contribuindo para que se opte por estudar determinada língua. Desta feita, questionamo-nos acerca das motivações e representação da Língua Portuguesa que leva o público aprendente chinês a procurar aprender esta língua.

As páginas que se seguem são uma reflexão acerca das representações da Língua Portuguesa por parte de um aprendente de língua chinesa. Após uma análise cronológica do ensino/aprendizagem do português em território chinês, interessa-nos compreender de que forma o ensino/aprendizagem se processa em contexto de não imersão linguística, ou seja, em Macau, em comparação ao ensino aprendizagem em contexto de imersão linguística. Para o efeito foram aplicados inquéritos por questionário no Instituto Politécnico de Macau - *corpus* composto por 111 informantes - e no Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, sediado em Lisboa, - *corpus* composto com 97 informantes. Além da avaliação parcial do processo de ensino/aprendizagem, a análise principal foca-se no que representa a Língua Portuguesa para estes aprendentes, no porquê de eles a escolherem como língua de estudo, de que forma o processo de ensino/aprendizagem influencia a sua escolha e contribui para a progressão na aprendizagem. O contexto de aprendizagem pode modificar a imagem que têm da língua, assim como dos falantes nativos da mesma e dos motivos que os levam a querer aprende-la. Interessa-nos refletir sobre os resultados obtidos para que se possa traçar o perfil do público-aprendente em contextos diferentes.

Palavras-chave: *Ensino/aprendizagem, Língua Estrangeira, representações, motivações, estereótipos.*

ABSTRACT

Currently, the applied approaches at teaching/learning process of a foreigner language are focused on the learner. He has to be prepared to interact in different environments and circumstances and is, in the sequence of what moves him to and within the learning process, that teaching and learning takes place. Therefore, is important to pay attention to which are the learner's motivations when he decides to learn a language as well as representations he got from that language. These motivations and representations arise as a result of worldwide globalization that we are experiencing and continuous mobility of people, what makes possible for the subject to have a clear picture of a language importance (social, economical, political...) helping his opinion construction related to this language and contributing for the option to study a certain language. This way we wonder about motivations and Portuguese language representation that pushes chinese people to become a Portuguese learner.

The following pages are a reflection about Portuguese language representations as viewed by chinese language learners. After a chronological analysis of teaching/learning of Portuguese language in chinese territory, we are interested in understanding how teaching/learning is processed in a non linguistic immersion, in Macao, comparing to teaching/learning at a linguistic immersion reality. For that, surveys were applied at Instituto Politécnico de Macau – *corpus* of 11 respondents- and at Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, based in Lisbon, - *corpus* of 97 respondants. Besides partial evaluation of teaching/learning process, the main analysis is focused on what Portuguese language represents to the learners, why they chose it to learn it, in which way the teaching and learning process influences their choice and contributes to learning progression. The learning context can change the image they have about he language as well as about its the native speakers and about the reasons that made them wanted to learn the language. We are interested in reflecting about the obtained results to make possible to draw a profile of the learning-community in different backgrounds.

Key-words: *Teaching/learning, foreigner languages, representation, motivations, stereotypes.*

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------|-----------|
| AGRADECIMENTOS | i |
| LISTA DE ACRÓNIMOS | ii |
| LISTA DE FIGURAS | ii |
| LISTA DE QUADROS | ii |
| LISTA DE GRÁFICOS | ii |
| RESUMO | iv |
| ABSTRACT | v |
| INTRODUÇÃO | 3 |

Capítulo 1.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Problemática do conceito de representação – conceito plurissignificativo | 5 |
| 1.1. Representação em áreas pluridisciplinares | 5 |
| 1.1.1. Contributos da Psicologia Social..... | 6 |
| 1.1.2. Contributos da linguística..... | 9 |
| 1.2. O conceito Representação em Didática de Línguas..... | 11 |
| 1.3. Representações: atitudes e estereótipos | 15 |
| 1.4. Estado de Arte..... | 19 |

Capítulo 2.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Compreensão do público-alvo | 21 |
| 2.1. Fatores intervenientes na aprendizagem de LE | 21 |
| 2.1.1. Fatores intervenientes na aprendizagem de PLE na China | 26 |
| 2.2. Atitude face à Língua Portuguesa – influência na aprendizagem..... | 30 |
| 2.3. Métodos de ensino/aprendizagem contextualizados..... | 32 |
| 2.3.1. O aprendente Chinês e a proficiência em Língua Portuguesa..... | 35 |
| 2.4. Motivações: razões para estudar Português | 36 |

Capítulo 3.

| | |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| Metodologia, análise e discussão dos dados | 39 |
| 3.1. Metodologia do estudo..... | 39 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1.1. Contexto de intervenção..... | 39 |
| 3.1.2. Metodologia da investigação..... | 39 |
| 3.1.2.1. Caracterização metodológica do estudo | 39 |
| 3.1.2.2. Os instrumentos de recolha de dados - inquérito por questionário..... | 41 |
| 3.2. Os instrumentos de tratamentos dos dados | 43 |
| 3.3. Inquéritos: análise de dados | 45 |

Capítulo 4.

| | |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| Considerações finais e perspectivas | 76 |
| 4.1. Principais conclusões e suas implicações | 76 |
| 4.2. Limitações do estudo | 78 |
| 4.3. Perspetivas de desenvolvimento | 79 |

| | |
|-----------------------------------------|-----------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 80 |
|-----------------------------------------|-----------|

| | |
|------------------------|-----------|
| WEBGRAFIA | 85 |
|------------------------|-----------|

| | |
|---------------------|-----------|
| ANEXOS | 88 |
|---------------------|-----------|

| | |
|---------------|----|
| ANEXO 1 | 89 |
|---------------|----|

| | |
|---------------|----|
| ANEXO 2 | 93 |
|---------------|----|

INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, ensinar uma Língua Estrangeira em contexto formal de aprendizagem, invoca a necessidade de uma reflexão sobre diversos aspetos que movem os aprendentes dentro do processo de ensino/aprendizagem. As representações que estes detêm de uma língua é um dos aspetos a ter em consideração.

O estudo das representações linguísticas permite-nos compreender que a relação que os falantes estabelecem tanto com a sua própria língua como com as outras. É verdade que, quando aprendemos línguas, acionamos os conhecimentos prévios que possuímos e construímos imagens relativamente a elas, aos seus locutores, aos países onde são faladas e suas culturas. Estas imagens possuem uma influência nas motivações dos alunos para a aprendizagem e, por consequência, as suas escolhas, o seu comprometimento para com a aprendizagem, podendo determinar o seu sucesso/insucesso e influenciar a sua ação no contacto com o Outro. Assim, torna-se interessante conhecer quais as representações, os valores culturais que motivam e influenciam o processo de ensino/aprendizagem da LP. É nesta perspetiva que se desenvolve este estudo, analisando-se as representações de aprendentes de nacionalidade chinesa acerca do papel atribuído ao domínio da LP no processo de ensino/aprendizagem. Torna-se, por isso, necessário analisar e avaliar as representações, positivas ou negativas, acerca da LP, de forma a que se perceba como há interferência na aprendizagem assim como no ensino. Além da análise necessária, é também importante saber quais as imagens e representações construídas pelos aprendentes de língua chinesa, para que as imagens negativas possam ser analisadas.

É por se assistir a um fenómeno crescente de procura da aprendizagem de LP por parte de aprendentes chineses que este estudo incide sobre estes aprendentes em contextos socioculturais diferentes, designadamente em Macau e em Portugal. Por razões várias, *a procura de quadros formados em língua e cultura portuguesas tem registado um aumento substancial, razão pela qual se tem verificado uma expansão desenfreada de cursos de licenciatura em Estudos Portugueses* (Zhiliang, 2014, p. 42). Da mesma forma, assiste-se a um crescimento do número de aprendentes chineses nos cursos PLE em Portugal. Este fenómeno que se tem verificado na última década leva a que se pense sobre o porquê de existir um tão grande interesse em aprender português, o que move estes aprendentes nesse sentido. A estas questões agregam-se outras, nomeadamente, de que forma as imagens que têm do povo e língua portuguesa interferem na sua aprendizagem ou a influenciam e como essas imagens levam a que se procure a LP como língua de estudo.

Estas questões constituem a problemática do presente estudo, que procura descrever as imagens que sujeitos de língua chinesa evidenciam acerca da Língua Portuguesa e de que forma as mesmas interferem no ensino/aprendizagem da LP.

Para dar resposta a esta problemática foi levado a cabo, no Instituto Politécnico de Macau e no Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, em Lisboa, um inquérito por questionário. Este inquérito teve como finalidade identificar o perfil do atual público-aprendente, identificar as representações que os aprendentes chineses têm da LP e da sua aprendizagem, identificar as representações que os chineses têm do ensino/aprendizagem. Com base no exposto compararam-se os diferentes dados obtidos no IPM e no ICLP e constata-se que os diferentes públicos têm um perfil mais ou menos semelhante no que toca à faixa etária e ao sexo predominante, no entanto, há diferenças visíveis relativamente ao nível de escolaridade e profissional que irão influenciar não só as motivações como os objetivos de cada um quando se propõe a aprender LP. Além disso, aquando da análise das respostas dadas, vamos verificando que as imagens que os aprendentes de língua chinesa têm da LP e dos portugueses e a progressão na aprendizagem da língua, autoavaliada pelos aprendentes, são reflexo, em parte, do contexto de aprendizagem. Quanto à motivação para aprender a língua está intrinsecamente ligada aquilo que pretendem obter com a LP pois a esmagadora maioria das respostas diz aprender a língua por motivos profissionais. É claramente visível que o contexto sociocultural de aprendizagem tem influência nas imagens que os aprendentes têm e, por sua vez, nas motivações na aprendizagem e na aprendizagem de PLE.

Capítulo 1.

Problemática do conceito de representação – conceito plurissignificativo

1.1. Representação em áreas pluridisciplinares

O conceito de representações que se tem manifestado ao longo da história como um conceito pertinente em várias disciplinas, apesar das alterações sofridas, conserva ainda o seu significado e é imprescindível na compreensão dos fenómenos humanos e sociais.

A noção de representações, que surgiu com Durkheim, em 1898, no seu estudo sobre a natureza e a articulação entre representações individuais e representações coletivas, fundando assim uma sociologia das representações, foi usada em disciplinas variadas como a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, a Filosofia, a História da Ciência, a História das Mentalidades, a História das Religiões, a Informática, e as Ciências da Linguagem e da Comunicação (Mannoni, 1998, p. 8). Matthey refere que, mesmo mediante esta mobilidade do conceito, este tende a ter sempre o mesmo objetivo: entender melhor como descortinar o senso comum (Matthey, 1997).

O pai do estudo das representações, Durkheim é convicto que a sociedade e a socialização são a base das representações e distingue o conceito de *representação individual* e *representação coletiva* que *...elles ne dérivent pas de individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent* (Durkheim, 1974, p. 40). Para o autor a vida social é formada de representações coletivas, que são diferentes das representações individuais:

...les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles... elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent. (Durkheim, 1974, p. 40)

Por seu turno, as representações individuais são consideradas como um fenómeno psíquico inconsciente do ponto de vista individual. Vinculam-se a estas o contexto social em que surge o que é influenciado, não só pela sociedade mas pelas representações coletivas.

Também Max Weber é da opinião que a sociedade é fundamental e influencia a ação dos sujeitos (Weber, 1974). Teoriza sobre a autonomia do mundo das representações

sociais nas ações dos sujeitos e, em vez de *representações sociais*, usa expressões como *visão do mundo, mentalidades, ideias e concepções*, ou seja, juízos de valor que o Homem possui. Para ele, as *ideias*, relacionadas com a adequação destas à estrutura socioeconómica e política, e os interesses materiais regem o comportamento humano (Weber, 1974, p.83).

Mediante a exposição das ideias de Durkheim e Weber podemos concluir que ambos defendem o quão importante é definir as representações e os quão importantes são na configuração da sociedade. Não obstante, Weber enfatiza a relação entre as *ideias* e a sua adequação à estrutura socioeconómica e política.

1.1.1. Contributos da Psicologia Social

O destaque dado ao campo da psicologia deve-se ao facto de ter sido dentro da Psicologia Social que o conceito de representação social se definiu tal como nos é apresentado hoje. É este o conceito que é utilizado pela Didática das Línguas.

Foi Moscovici, no seu estudo sobre a representação social da psicanálise: *Psychanalyse: son image et son public* (Moscovici, 1961), que inaugurou a Teoria da Representação Social. A preocupação de Moscovici passava pelas mudanças e as permanências da vida social, questionando-se sobre o motivo das representações, das reações do grupo e do indivíduo. É, com base nisto que Moscovici define representação social como sendo uma modalidade de conhecimento que tem como função elaborar comportamentos e comunicação entre indivíduos (Moscovici, 1961). Contrariamente ao pensamento de Durkheim, o pensamento de Moscovici imprime dinamismo ao conceito, defendendo que as representações sociais são fenómenos que se caracterizam por um modo dinâmico de compreender e comunicar ao nível do senso comum. A substituição de *coletiva* por *social* é uma maneira de acentuar essa diferença, deixando de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenómeno que exige explicação e que produz conhecimento. As representações são uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos.

Tanto a visão de Durkheim como a de Moscovici foram transportadas para os dias de hoje. Com base nestas atualmente verificamos que a Teoria das Representações Sociais desdobra-se em duas correntes: a de Denise Jodelet, fiel à teoria original e associada à perspectiva antropológica; a de Jean-Claude Abric, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central.

Denise Jodelet é da opinião que as representações são orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos. Estas representações são, para a autora, fenómenos sociais que contribuem para construção de uma realidade partilhada por um grupo de indivíduos mas que têm de ser entendidas a partir do seu contexto de produção, das funções simbólicas e ideológicas que lhe estão agregadas e das formas de comunicação onde circulam (Jodelet, 1989). A autora afirma ainda que há quatro características fundamentais no ato de representar: a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); a representação social tem uma relação com o seu objeto de simbolização, substituindo-o, e de interpretação, conferindo-lhe significações; a representação será apresentada como uma forma de saber; a representação é um saber prático que se refere à experiência a partir da qual é produzida, aos contextos e condições em que surge e à sua ação sobre o mundo (Jodelet, 1989).

Outra corrente associada à Teoria das Representações Sociais é a Teoria do Núcleo Central apresentada por Abric em 1976 onde coloca hipóteses acerca da organização interna das representações. Abric defende que os elementos da representação são hierarquizados e que são organizadas em torno de um núcleo central que irá estruturar a forma como a situação é representada e como determina os comportamentos (Abric, 1994). Estas representações organizam-se em torno de um sistema central porque no pensamento social, algumas crenças, produzidas no seio do grupo e determinadas pela história, não podem ser questionadas, uma vez que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (Abric, 2003, p. 39). É sob a alçada desta teoria que se discute que as representações sociais são um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta por dois subsistemas: o central e o periférico. Enquanto o primeiro é uma estrutura particularmente estável, que resiste à mudança, assegurando a permanência da representação e que é partilhada coletivamente, está associada a condições de carácter histórico, social e ideológico, definindo os principais princípios ao redor dos quais as representações se formam; o sistema periférico é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato, sendo, por isso, mais flexível e assume duas funções: a de regulação e a de adaptação do sistema central às características de cada situação concreta com a qual o sujeito se confronta. Assim, torna-se mais fácil perceber as características estáveis e imóveis, rígidas e maleáveis das representações (Abric, 1994).

Não obstante estas teorias centrais, outros autores têm as suas próprias teorias acerca das Representações Sociais que complementam o que é dito por Jodelet e Abric.

Nesta linha, Vala (2000, pp. 457 - 501) afirma que as representações são sociais no sentido em que utilizam três critérios: o critério quantitativo, o genético e o funcional. O primeiro refere-se ao facto de as representações serem um conhecimento partilhado por um grupo de pessoas. O segundo diz respeito às representações serem produzidas coletivamente. E o terceiro, o critério funcional, realça o carácter prático e funcional da representação, proporcionando-lhe a comunicação e a ação.

A finalidade das representações é tornar familiar algo que não é familiar. Em geral, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização em que os objetos, pessoas e acontecimentos são compreendidos previamente sendo que as ideias ou as ações que nos perturbam e nos causam tensão são dinâmicas não familiares. Para assimilar o não-familiar, segundo Moscovici, na formação das representações sociais intervêm dois processos: a *objetivação* e a *ancoragem* (Moscovici, 1961). Estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro e são modelados por fatores sociais. O primeiro, objetivação, está relacionado com a forma como estão organizados os elementos que constituem a representação assim como ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões e realidade dita natural. É comporta por três momentos: o primeiro, onde as informações acerca do objeto de representação sofrem um processo de seleção e descontextualização – construção seletiva; no segundo, esquematização estruturante, tenta-se organizar os elementos; por último, a etapa do processo de objetivação, naturalização, onde os conceitos retidos no esquema figurativo inicial se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade. Relativamente ao processo de ancoragem por um lado, precede a objetivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência pois as representações são pensadas a partir das experiências e dos esquemas estabelecidos. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961). A ancoragem serve à instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (Jodelet, 1989). Vala (1993, p. 363) refere que o conceito de ancoragem tem algumas afinidades com o conceito de categorização: ambos funcionam como estabilizadores do meio e como redutores de

novas aprendizagens. No entanto, na opinião do autor, o processo de ancoragem é mais complexo, visto que a ancoragem leva à produção de transformações nas representações já constituídas.

1.1.2. Contributos da linguística

É a partir dos anos 60 que surgem estudos acerca das atitudes e representações linguísticas que se associam à psicologia social da linguagem, à linguística e, particularmente, à sociolinguística. Desta forma, muitos especialistas em aprendizagem têm recorrido ao conceito de representação como um conceito fundamental (Castellotti & Moore, 2002, p. 9). Veja-se, por exemplo, Castellotti e Moore quando afirmam:

Within the framework made up of subjects' images of interactions between languages, the countries in which they are spoken and the speakers who use them, representations are also constructed in relation to linguistic systems, their respective operation, probable similarities and differences and possible relationships between them. (Castellotti, Moore, 2002, p. 12)

Não obstante, Calvet admite que as práticas linguísticas e as representações são indissociáveis, apesar da área das representações ligada de forma inconsciente a fatos linguísticos ser considerada como não científica (Calvet, 1998). Contrapondo práticas linguísticas e representações, salienta que as primeiras representam o que os locutores produzem, enquanto as representações simbolizam a maneira como os falantes pensam as suas práticas, como se situam em relação aos outros falantes (Calvet, 1998, p. 158). Assim, as representações determinam o julgamento sobre as línguas e as atitudes face às mesmas. Agem ainda sobre as práticas, mudando a língua, sendo constituídas pelo conjunto de imagens, posições ideológicas, crenças sobre as línguas e práticas linguísticas.

Boyer, outro estudioso que se centrou nesta problemática, admite que as representações linguísticas são objeto da sociolinguística, esta disciplina é

Inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages

sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales. (Boyer, 1991, p. 42)

Definindo representações sociolinguísticas, o autor salienta que as representações da língua são uma categoria das representações sociais. Assim, as funções que as representações linguísticas desempenham, passam pelas funções das representações sociais, nomeadamente a construção da identidade, a reconstrução da realidade, a função cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamento comunicacionais. A sociolinguística focaliza a sua atenção nas representações sociais das línguas, das representações linguísticas, nos usos sociais das línguas e nas representações dos usos sociais das línguas. Boyer afirma também que as representações sociolinguísticas desempenham um peso muito importante nas políticas linguísticas e na análise de situações comunicativas conflituosas, uma vez que estas são alimentadas por valores sociolinguísticos, atitudes e ideologias. O autor acrescenta que a sociolinguística tem em conta a dinâmica interacional das representações e a sua construção em situações de conflito. A verdade é que associado às representações sociolinguísticas existe uma desvalorização da língua provocada pelas representações (Boyer, 1991). Bourdieu partilha a opinião de que estamos perante uma dimensão conflitual conferindo às representações sociais e sociolinguísticas um cunho dinâmico:

inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens 'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales.
(Bourdieu, 1982, p.136)

Para compreender a abordagem sociolinguística das representações, Boyer (1996) propõe os conceitos de *imaginário linguístico* e *imaginário etnosociocultural*. No primeiro incluem-se as avaliações, opiniões, comportamentos, as ideologias, os mitos, os sentimentos e as produções metalinguísticas, fazendo parte dele as *representações partilhadas*. No *imaginário etnosociocultural*, o objeto são as autorrepresentações sociolinguísticas, que se encontram no nosso imaginário etnosociocultural coletivo. Assim, o objeto de estudo não é apenas a identidade do Outro, ou as identidades, mas também as representações sociolinguísticas.

A estas representações sociolinguísticas está associada aquilo a que se chama de *ideologia linguística*. Esta ideologia, definida como um conjunto de crenças sobre a língua a que os falantes se referem para justificar a forma como eles percebem a língua, o seu valor e os seus usos, está ligada às representações culturais. Mediadores entre as estruturas e as formas de falar, tais ideologias referem-se à língua e conectam-na com a identidade, o poder, a ética, a moral e a epistemologia. Através destas conexões, estas ideologias reforçam as formas e os usos linguísticos, além disso, servem também de base para instituições sociais e noções fundamentais sobre a pessoa e a comunidade.

...linguistic ideology constitutes a «definitive» system of interpretation that provides a justification for the existing social order, and contributes to the perpetration of asymmetrical power relations while laying the foundations for forms and rules of action. (Moore e Py, 2011, p. 266)

1.2. O conceito Representação em Didática de Línguas

Os especialistas em ensino/aprendizagem tomam o conceito de *representação* como fundamental no domínio da Didática das Línguas. No entanto, a ausência de consenso continua a evidenciar-se em torno do que é e pode ser a investigação sobre as imagens das línguas realizada pela Didática das Línguas e isso vê-se, por exemplo, na coexistência de termos, tais como *representações linguísticas*, *imagens das línguas*, ou *imaginário linguístico*. Galisson e Coste, no *Dictionnaire didactique du français*, comprovam esta falta de consenso ao dizer que a Didática das Línguas se importa com as representações a diferentes planos:

...représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc, et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes. (Galisson e Coste, 2003, p. 215)

Apesar desta falta de consenso, a Didática das Línguas detém em si todos os esforços da comunidade científica para se chegar a uma linguagem própria, entre vários autores destacam-se Geneviève Zarate e Michel Candelier. A ausência de consensos

relativamente ao conceito não impede os investigadores de se debruçarem sobre a problemática das representações em numerosos estudos.

Zarate foi buscar o conceito de representação da psicologia social, com a intenção de melhor compreender a relação entre a língua/cultura materna e a língua/cultura estrangeira, e de criar um instrumento pedagógico capaz de dar conta das diferenças e propiciar a reflexão dos aprendentes acerca da relatividade das suas representações. Para a autora as representações sociais *ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agentes sociaux construisent leur modes de connaissance de la réalité* (Zarate, 2010, p. 29) e acrescenta ainda que *puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent de un processus de définition de l'identité sociale* (Zarate, 2010, p. 30).

Para Castellotti, Coste e Moore, as representações *sont des objects de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autres, observables au moyen de traces discursives* (Castellotti, Coste e Moore, 2001, p. 103) e, na mesma linha, os autores acrescentam que as representações (...) *play a decisive role in the management of social relations, in terms of both behaviour and communication* (Castellotti e Moore, 2002, p. 8). Ressaltam que as representações se constroem a partir do meio social e que, tal como tem sido dito, não são estanques e são criadas por indivíduos individuais ou coletivo. Da mesma forma são da opinião que há uma relação visível e relevante entre as representações e linguística, sendo que, para estes, é no interior da interação ente indivíduos que se desenvolvem o conhecimento linguístico e que surgem os traços discursivos das representações.

Moore e Py (2011) reforçam a ideia de Castellotti e Moore ao afirmar que as representações se tornam aparentes através do comportamento e do discurso sobre a linguagem. Assim, pelo *'discourse on language or languages'* entende-se:

- a) *the official activity that consists in the textual and discursive formalization and circulation of the relationships between languages and their users, with the purpose of developing, maintaining, modifying or destroying those relationships (time, space, social arena);*
- b) *the images held by the different social actors about language in general or about a particular language, its rules, its features, its status with relation on other languages, etc.;*

c) *the enunciative status of the discourses involved.*

(Moore e Py, 2011, p. 263)

Também para estes autores as representações apelam ao imaginário coletivo e às funções das representações, ao afirmarem que:

...the study of representations can throw light on the processes of social transformation by focusing on the global and local conditions that enable speakers to mobilize the resources of their plural repertoires, decide on their specific values, and negotiate them within temporal and historical spaces rooted in a collective memory, transmitted by a whole set of institutionalized mediators (the family, the school, associations, the church, etc.) and in a common reservoir of knowledge. (Moore e Py, 2011, p. 269)

Por seu turno, Daniel Coste, em 2001, apresenta-nos conceitos como auto e hetero-representação. Com isto, defende que a auto-representação de uma língua corresponde à opinião acerca dela que os aprendentes detêm construindo imagens. Defende também que a língua pode ser alvo de hetero-representação por parte do falante, sendo estas representações sociais incorporadas pelos atores sociais, sujeitas a variações individuais (Coste, 2001). Assim, concluímos que, tanto o auto como a hetero-representação de uma língua estão associadas às representações dos falantes, do país ou da região onde ela se fala.

Todas estas definições agregadas ao conceito de representações levam a que se pense na polivalência das representações. Além de marcar identidades, levar ao conhecimento empírico do mundo, de ser um suporte cognitivo ainda interfere no ensino/aprendizagem das línguas. A verdade é que estas representações têm a capacidade de influenciar o interesse e a motivação que terá reflexos nas atitudes para com as línguas. As representações influenciam as escolhas das LE e têm a capacidade de modelar as atitudes dos aprendentes e, por consequência, as suas estratégias de aprendizagem. Em função da imagem que detém da língua, o aprendente fará mais ou menos esforços na sua aquisição. Segundo Castellotti e Moore:

Research on attitudes, which describe a fairly stable position for a speaker or group at a particular moment, has given way to an exploration of interactive dynamics in the construction of linguistic knowledge and skills. (Castellotti, Moore, 2002, p. 9)

Coste (2001) fala do papel das imagens na motivação para a aprendizagem, afirmando que a aprendizagem das LE e a motivação dos aprendentes são, de uma forma ou de outra, influenciadas pelas representações que se tem das aprendizagens, do país, do povo, do estatuto das línguas que têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a ação e a relação intercultural.

Para Dabène (1997, pp. 22-23), a escolha de determinada língua também se faz mediante alguns critérios, valorizando as representações acerca dos estatutos das línguas. Assim, a escolha da aprendizagem de uma língua estrangeira tem em conta alguns fatores: *económico*, uma vez que está ligada ao acesso que a língua oferece ao mundo de trabalho, ao peso económico e poder político dos países onde a língua é falada; *social*, que demonstra que uma língua é apreciada em função do nível social dos falantes, podendo possibilitar a promoção, e a ascensão social àqueles que a aprendem; *cultural*, interligado ao prestígio de uma língua e à sua riqueza cultural o qual é *évidemment le résultat de la richesse culturelle attachée à chaque langue, de ce que l'on sait de son histoire, et aussi de la considération que l'on a pour ses locuteurs* (Dabène, 1997, pp. 51-52); *epistémico*, uma vez que a língua contém um certo valor educativo; e *afetivo*, relacionado com a empatia que surge entre os vários países e povos e que se liga a acontecimentos da História. Sabe-se, assim, que *le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage* (Dabène, 1997, p. 22). Todos estes critérios influenciarão as imagens que os indivíduos constroem ou reconstróem acerca das línguas

Com tudo isto, a Didática das Línguas preocupa-se com a construção das representações e o que leva a que estas se modifiquem ou variem. Para Coste (2001), as representações variam quanto aos contextos onde se inserem os sujeitos, quanto aos tipos de contacto e às fontes das representações. Isto significa que as representações das línguas, das culturas e das pessoas se relacionam com os modos de contacto entre os grupos sociais, regionais e nacionais em questão. Para este autor as representações também variam quanto à homogeneidade/heterogeneidade variação/constância. Ou seja, as representações podem variar conforme a sua presença homogénea ou heterogénea

dentro de grupo e se as mesmas surgem constantemente ou se variam consoante as circunstâncias.

A aprendizagem de LE leva a que se construa uma representação relativamente à língua e ao seu envolvente, nomeadamente falantes, cultura, história, etc., que irá, posteriormente, influenciar os métodos e estratégias adquiridos pelos aprendentes aquando da sua aprendizagem. Essa língua constitui, assim, um conjunto de competências socialmente visíveis, o que permite a todos os indivíduos terem uma ideia acerca do que representa a sua aprendizagem. Segundo Zarate :

Remédiant à cette réification des rapports identitaires, la notion de représentations problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement. (Zarate, 2010, p. 36)

Por tudo isso o estudo das representações ganha relevância no âmbito da Didática das Línguas, pois o facto de estas existirem faz com que se tomem em consideração nas aulas de LE e, por isso, se situem no centro do ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar que, mediante aquilo que foi apresentado, as noções de representação e a forma como são encaradas em Didática das Línguas não se dissociam da Psicologia Social e das Ciências da Linguagem: a sua construção, as funções que desempenham, a sua relação com o contexto social em que se constroem e inserem. A intersecção de diferentes campos disciplinares no estudo das representações é positiva, na medida em que nos permitirá compreendê-las melhor.

1.3. Representações: atitudes e estereótipos

Os conceitos de atitudes e estereótipos são dois conceitos importantes quando se fala em representações. Propomo-nos assim mostrar qual o peso e relevância que estes conceitos têm tanto nas representações linguísticas como nas representações em didática das línguas.

Por um lado, temos o conceito de atitude, que emergiu, tal como o conceito de representação, da Psicologia Social:

The twin concepts of representation and attitude, both of which come from social psychology, overlap considerably and are sometimes used interchangeably. Nonetheless, most authors prefer to distinguish between them, generally defining attitude as a predisposition to react favorably or otherwise to a class of objects. (Castellotti e Moore, 2002, p. 7)

Para esta ciência, o termo atitude que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos.

Nas definições de atitude constata-se, como afirma Baker, que esta detém em si três componentes: uma componente cognitiva, uma afetiva e a dimensão conativa que determina as intenções de ação e afeta os comportamentos (Baker, 1992, *apud* Moore, 2001, p.13).

The information an individual possesses about a particular subject consequently shapes his or her set of beliefs on that subject. These beliefs may be based either on objective information, or on prejudices and stereotypes. They can be modified, and have the potential to evolve. (Castellotti e Moore, 2002, p. 7)

Quando se analisam as funções nas atitudes das representações sociais, verifica-se que a questão tem seguido quatro vias. Há teorias que salientam as funções motivacionais, outras que evidenciam as funções cognitivas, outras que destacam o papel de orientação para a ação e ainda as que salientam as suas funções sociais. Destacando as funções cognitivas das atitudes, fundamentadas por autores como Rosenberg (Rosenberg *et al*, 1980), as atitudes são tidas em conta mediante a forma como influenciam o processamento de informação.

Há, de forma mais sucinta, quem categorize as funções das atitudes: em funções instrumentais ou avaliativas, que se prendem com uma avaliação por parte do indivíduo que opta por determinada atitude; e funções simbólicas ou expressivas, relacionando-se estas com a utilização das atitudes enquanto forma de transmitir valores ou a identidade do sujeito.

Se, com o exposto, concluirmos que há muitas semelhanças entre atitudes e representações, então temos de distingui-las, verificando que as primeiras constituem uma dimensão avaliativa das segundas: as atitudes são predisposições para a ação, enquanto as representações podem determinar as atitudes dos sujeitos face aos objetos.

Mesmo existindo aspetos que assemelham e distinguem atitudes de representações, não deixa de ser importante ter-se em consideração as atitudes dos aprendentes mediante a língua que se propõe a aprender segundo as representações sociais da mesma. O objeto de estudo, ou seja, a língua, está associada a imagens do processo de aprendizagem o que leva a que as atitudes dos aprendentes mediante a língua passem pela facilidade/dificuldade que esta apresenta na sua aprendizagem. O grau de facilidade ou dificuldade atribuído pelos aprendentes à aprendizagem de uma língua depende de alguns fatores, nomeadamente as exigências cognitivas da aprendizagem, os contactos formais/informais com a língua, a distância/proximidade interlinguística, a aproximação/distância cultural sentida pelo aprendente, o professor e a sua ação na sala de aula, o ambiente envolvente da aprendizagem e os afetos estabelecidos com a língua. Este último fator porque o grau de afeto que o aprendente detém com a língua irá definir a atitude que este tem sobre ela.

Por outro lado, é importante ressaltar que as línguas são apreciadas em função das possibilidades de ascensão social e económica que oferecem aos que as aprendem. Assim, as representações das línguas neste sentido moldam muitas vezes as atitudes que dela se tem. Como anteriormente foi referido, Dabène (1997) apresenta-nos, entre outros, os critérios económico e social de apreciação das línguas, referindo que umas das principais razões de valorização de determinada língua está relacionada com a influência que tem em algumas ofertas de emprego e ao poder económico que pode conceder aos seus falantes.

Outro conceito importante, relacionado com as representações das línguas e culturas é o conceito de estereótipo. Também este conceito foi teorizado, pela Psicologia Social que a define como sendo a imagem que os membros de um grupo têm deles mesmos e dos outros.

O estereótipo é definido como uma representação parcial, que empobrece a realidade que traduz e conserva apenas um de seus elementos. Nesse sentido, o estereótipo é ao mesmo tempo simplificador e redutor. Ele tende a fazer uma caricatura do outro, que exclui os detalhes, que são significativos, na maioria das vezes. Além disso, é importante dizer que o estereótipo é fixo, vai mudando muito lentamente e transmite-se

frequentemente de geração em geração sem grandes modificações. Apesar disso, o estereótipo faz parte da realidade, a sua existência tem fundamento: é uma visão parcial e, portanto, relativamente falsa da realidade, mas que tem sempre alguma coisa relacionada com a realidade que ela caricatura. Este é o motivo pelo qual, pedagogicamente, não se devem eliminar no ensino/aprendizagem, mas sim apoiar-se neles para ultrapassá-los (Porcher, 1995). Os estereótipos são, portanto, representações necessárias e insuficientes para compreender uma cultura.

Apesar da conotação negativa, as ciências sociais e humanas salientam o lado positivo dos estereótipos. As representações sobre a língua remetem para as representações sobre os países onde é falada e os seus locutores, acentuando a origem psicossocial das representações e dos estereótipos (Müller, 1998, p. 49). As imagens e estereótipos influenciam, em parte, o relacionamento com os falantes estrangeiros, pois há um sentimento de pertença a um grupo social e linguístico. Mannoni afirma mesmo que os estereótipos, pelos recursos discursivos que colocam em prática, são facilitadores da comunicação devido à sua vertente esquemática, desta forma, permitem-nos interpretar a realidade: não descrevem situações, mas dão-lhes um sentido (Mannoni, 1998).

Em Didática das línguas os estereótipos são, normalmente, *considered of as a specific expression of attitudes* (Castellotti e Moore, 2002, p. 8). Pressupõem um acordo entre os membros de um grupo relativamente a certas características de outros, que são aceites como válidas. Também têm o poder de revelar a forma como um grupo constrói a sua própria identidade e demonstrar a sua coesão. Castellotti e Moore afirmam, também, que:

Stereotypes consequently reveal how a group perceives its own identity, and demonstrate its cohesion. They provide a framework for interpretation, through comparisons and contrasts with characteristics attributed to other groups. The key is not deciding whether a stereotype is “true”, but being able to recognize it as such and acknowledging its validity for a given group, in terms of its effect on relations between groups and therefore on the learning of languages spoken by those groups. (Castellotti e Moore, 2002, p. 8)

Bem como:

Stereotypes identify stable, decontextualized, simplified, abbreviated images that operate in the common memory and are accepted by certain groups. The degree to which particular groups of speakers or individuals accept them as valid may depend on linguistic and learning behavior and practices. (Castellotti e Moore, 2002, p. 8)

Pode afirmar-se que o estereótipo constitui-se como um discurso meta-atitudinal coletivo, cuja identificação pode contribuir para colocar em evidência relações de tensão entre diferentes comunidades em contacto. Neste sentido, a veracidade dos estereótipos não é importante.

De acordo com Moore (2001), tem-se vindo a demonstrar que as atitudes de um sujeito não são necessariamente dependentes dos estereótipos do grupo ao qual ele pertence. É possível identificar diferentes atitudes nos indivíduos, sendo que podem existir reações comuns ao grupo ou reações individuais.

Pelas suas funções, conclui-se que há traços comuns entre estes e as representações, podendo, no entanto, serem diferenciados. Assim, enquanto a representação social designa um universo de opiniões, o estereótipo é cristalização de um sentimento, servindo como um indicador.

1.4. Estado de Arte

No âmbito desta investigação foi feito um levantamento rigoroso das investigações feitas nesta área. Nesta pesquisa deparamo-nos com algumas dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento em que o tema passa pelas representações no âmbito da aprendizagem de línguas e pelo ensino do português a nativos chineses tanto em território chinês como em território português. Assim, enumeram-se as seguintes Teses de Doutoramento: *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, por Maria José dos Reis Grosso, em 1999, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*, por Sílvia Maria Martins Melo, em 2006, pela Universidade de Aveiro. A nível das Dissertações de Mestrado, constata-se que a grande maioria dos estudos relativos às representações, aos nativos chineses e ao PLE, têm origem na Universidade de Aveiro. Nesta Universidade há um núcleo consistente que se dedica ao estudo do ensino de PLE, nomeadamente na China,

e às representações. Assim, temos: *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*, Por Susana Maria Almeida Pinto, em 2005, pela Universidade de Aveiro; *Aprender português na China - o curso de licenciatura em língua e cultura portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*, por Ran Mai, em 2006, pela Universidade de Aveiro; *O português dos chineses em Portugal: o caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda*, por Marlene Moreira de Sousa Martins, em 2008, pela Universidade de Aveiro; *A transferência linguístico-comunicativa: atitudes e representações dos professores*, por Elvira Gomes dos Reis Freitas, em 2008, pela Universidade de Aveiro; *Representações das línguas estrangeiras dos alunos de LRE da UA*, por Helena da Costa Sousa Almeida, em 2010, pela Universidade de Aveiro; *Aprendizagem e representações da Língua Portuguesa por lusodescendentes*, por Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, em 2011, por Universidade de Aveiro. Temos, ainda dentro das Dissertações de Mestrado, outros estudos, nomeadamente, *O ensino da Língua Portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro*, por Zheng Shanpei, em 2010, pelo Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho; *Representações sobre aprendizagem da Língua Portuguesa do público chinês universitário*, por Liu Quan, em 2012, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Capítulo 2.

Compreensão do público-alvo

2.1. Fatores intervenientes na aprendizagem de LE

De acordo com Rosa Bizarro:

Ensinar e aprender uma Língua Viva Estrangeira (LE), em contexto formal de aprendizagem, implica a necessidade de uma reflexão sobre, entre outros aspetos, o(s) objetivo(s) e os objetivos desse ato, tanto mais que o encaremos não como um produto acabado, mas como reflexo de um processo espraído no Tempo, realizado num dado Contexto e por eles marcadamente determinado. (Bizarro, 2008, p. 82)

No processo de ensino/aprendizagem de uma LE coexistem muitos fatores que interferem no seu desenvolvimento. Alguns estudos realizados sobre este aspeto apoiam-se em fatores sociais, culturais, económicos, cognitivos, emocionais/afetivos, contextuais para justificar a aprendizagem de LE.

Primeiramente, temos em atenção a idade dos aprendentes. Efetivamente é de ressaltar a progressão da aprendizagem nas diferentes faixas etárias e das estratégias que podem ser utilizadas para tal. Cada aprendente faz uso de estratégias diversificadas para aprender uma LE. Definindo estratégias, Alegre (2000, p. 129) diz que estratégias de aprendizagem são *os processos de que os aprendentes se servem para adquirir uma língua*. Assim, escolha das estratégias de aprendizagem é importante na medida em que o sucesso e ou insucesso da aprendizagem estão diretamente ligados às escolhas feitas pelo aprendente.

A faixa etária deste estudo passa por um público adulto e nesse sentido é importante ressaltar os fatores que os movem na aprendizagem de uma LE e que os leva a tomar determinadas estratégia. Malcom Knowles (1984, p. 12) aponta algumas características dos adultos: os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam e vêm suas necessidades e interesses satisfeitos; o método de aprendizagem é conduzido pela experiência do adulto; os adultos têm, maioritariamente, necessidade de serem autodirigidos e é esse o papel do professor; há maiores diferenças

individuais. Por tudo isto, a educação de adultos deve ter em consideração as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Mediante as características próprias do adulto, tem de se ter em consideração o estilo de aprendizagem. Efetivamente comprova-se que estes alunos são diferentes nas estratégias que empregam na aprendizagem e têm diferenças tanto a nível cognitivo, como físico e psicológico, que influenciam a mesma a tarefa de ensino; ela é, portanto, empreendida, diferentemente, por cada aluno. Há alunos que têm a capacidade auditiva mais desenvolvida, entendem e memorizam melhor tudo o que é apresentado através da fala do professor ou via áudio; outros têm melhor capacidade visual, tendo maior aproveitamento através do que lêem, do material impresso e do uso de imagens; há os que aprendem memorizando e praticando mecanicamente; outros assimilam o conhecimento e depois aplicam-no a problemas com os quais se defrontam; há ainda alunos que, diante de um problema, tentam resolvê-lo intuitivamente.

Além destas diferenças que os adultos têm de outro público de outra faixa etária e que influenciam o processo de ensino/aprendizagem, há outros fatores que co-ocorrem nesse sentido. O contexto é deles e autores como Brown dão relevância a este (Brown, 2000, p. 104). Os fatores de natureza contextual podem influenciar, tanto o clima da sala de aula, como o desenvolvimento das tarefas educativas. Neste âmbito, podemos incluir as condições físicas da própria sala de aula que, se não forem as mais apropriadas irá contribuir para que o clima da sala de aula não seja o melhor. Teremos de ter em conta, também, a realização das tarefas de aprendizagem, sobretudo, se essas tarefas forem planeadas de modo a incluir a participação e o envolvimento dos alunos.

O tipo de materiais e os recursos pedagógicos selecionados pelo professor podem também constituir fatores diferenciadores da aprendizagem. Um professor deve dar conta de todas as componentes que influenciam os processos de aprendizagem para poder criar estratégias e atividades e aplicar metodologias e estilos diversificados que possam ajudar os aprendentes. Este professor tem, efetivamente, um papel muito importante para a aprendizagem de uma LE. É importante, antes de mais, que o professor desta disciplina tenha uma formação pluridimensional, em que depreenda a aquisição das diversas competências (Grosso, 2006, p. 262). E para isso é crucial que se entenda que a formação deste professor tem de ser diferente da formação de um professor de LM, caso contrário, este irá confrontar-se com dificuldades de como agir na sala de aula de LE (Batista e Alarcón, 2002). Ser falante nativo não chega para dar as ferramentas necessárias para conduzir uma aula de LE, irá faltar-lhe o conhecimento de como ensinar uma língua a

falantes de LE. A verdade é que dentro de uma sala de aula, a progressão na aprendizagem varia de aluno para aluno, e a diferença da LM para a LE pode trazer dúvidas e dificultar a aprendizagem em determinadas situações. É neste sentido que o professor

...tem de fazer face à imprevisibilidade das situações de diversidade linguística e cultural, constituindo competências a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, investigando a partir da acção, acionando os processos de aprender a ensinar, e tomando consciência do que é ensinar a sua língua a falantes de outras línguas; atitudes, que os integram no grupo dos professores reflexivos... (Grosso, 2006, p. 263).

O professor tem de ter em mente, ainda mediante estes aspetos, que:

Nem todos aprendem do mesmo modo; a aprendizagem é condicionada por muitas variáveis individuais; cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem próprio e obtém muito rendimento quando o segue; quanto à aplicação de tipologias diferentes na sala de aula, o professor deve articular diferentes modalidades e técnicas de estudo que se adaptam a cada estudante variando as atividades e modalidades de aprendizagem de forma a responder as necessidades de todos em momentos diversos". (Serafini, 1991, pp. 131-132)

O professor, ao refletir sobre a sua língua, irá saber adequar o ensino consoante o público que tenha em mãos e, tomando consciência das competências comunicativas integrará na prática pedagógica *as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas necessárias à descrição do uso da língua* (Grosso, 2006, p.263). De facto, tem de se ter sempre em consideração o público e adequar a prática pedagógica, não fugindo do método que se pretende seguir. Mas mesmo assim, é tarefa difícil definir o perfil de um professor para outras línguas. *Dos saberes fundamentais sobressai, no quadro das abordagens actuais, o saber descrever a língua-alvo, na sua dimensão multidimensional orientada para a acção, o que se acentua o papel do aprendente como actor social, que cumprindo tarefas, activa a sua competência comunicativa em língua* (Grosso, 2006, p.264).

Dado que a aprendizagem das línguas estrangeiras, em sala de aula, constitui uma atividade de grupo, a natureza da interação pedagógica, os papéis assumidos pelo professor e os papéis permitidos aos alunos, são também fatores diferenciadores do clima de aprendizagem e da qualidade das aprendizagens realizadas. Esta qualidade sofre implicações mediante o tipo de organização do processo de aprendizagem. Assim, e como tem vindo sendo comprovado ao longo dos anos, a aprendizagem das línguas é mais eficaz se o processo de ensino abarcar a competência linguística dos aprendentes e, essencialmente, as competências comunicativas da língua-alvo. Almeida filho fomenta esta ideia ao dizer que *a nova língua para se 'desestrangeirizar' vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema* (Almeida Filho, 2002, p. 12). Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o que se aprende seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas. Portanto, é preciso que o aprendente se envolva em situações reais de interação, de comunicação efetiva na nova língua, entrar em relações com os outros para troca de experiências que possibilitem novas compreensões e crescimento. Assim, a centragem no aprendente é um fator importante a ter em conta no ensino/aprendizagem de uma LE obrigando a que *os objetivos de aprendizagem sejam definidos em termos comunicativos, o que só se pode fazer com base no levantamento das necessidades comunicativas do aprendente* (Casteleiro et al, 1988, P. 3). A centragem no aprendente *tentou instaurar alterações na cultura de ensino das línguas não maternas, a partir da sua própria concepção, ao insistir nas necessidades comunicativas de quem aprende e na língua como um instrumento de interação social; o aprendente, responsável em todo o processo de ensino/aprendizagem, adquire um papel mais activo, intervindo com o ensinante na explicitação das suas próprias necessidades* (Grosso, 2004, p. 2).

A abordagem comunicativa preconiza que a aprendizagem das línguas vise a construção e a negociação de sentido e o uso correto, adequado e apropriado da língua-alvo na interação comunicativa, trabalhando no sentido de levar o aprendente a desenvolver a capacidade de compreender e de usar a língua, de modo eficaz, para fins comunicativos, quer em contextos de aprendizagem formal, quer em contextos sociais variados, relacionando-se, assim, as representações e as imagens que se tem de uma língua. Estas imagens e representações são modalidades de conhecimento que elaboram comportamentos e comunicação entre indivíduos e são orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social em que vivemos, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação entre indivíduos, construindo uma realidade comum,

sendo socialmente elaboradas e compartilhadas. Assim, as imagens e representações serão reflexo daquilo que se pretende alcançar com a abordagem comunicativa: tornar o contexto social e a comunicação uma realidade comum àqueles que se propõe a aprender uma nova língua. A par da gramática outras competências serão desenvolvidas, permitindo ao aprendente desenvolver imagens acerca da língua e do meio envolvente da mesma.

O conceito de competência comunicativa, que está na base dos princípios teóricos que atualmente norteiam a metodologia do ensino/aprendizagem duma LE, provém da abordagem dita comunicativa ou funcional. Esta não tem só como objetivo a aquisição de uma competência linguística (caracterizada pelo conhecimento dos recursos formais da língua usados para a formulação de mensagens, bem como a capacidade de usar estas mensagens, englobando o conhecimento lexical, morfológico, gramatical, fonético, fonológico, sintático, semântico que permitem ao falante produzir uma série ilimitada de enunciados ou frases (Conselho da Europa, 2001, p. 157) e a produção e compreensão de frases gramaticais, mas a aquisição de uma competência mais lata, associada às regras psicológicas de uso da linguagem e aos valores socioculturais de cada falante, denominada de Competência Sociocultural (é uma das componentes das competências gerais, ou seja, um dos aspetos implicados no conhecimento do mundo e é o conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade onde a língua é falada (Conselho da Europa, 2001, p. 169). Tais princípios permitem interpretar que a centragem não seja feita na matéria a ensinar (nos conteúdos previstos a partir das formas linguísticas), mas nas necessidades de comunicação dos que aprendem. Dado que a comunicação é um fenómeno global, a noção de gramática é o resultado dessa atitude. Nesta perspetiva, são as situações de comunicação que permitem a progressão na aprendizagem de uma língua, esbatendo a noção de progressão gramatical. Estas competências pressupõem *todo um conhecimento de regras linguísticas, culturais e sociais que permitem ao indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos inseridos num dado contexto* (QEER, 2001, p. 29).

Outros dos fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua é a motivação. De acordo com Gardner, o processo de aquisição da L2/LE depende de vários elementos, sendo a motivação um fator central (Gardner, 1985). O fator motivação, fator com grande peso na aquisição de uma LE, é estimulado não só por fatores externos, como internos, distinguindo-se assim a motivação extrínseca e intrínseca: *Those who learn for their self own serf-perceived needs and goals are intrinsically motivated, and those who pursue a*

goal only to achieve an external reward from someone else are extrinsically motivated (Brown, 2000, p. 162). Neste sentido, muitos autores, como Brown, referem alguns fatores externos que motivam os alunos extrinsecamente, tais como sucessos anteriores e suas recompensas, insucessos, exames, concorrência, dinheiro, prêmios ou boas notas nos exames (Brown, 2000, p. 164). Quanto à motivação intrínseca, esta surge no sentido de as pessoas aprenderem uma língua por gosto e por satisfação interna, a esta motivação não está associado nenhum ganho ou recompensa, o indivíduo aprende por motivos pessoais. Esta motivação, considerada a mais importante, leva ao sucesso que o encoraja na aquisição fácil do processo da aprendizagem de LE (Brown, 2000). Não obstante, não podemos tomar esta motivação como sendo a única que gera frutos. Efetivamente, no caso de países como a Índia, onde o inglês já se tornou uma língua internacional, os aprendentes da língua inglesa que são motivados instrumentalmente (extrinsecamente) têm melhores resultados na aquisição da LE do que os que são motivados integrativamente (intrinsecamente) (Brown, 2000, pp. 171). Sendo todas as motivações mencionadas responsáveis por acelerar o processo da aprendizagem de uma L2/LE, o aprendente pode selecionar mais do que uma motivação quando aprende uma língua, como refere Brown (2000). Por exemplo, pode acontecer, eventualmente, que um estrangeiro que estuda português para fins académicos, em Portugal, tenha também um desejo de se integrar na comunidade do país de imersão, sendo a sua motivação intrínseca e extrínseca.

2.1.1. Fatores intervenientes na aprendizagem de PLE na China

Na China, com a evolução das trocas comerciais intercontinentais, saber falar a língua dos interlocutores tornou-se muito importante. Neste sentido, as autoridades chinesas têm apostado duplamente no ensino de línguas estrangeiras na China e na aprendizagem de línguas estrangeiras no estrangeiro. Os jovens têm sido selecionados e enviados para as universidades chinesas ou para os países estrangeiros, a fim de aprender as línguas que se revelem necessárias para os contactos entre a China e o Mundo.

Segundo a plataforma do Observatório da Língua Portuguesa, a Língua Portuguesa assume a quarta posição na tabela das línguas mais faladas do mundo. Desta feita, esta tornou-se uma das línguas-alvo das apostas do governo chinês. Espalhadas um pouco por toda a China, e segundo o Professor Carlos Ascenso André da Universidade de Coimbra, num intervalo de cinco anos, *passámos de seis ou sete universidades para*

28 instituições onde 1350 estudantes aprendem português, essencialmente ao nível da licenciatura (André, *apud* Soares, 2013) contribuindo para a preparação dos trabalhadores chineses nesta língua. Inicialmente, o ensino destas línguas era dado, maioritariamente, por brasileiros, chegando mais tarde os leitores portugueses. Hoje em dia, com a celebração dos protocolos entre a China e Portugal, os leitores nas universidades chinesas são portugueses, enviados pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e Instituto Português do Oriente. Mesmo com a esta realidade, começa a surgir uma outra em que há uma intervenção por parte dos docentes chineses, que têm vindo a melhorar a sua capacidade e domínio na Língua Portuguesa (Suoying, 2001). Ainda assim, o Professor Carlos André explica que há *mais de 100 docentes a lecionar português no Ensino Superior. É um corpo muito jovem, 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação. Os outros 35% são docentes de nacionalidade portuguesa ou brasileira* (André, *apud* Soares, 2013). Há uma chamada de atenção ainda por parte do professor Carlos André que afirma que Portugal não pode assegurar sozinho a formação dos professores que ensinam português nas universidades chinesas, é preciso *parcerias locais. As instituições universitárias portuguesas também não podem cair no equívoco de julgar que resolvem sozinhas esta questão* (André, *apud* Soares, 2013).

Particularizando o caso de Macau, verifica-se que aqui se leciona Língua Portuguesa que é uma das línguas oficiais do território, o que a associa a um caso específico, que é o de se associar ao património cultural e à história do território. Efetivamente, um dos elementos de preservação do património cultural de Macau passa pela língua e, nem com a transferência da soberania do Território para a China, em 1999, a Língua Portuguesa desapareceu (Leong, 1997), apesar de só uma amostra de aproximadamente 2% da população ter português como LM (Grosso, 2008, p. 4). Assim, considerando uma percentagem tão baixa de pessoas que têm o português como LM, pode admitir-se que na maioria dos casos ela é ensinada como LE, a par com a língua inglesa e outras. Mesmo com este cenário, tanto para o Território, como para o intercâmbio que a China pretende manter e fortificar com o exterior, é vantajoso preservar a língua e a cultura Portuguesa (Souying, 2001).

Além do português e do chinês – línguas oficiais –, o inglês também tem uma posição de destaque. Esta combinação, ou fusão linguística, demonstra as características culturais de Macau que comporta a abertura, o intercâmbio e compatibilidade (Leong, 1997). Mediante estas características linguísticas, e consequentemente culturais, o território de Macau, quando entrou na década de noventa, apresentou desafios e

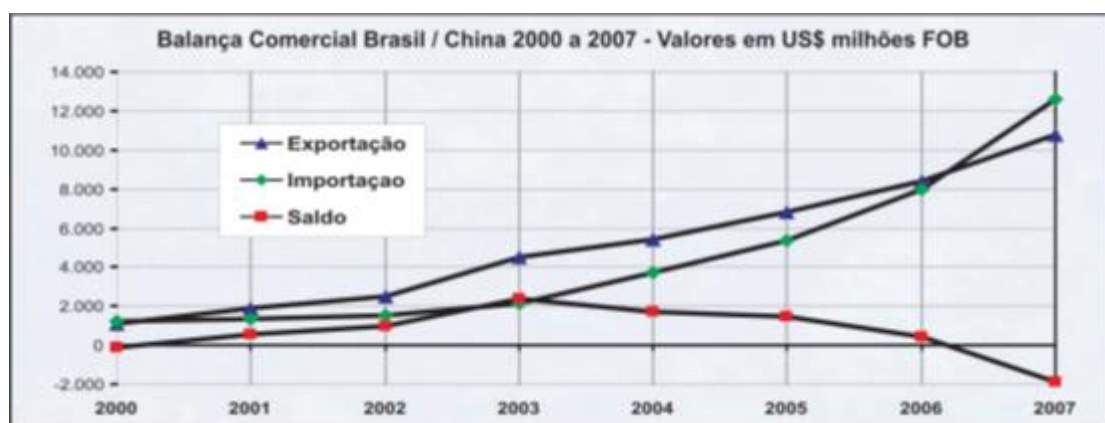
oportunidades de desenvolvimento (Leong, 1997). Nesta aposta em novos desafios e oportunidades, Macau teve e tem um papel importante e positivo na formação de estudantes chineses em Língua Portuguesa. De facto, surgiu uma verdadeira onda de interesse e entusiasmo pela Língua Portuguesa, por parte dos habitantes locais e por parte de várias instituições de administração local, juntando todos os esforços por promovê-la.

Mediante a necessidade de manter a natureza bilingue e uma vez que o português é uma língua usada, mesmo que esporadicamente no quotidiano, na comunicação ou nos serviços, também houve uma grande necessidade de encorajar as pessoas a aprenderem e melhorarem o seu conhecimento do português, utilizando e melhorando as instituições locais existentes e transformando Macau num local onde à acesso a cursos de LP, onde se possa ensinar o português a estudantes da China Continental e do resto da região da Ásia-Pacífico. Assim, privilegiada sobretudo no domínio educativo, transforma este espaço num microcosmo que com a ajuda do ensinante e dos materiais usados *simula situações do uso da Língua Portuguesa, as quais deverão ser o reflexo da cultura e da sociedade da língua-alvo, tentando preparar o aprendente para interagir fora do espaço educativo, em qualquer sector da vida social em que se use o português* (Grosso, 2008, p. 5). A título de exemplo, ressalta-se que existem acordos celebrados entre várias universidades, nomeadamente, a Universidade de Macau e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (BFSU), e entre o Instituto politécnico de Macau e a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU), podendo os alunos das duas Universidades da China Continental fazer uma parte da sua Licenciatura de Estudos Portugueses no Território de Macau (Suoying, 2001, p. 172). Da mesma forma, o mesmo está acordado com universidades portuguesas e brasileiras. Parte da licenciatura em LP pode ser feita em território português ou brasileiro. Além destes acordos, onde se pretende fomentar o ensino da Língua Portuguesa, pode contar-se ainda com o incentivo da Universidade de Macau e outras instituições de serviços públicos, e privados, inclusive o IPOR (Instituto Português do Oriente), IEEM (Instituto de Estudos Europeus Macau), MSLF (Fundação Sino-Latina de Macau), a Fundação Chinesa de Bolsas de Estudo, além da Fundação Calouste Gulbenkian, que oferecem bolsas aos estudantes chineses que frequentam o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa para estudarem um ano em Portugal (Shanpei, 2010). Macau torna-se assim um ícone, sendo considerada uma plataforma de ligação entre a China Continental e os países de Língua Portuguesa.

Se nos questionarmos acerca do que promove este incentivo no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, constatamos que praticamente todos os

países de língua oficial portuguesa mantêm relações diplomáticas com a China. Estas relações remontam aos anos da luta desde o financiamento e apoio militar aos movimentos de libertação de países africanos até à Guerra Fria, altura em que surgiram os seus próprios movimentos de independência. Desde então relações políticas não se quebraram e mantêm-se até aos dias de hoje. Temos, por outro lado, o Brasil que, estreitou relações diplomáticas com a China a partir dos anos 90 e, hoje em dia, é o primeiro grande parceiro comercial deste país (figura 1). Da mesma forma que se verifica um aumento das relações económicas da China com estes países de Língua oficial portuguesa. A perspetiva de trabalho para quem domina o português torna-se, assim, muito positiva. Com todo o *boom* de trocas comerciais, e, conseqüentemente, de emprego, os chineses passaram a conhecer cada vez mais e cada vez melhor Portugal, o Brasil e a sua língua, o que motivou muitos jovens a concorrer a um curso de Português, para aprofundar os conhecimentos sobre os países da Língua Portuguesa e, para aumentarem a possibilidade de arranjar um emprego interessante depois de acabar o curso. A oportunidade de emprego constitui muitas vezes a motivação. O professor Carlos André só confirma esta teoria ao afirmar que a *ideia de que aprender português é uma garantia de empregabilidade. Os estudantes chineses acham que lhes abre portas no jornalismo, na diplomacia e nas empresas* (André, 2013, *apud* Soares, 2013).

Figura 1.



(Fonte: http://desenvolvimento.gov.br/agendachina/arquivos/agenda_China_Parte_II.pdf)

2.2. Atitude face à Língua Portuguesa – influência na aprendizagem

LE, diferente dos conceitos de LM e L2, é uma outra língua que se propõe a aprender através do desenvolvimento de um interesse autónomo ou institucionalizado. Na produção do ensino de uma LE viabiliza-se o conhecimento ou estudo de uma língua e/ou a sua aquisição num ambiente formal institucional. O ensino pode ser realizado em salas de aulas onde se criam vivências da língua-alvo, sob a orientação de uma abordagem vigente com base em pressupostos teóricos.

Atualmente, e como anteriormente foi explicitado, o conceito de abordagem comunicativa vigora como base do princípios teóricos que regem a metodologia do ensino aprendizagem de uma LE. Os seus objetivos passam pela aquisição de uma competência linguística, pela produção e compreensão de frases gramaticais e pela competência sociocultural. Estes objetivos demonstram que a centragem é feita nas necessidades de comunicação dos que aprendem.

Quando se fala do caso de aprendentes chineses, não se pode somente pegar nos princípios que norteiam a abordagem comunicativa e aplicá-los nua e cruamente nas aulas de PLE. Segundo Grosso tem de se ter em conta *o conhecimento do público-alvo e do contexto sociocultural da aprendizagem e os métodos que melhor se adequam aos comportamentos verbais e às experiências linguísticas anteriores dos aprendentes* (Grosso, 1993, p. 852). Assim, ter-se-á sempre em consideração

...marcos teóricos, não dogmáticos, que resultem antes de mais, dos princípios e das técnicas de vários métodos de forma a que o processo de ensino/aprendizagem atinja o sucesso e a aprendizagem se traduza na prática da língua em rigor e fluência. Método, que em resumo, se pode definir como eclético, em renovação contínua, dando resposta às motivações, às necessidades de comunicação do público e acompanhando as mutações que ocorrem no contexto de ensino/aprendizagem (Grosso, 1993, p. 852).

Desta feita, conclui-se que da interação entre a prática pedagógica e os princípios que fundamentam a abordagem comunicativa surgirá uma metodologia adequada ao ensino/aprendizagem do português a aprendentes chineses. São privilegiados os princípios metodológicos que na prática se revelem mais produtivos. Tome-se como

exemplo a noção de gramática implícita que parece tornar o processo o ensino/aprendizagem mais demorado e desmotivante para este tipo de aprendentes. A progressão na comunicação, neste público, revela-se mais rápida quando é associada a uma descrição formal do sistema da língua-alvo. O testemunho de Ran Mai, no seminário de Língua Portuguesa e integração (2007) comprova isso. A estudante de Língua Portuguesa afirma que:

...conseguíamos produzir frases escritas relativamente bem estruturadas porque dispunhamos de mais tempo para pensar na gramática [...] de uma maneira geral, os alunos chineses não dão grande importância à capacidade de conseguir fazer-se entender exprimindo e esclarecendo ideias, mas preocupam-se muito com a de poder expressar frases gramaticalmente corretas (Ran Mai, 2007, p. 8).

Tem-se verificado, até aos dias de hoje, que *as dificuldades de escolha e adequação de um método para aprendentes cuja língua materna é o chinês, em contexto de não imersão linguística [...] resultam fundamentalmente dos ensinantes não terem uma formação pedagógica específica concordante com a realidade complexa e multicultural que é Macau...* (Grosso, 1993. p. 852). Nos últimos anos esta tendência tem vindo a ser contrariada, nomeadamente com a formação adequada de ensinantes a este público específico, tendo em consideração a complexidade da LM dos aprendentes. Também se verifica o surgimento de um número cada vez maior de ensinantes de origem chinesa, que tendem a substituir os ensinantes de LM portuguesa. Ora, como é de prever, estes conhecem todas as dificuldades dos aprendentes e as diferenças que afastam as duas línguas. Vão contribuir para a adequação dos métodos e aplicar a este público específico, tendo em consideração os pontos fortes e fracos. Todo este cuidado deve-se à complexidade da LM dos aprendentes. Primeiramente é de salientar que existe uma grande variedade linguística na sua área geográfica: temos o cantonês, dialeto que é falado em Hong Kong, na província de Guangdong (Cantão) e pela esmagadora maioria dos habitantes de Macau; o Mandarim que é a língua oficial da China Continental, Hong Kong, Macau, Taiwan e Singapura; e há variedade denominada Wu, falada no município de Shangai, no sueste da província Jiangsu e na maior parte da província de Zejiang. A língua oficial, o mandarim, é a língua mais falada na China, no entanto há um grande

número de pessoas que fala os dialetos enumerados, principalmente o Wu. A esta variedade linguística junta-se a variedade de caracteres. Pode falar-se em dois tipos de caracteres: os caracteres tradicionais, usados em Hong Kong, Macau e Taiwan e os caracteres simplificados usados na China Continental a partir de 1950. Para os chineses torna-se difícil o processo de leitura se a sua variedade for diversa daquela que se lhes apresenta. Não se compreendem entre si de um canto ao outro do país, mesmo usando a escrita padronizada, é possível que um mesmo texto seja lido de forma diferente (Pacheco, 2009, pp. 46-47).

Apesar das variedades da língua chinesa podemos apontar-lhe características comuns: a nível sintático, uma língua SVO, com anteposição sistemática do adjetivo ao nome, à semelhança do inglês. A nível morfológico e morfossintático é uma língua profundamente isolante ou analítica, ao mesmo tempo que monomorfemática (palavra e morfema são termos quase sinónimos). O chinês clássico era praticamente monossilábico; cada palavra era constituída por uma única sílaba e representada, na maior parte dos casos, por um único carácter. Com o passar do tempo, muitas sílabas foram ficando cada vez menos diferenciadas até se tornarem homónimas. Então, como mecanismo compensatório, formaram-se muitas palavras de duas ou mais sílabas. Outra característica importante do Chinês é o facto de ser uma língua tonal. No cantonês os caracteres podem ter 9 tons e no dialeto Wu, 7 ou 8. Mas no mandarim só há 4 tons, com 5 graus de intensidade (alto, semi-alto, meio, semi-baixo e baixo) além do carácter ou sílaba átona. O tom de cada carácter é inconfundível. Caso confundido, altera-se o significado.

Com toda esta realidade linguística na China, é importante que os ensinantes estejam preparados para tornarem o ensino adequado ao público, adequando os métodos conforme as necessidades. Só assim poderemos ver uma atitude positiva por parte destes alunos face ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e, com a afluência de estudantes a quererem dominar a Língua Portuguesa é crucial um ensino preparado e estudado.

2.3. Métodos de ensino/aprendizagem contextualizados

A aquisição de uma LE por parte de um nativo chinês implica a aquisição de um sistema semântico, ortográfico e fonético diferente associados a uma cultura também ela diferente. Assim, não podemos nunca dissociar o sistema semântico, ortográfico e fonético da língua enquanto expressão da cultura.

Toda esta aquisição de elementos culturais, elementos semânticos e conceitos novos leva a que se repense o ensino em alguns contextos, nomeadamente quando as línguas são bastante díspares e o ensino passa por métodos estruturalistas conjugado com o método comunicativo. Aqui, os primeiros concebem a língua como um sistema de elementos relacionados, sendo que dentro deste sistema os seus elementos não são definidos. Esta visão é baseada no estruturalismo de Saussure com os conceitos de *langue* e *parole*. A *langue* é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. Já o método comunicativo prima pelo foco no sentido, no significado, na interação entre os falantes, na sua intenção e funções linguísticas. Aqui, os paradigmas gramaticais ficam em segundo plano e pretende-se criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova língua através de práticas interacionais.

É o caso da China Continental e de Macau. A seleção do método usado no ensino/aprendizagem do português a falantes de chinês é uma questão de grande enfoque, defendendo-se que deve haver métodos contextualizados (Grosso, 1999, p. 153). A falta de um método contextualizado e de materiais e práticas pedagógicas adequadas ao público leva a que se repense o método a utilizar mediante as características de Macau a partir dos anos 80 (Grosso, 1999, p. 152). No entanto, e mesmo com estes problemas patentes nos finais do século XX, é uma realidade que atualmente o ensino do português está em aperfeiçoamento na China: o que ensinar e como ensinar são pontos importantes a ter em conta. Para isto os professores precisam de ativar outras linhas de ação de forma a levar os alunos a

...experimentar uma variedade de tarefas que exijam uma ampla gama de estilos e estratégia; precisarão ser gradualmente expostos a abordagens desconhecidas. Desta forma, gradualmente, podem tornar-se cientes dos seus próprios estilos e como estes podem ser adaptados para diferentes tarefas e contextos. Tudo isto deve ajudá-los a aumentar sua própria flexibilidade como aprendentes e implementar uma abordagem equilibrada. (Dias, 2012).

Como se tem verificado, para a planificação de cursos e o trabalho do professor, é importante a atenção às variáveis contextuais. *Os professores precisam aprender mais sobre as diferentes culturas e modificar as suas perceções sobre elas, assim como ter consciência da própria cultura e das convicções que têm acerca da aprendizagem e do*

ensino (Dias, 2012)⁵. Neste sentido que surgem algumas preocupações e questões, que levarão à procura de respostas e conseqüente melhoramento do ensino/aprendizagem: *nós, professores de português, podemos escrever um texto num português correcto mas se comparamos com o texto de um nativo vêem-se as diferenças, e nunca conseguimos perceber essas diferenças. Nunca conseguimos chegar àquele português autêntico* (Iok, 2011).

Nestes últimos anos tem-se verificado, cada vez mais, que os objetivos, expectativas, representações, estilos de aprendizagem são determinantes para o processo de ensino/aprendizagem. Assim, neste estudo em concreto é alvo de análise um público adulto, o que é relevante uma vez que se diferenciam de um público mais jovem por terem características e particularidades específicas. Inseridos numa faixa etária superior a 18 anos, o público aprendente com esta característica é diferente dum público mais jovem, uma vez que têm objetivos e motivações diferentes. Como Richard Orem afirma, há uma diferença entre adultos e crianças e adolescentes:

...adult learners are motivated by an immediate need to know something. Mature adult learners tend to be more self-directed with a readiness to learn based on their social role. Whereas children and adolescents tend more often to find themselves in a learning transaction determined by others and directed more toward academic goals on internal factors, a strong desire to learn for purposes of vocation, or personal need. (Orem, 2012, p. 121)

Efetivamente, na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como a família e escola e passa a existir por motivação interna ou, pelo menos, essa obrigatoriedade torna-se mais ténue. A aprendizagem nesta idade é encarada como uma fase de maturidade, em que as preocupações e alvos a serem atingidos são vistos ou encarados com mais solidez.

Com tudo isto verifica-se que no contexto cultural da China, a maior parte dos alunos que frequentam a licenciatura não tem qualquer conhecimento prévio de português, o que leva a que nos primeiros dois anos de estudo (a licenciatura é de quatro anos) se privilegie uma abordagem comunicativa, e os alunos deverão, no final desses dois anos, dominar razoavelmente as quatro competências. No entanto, o contexto da China não pressupõe que um só método vigore. Efetivamente, e tomando em consideração as ideias de Grosso (1993, p. 852) e Ran Mai (2007, p. 8) terá de se agregar

ao método comunicativo um método mais tradicional para que o ensino/aprendizagem atinja o sucesso esperado, ajudando os alunos a desenvolver a sua capacidade de aprender de várias maneiras. Este método tem de estar em renovação contínua de forma a abarcar as necessidades do público aprendiz. Para isto é também necessário tornar os alunos chineses mais flexíveis, para lhes dar oportunidade de alargar o leque de estilos de aprendizagem, ajudando-os a sair da zona de conforto. Os alunos chineses, mais do que conseguir exprimir-se e esclarecer ideias, pretendem fazê-lo usando frases gramaticalmente corretas. Assim, o *input* da LE em concordância com contexto/método adequado otimiza a sua compreensão, enquanto em contexto/método desadequado transforma-se numa barreira para o aluno.

2.3.1. O aprendiz Chinês e a proficiência em Língua Portuguesa

Apesar do crescente número de estudantes que tem procurado formação em Língua Portuguesa, não se vê o aumento de falantes de língua chinesa proficiente em PLE (Grosso, 2014, p. 230). De facto a realidade com que nos deparamos é que atualmente este número ainda é reduzido. É frequente encontrarmos estudantes chineses de línguas estrangeiras cujo resultados em exercícios escritos são bons, mas que não conseguem comunicar oralmente. Estes aprendizes *não conhecem a pragmática da língua e não compreendem a cultura que lhe está associada, ou seja não são capazes de decifrar o significado de determinada oração ou o discurso subentendido nas entrelinhas do texto, na entoação ou tom de voz e estranham as diferenças que existem entre as duas culturas* (Água-Mel, 2012). Da mesma forma, os aprendizes estão *presos ao discurso pedagógico do docente* e dificilmente seguem *discursos com diferentes registos do uso da língua* (Grosso, 2014, p. 230). A isto se deve em primeiro lugar, o facto de serem quase nulas as oportunidades para o aprendiz realizar ações comunicativas de forma autêntica, apesar de poderem *estabelecer contacto em português, com outros falantes que têm a Língua Portuguesa como língua estrangeira, como língua segunda ou como língua materna, na variante português do Brasil (PB), pois prevê-se que o número de brasileiros aumente* (Grosso, 2008, p. 5). Acresce, a este inconveniente, a não existência de material adequado a este público. Efetivamente, os recursos e materiais a que os aprendizes de Língua Portuguesa têm acesso são muitos, mas não são adaptados à sua realidade com métodos de ensino, grafia, fonologia, fonética e gramática completamente diferentes. O grande número de materiais que existe, mais concretamente os manuais, *têm ainda uma falha*

considerada grave: a ausência de conteúdos multimédia, como aqueles que os livros de inglês têm. Faltam explicações em áudio, vídeos educativos e ingredientes interactivos (Amaro, 2011). Contudo, começa a verificar-se um combate contra esta realidade, ou seja, já começam a surgir no mercado chinês materiais de ensino de PLE adequados a este público como forma de combater algum insucesso. Já no decorrer deste ano de 2014, ano em que se comemora os 50 anos do ensino de português na China, o IPM lançou o primeiro manual *didáctico exclusivo para os falantes do chinês e a seguir as normas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua* (idem), o Português Global. João Malaca Casteleiro afirma que este manual se foca *nas necessidades dos falantes de chinês que querem aprender a Língua Portuguesa e torna-se único por estar conforme as exigências europeias* (idem). Este acontecimento revela que se está a caminhar para um ensino adequado cem por cento ao aluno que se tem entre mãos, mesmo com as muitas dificuldades que se têm de superar e com a falta de *recursos humanos e financeiros* (Iok, 2011 *apud* Amaro, 2011).

É importante, ainda, referir o método que este público requer de forma a se tornarem proficientes na língua em questão. No início da sua aprendizagem, este público requer um método mais tradicional ou estrutural, sendo este mais produtivo ao invés duma abordagem mais comunicativa. Segundo Grosso, esta forma de abordar o ensino só resulta se for visto como um *período de desabilitação da estrutura e da lógica da LM e conseqüentemente como fase de sensibilização à língua-alvo* (1999, p. 159). Como forma de desenvolver a iniciativa e a criatividade, é bom que gradualmente os ensinantes se afastem destes métodos mais estruturais. Conclui-se, desta feita, que os métodos não são bons nem maus, estão dependentes das práticas pedagógicas, à interação dentro de uma sala de aula e à conceção que os aprendentes têm da aprendizagem de uma língua, ou seja se acredita que se aprende através das regras gramaticais ou através de uma abordagem mais comunicativa, ou através da memorização, ou da repetição. (Grosso, 1999, p. 160).

2.4. Motivações: razões para estudar Português

No mundo moderno, a probabilidade de existirem fatores externos que motivam os alunos extrinsecamente na aprendizagem de uma língua são superiores aos fatores que motivam intrinsecamente. A verdade é que são fatores de ordem profissional que, maioritariamente, movem os aprendentes de LE porque, num mundo intercultural, saber

uma língua é sempre uma mais-valia para progredir na carreira, trabalhar fora o país de origem ou mesmo arranjar emprego.

Esta realidade não se afasta da realidade do contexto chinês e, particularizando, de Macau. Neste território, em que estudar português está em voga, por mais motivos que movam os aprendentes de PLE, estes nunca se dissociam dos fatores extrínsecos já referidos.

No território de Macau, as motivações que levam o público chinês a aprender a Língua Portuguesa não têm sido uniformes e são de natureza variada. Nos anos 50 do século XX o interesse pela Língua Portuguesa prendia-se com a estabilidade/instabilidade política e económica do território, uma vez que o poder de compra dos portugueses incentivou a que o português fosse mais falado pela comunidade chinesa. Com o passar dos anos, e já na década de 80, o interesse pelo português associa-se à criação de novos postos de trabalho ligados a Portugal (ex. sucursais de bancos) o que levou a que as escolas chinesas pensassem em introduzir o português como língua de opção no currículo. (Grosso, 1999, p. 166). Na década de 90, por ser a única língua oficial, a Língua Portuguesa só era verdadeiramente necessária para a maioria que a usava em contexto profissional e era no funcionalismo público que ela mais se evidenciava. Devido a isso, a alavanca que impulsionava o interesse em estudar português prendia-se com um lugar no funcionalismo público (Grosso 1999, p. 167). Assim, saber português era ter acesso a um melhor emprego, à promoção social e a uma melhor remuneração.

Atualmente verificamos que há muitos estudantes de PLE na China Continental e em Macau. Dados concretos retratam a realidade de Macau em que a área de Direito é uma área privilegiada para o ensino/aprendizagem do português, uma vez que esta língua ainda continua a ser imprescindível neste campo. *No total, são 727 alunos que frequentavam o português (PLE) como língua opcional, no início do ano letivo 2013-2014. O número de alunos a frequentar a Licenciatura de Estudos Portugueses (com disciplinas obrigatórias em português) é de 267 alunos. Nos estudos pós-graduados, no mestrado e doutoramento, são 55 o número de mestrandos repartidos pelo Mestrado em Tradução (25) e por Língua e Cultura Portuguesa (30). Os doutorandos em português são 8 (Linguística e Estudos Literários)* (Grosso, 2012). A motivação que move estes alunos de PLE em Macau prende-se, tal como em anos anteriores, com aspetos funcionais, nomeadamente questões de nacionalidade e questões de empregabilidade (Liu Quan, 2012). A nível de empregabilidade, os estudantes procuram, ainda, um lugar na função pública, o que é apoiado e fundamentado pelo Instituto Politécnico de Macau que ministra

uma licenciatura - Curso Complementar de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português – onde se encontram cadeiras relacionadas com a Administração Pública de Macau e com a Economia (Pissarra, 2014, p. 216). Por outro lado, verifica-se, também, que o interesse na cultura dos países lusófonos é um fator com grande peso na decisão de estudar português (Liu Quan, 2012), assim como o interesse em estabelecer-se laços afetivos e de amizade com os falantes de português.

Capítulo 3.

Metodologia, análise e discussão dos dados

3.1. Metodologia do estudo

3.1.1. Contexto de intervenção

A escolha em centrar este estudo no público-alvo de nacionalidade chinesa, mais concretamente em alunos do IPM dos cursos de PLE da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, deve-se ao facto de atualmente se verificar uma procura crescente, por parte deste público na aprendizagem da Língua Portuguesa como LE. Efetivamente, fazendo uma comparação numérica com os alunos que pretendiam estudar a Língua Portuguesa como LE há dez anos atrás, este número cresceu exponencialmente, principalmente na Região Administrativa Especial de Macau.

Mediante esta realidade torna-se importante saber quais os motivos e os objetivos a curto e médio prazo que levam a esta escolha, e é isso que nos propomos a fazer, tendo em conta estudos anteriormente elaborados. Num mundo cada vez mais globalizado, e com o inglês a ocupar o lugar primordial na escolha de aprendizagem de LE, é vantajoso descortinar os motivos que levam a aprendizagem da Língua Portuguesa e que imagens o público chinês detém da mesma e do seus habitantes e cultura.

3.1.2. Metodologia da investigação

3.1.2.1. Caracterização metodológica do estudo

De forma a fundamentar as opções tomadas da problemática que moveu o estudo, focámo-nos, ao longo dos capítulos anteriores, numa pesquisa bibliográfica. Foi importante conhecermos e dar a conhecer a realidade referente às representações, e aquilo que se entende pelas mesmas, e, simultaneamente, conhecer a realidade do ensino/aprendizagem de LP em contexto exterior a Portugal, nomeadamente em território Chinês, no geral, e na Região Administrativa Especial de Macau, em particular.

Neste capítulo dá-se conta de como se recolheram os dados que suportam a análise efetuada, bem como os resultados obtidos e as conclusões a que se chegaram.

Desta feita, no estudo de Representações Sociais, quando se fala em metodologia, fala-se em recolha de dados e na sua análise. Para a análise de dados do presente estudo recorreu-se, metodologicamente, à abordagem tematizada/objetivante. Esta abordagem,

que descreve e compreende as imagens da LE independentemente do ponto de vista metodológico e das situações de interlocução, tem como finalidade compreender o sistema de organização do mundo linguístico que os indivíduos constroem através de diversos meios.

Para atingir este objetivo, levámos a cabo um estudo com alunos de Estudos Portugueses no IPM e com alunos de PLE da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tentando destacar as razões e as dificuldades em aprender português. Este estudo situa-se, metodologicamente, no quadro de paradigmas de investigação quantitativa por um lado e, por outro, no quadro de paradigmas de investigação qualitativa. Para o estudo se situar no paradigma de investigação quantitativa, quantificaram-se os dados relativos aos questionários. Por outro lado, para o estudo se situar no paradigma de investigação qualitativa o investigador tem o papel de um intérprete da realidade, preocupado com a posição dos aprendentes e de que forma estes procedem para adquirir o conhecimento a que se propõem.

Bogdan e Biklen (1994) reconhecem a investigação qualitativa como uma das principais tendências da investigação atual em educação. Estes utilizam a expressão investigação qualitativa como

...um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

Estes autores salientam ainda que o primeiro traço distintivo nesta investigação corresponde ao papel do investigador no contexto de investigação. O investigador deve ser imparcial, de forma a não interferir no estudo e a adotar uma posição descritiva-interpretativa. A subjetividade deste relativamente aos dados prende-se com o relato crítico e reflexivo do que o investigador observou, partindo do conhecimento teórico que detém.

Outras características deste tipo de investigação passam pelo seu carácter aberto, onde se pretende construir conhecimento e não confirmar hipóteses, e a tentativa de descobrir os significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

Assim, mediante circunstâncias apresentadas, foi importante a recolha do maior número de dados para que exista, desta forma, um maior rigor na análise e um maior rigor científico na investigação.

3.1.2.2. Os instrumentos de recolha de dados - inquérito por questionário

De forma a sermos bem-sucedidos na meta dos objetivos propostos, é importante ter em atenção as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Destes dependerão, inequivocamente, o tipo de dados recolhidos bem como os resultados alcançados.

Neste sentido, e dada a natureza do estudo proposto, aplicou-se um inquérito por questionário no IPM bem como aos alunos do ICLP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa), sediado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Na seleção desta técnica de recolha de dados teve-se em conta a sua adequação aos objetivos pretendidos para o estudo, ponderou-se o tempo disponível e a facilidade de recolha de dados. Dadas as circunstâncias temporais, o inquérito é constituído somente por questões fechadas. Assegurou, ainda, o anonimato, não influenciando, por isso, os inquiridos no momento da recolha de dados. Tratando-se de uma amostra relativamente elevada pareceu-nos ser a técnica mais adequada porque facilita o tratamento estatístico da informação recolhida.

Este inquérito faz parte de um projeto mais vasto que remonta a 1999, no entanto sofreu alterações uma vez que o perfil dos aprendentes de PLE na China se tem vindo a modificar. Assim, e não se afastando dos objetivos propostos no projeto de 1999, pretende-se traçar o perfil linguístico no que diz respeito às línguas estudadas e contatadas até ao momento para se concluir a motivação que gira em torno da aprendizagem do português como LE, das dificuldades nesta aprendizagem e entender em que circunstâncias é que a língua é utilizada. A técnica de recolha de dados por questionário facilita a interpretação de dados permitindo a todos os questionados responder exatamente às mesmas questões facilitando a análise e interpretação dos dados obtidos. A aplicação do mesmo questionário em contextos de imersão diferentes prende-se com a importância em contrapor os dados recolhidos, dado que se espera que os diferentes contextos

influenciem as motivações, as dificuldades/facilidades na aprendizagem e os objetivos pessoais e globais.

Os resultados do inquérito por questionário aplicado no IPM foram obtidos no final do ano de 2011 e obteve-se um total de 111 respostas. Por seu turno, ao inquérito por questionário aplicado no ICLP, no ano de 2013 responderam 99 alunos. Apesar do espaço-tempo na aplicação dos questionários percebe-se que os resultados dos dados não está condicionado. A verdade é que o número de estudantes de LP em território chinês tendencialmente cresce e a situação política e económica mantém-se desde 2011.

Estes questionários organizam-se em três secções, visando a primeira as línguas estudadas ao longo do percurso escolar (LE que conhece, número de ano de aprendizagem...); a segunda visa analisar a conceção das línguas em geral (o que é indispensável para aprender uma língua, há línguas que ache belas/horríveis, países que gostava de visitar...); e, por fim, a última secção, que se prende com aspetos ligados à LP e aos portugueses (qual a opinião acerca da LP, porque aprende português, quais as maiores dificuldades nessa aprendizagem...).

Apresenta-se, em seguida, um quadro-síntese (quadro 1) com as questões analisadas e respetivos objetivos investigados. Os dados obtidos nos questionários fornecem dados que permitem traçar o perfil dos alunos inquiridos e informações relativamente às imagens que os alunos possuem da Língua Portuguesa deixando antever possíveis fatores que estão na origem de tais imagens e das motivações para a aprendizagem da LP.

Quadro 1. Estrutura do inquérito por questionário

| Objetivos | Distribuição |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificação do público-alvo | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição da informação por sexo • Distribuição da informação por nível etário • Distribuição dos informantes por LM • Distribuição dos informantes pelo grau de instrução • Distribuição dos informantes por ocupação • Distribuição das línguas estrangeiras que os informantes conhecem • Tempo de aprendizagem da LE |
| Capacidades consideradas indispensáveis para aprender LE | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição dos fatores considerados indispensáveis para aprendizagem de uma língua |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição dos comportamentos linguísticos privilegiados para aprender LE • Atitude geral face à aprendizagem de línguas estrangeiras |
| Razões para estudar LE | <ul style="list-style-type: none"> • O porquê de ser indispensável aprender muito bem uma língua |
| Razões para visitar outros países | <ul style="list-style-type: none"> • O porquê de ser importante visitar outros países |
| A aprendizagem de PLE: a atitude para com a língua-alvo | <ul style="list-style-type: none"> • Atitude perante a Língua Portuguesa • Alterações de dificuldades no percurso da aprendizagem PLE • Avaliação do percurso da aprendizagem de PLE • Sugestões para uma melhoria da aprendizagem de PLE |
| Atitude dos aprendentes de PLE em relação aos falantes da língua-alvo | <ul style="list-style-type: none"> • Opinião acerca dos portugueses |
| O uso situacional de PLE | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades praticadas em que se utiliza o português • Frequência do uso da Língua Portuguesa fora do contexto pedagógico • Domínios de uso fora do contexto pedagógico • O uso de PLE no domínio profissional |
| Razões para estudar PLE | <ul style="list-style-type: none"> • Motivação para aprender português como LE |

3.2. Os instrumentos de tratamentos dos dados

Como já foi referido, o objeto de estudo deste trabalho são as imagens e representações da LP por parte do falante nativo chinês.

Para descrever estas imagens trataram-se os dados obtidos através de instrumentos de análise. Na tentativa de fazer este trabalho de forma organizada e com o maior rigor possível tomou-se como ponto de partida as leituras efetuadas ao longo da investigação onde se dá conta da realidade referente às representações e a realidade do ensino/aprendizagem de LP em território chinês, em geral, e em Macau, em particular. Assim sendo, os dados são analisados à luz das leituras efetuadas, nomeadamente *Les Images des langues et leur apprentissage* – Dabéne, *Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE)* - Maria José Grosso, *Les*

représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques – Daniel Moore, *A Potencialidade da Promoção da Aprendizagem Autónoma da Língua Portuguesa para os Aprendentes Chineses Universitários* – Liu Quan, *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Atual e Propostas para o Futuro* – Zheng Shanpei, *A Língua Portuguesa na China* – Wang Suoying, *Representações sociais – para uma psicologia do pensamento social* – Jorge Vala e *Représentations de l'étranger et didactique des langues* – Geneviève Zarate, que, por sua vez, se interligam com o discurso investigado e o discurso dos sujeitos inquiridos.

Num processo mais prático dá-se o tratamento dos dados. Uma vez que o inquérito por questionário aplicado era um questionário de respostas fechadas, seguimos as indicações de Quivy e Campenhoudt *só fazem sentido quando tratados de modo estritamente quantitativo, que consiste em comparar as categorias de respostas e em estudar as suas correlações* (1998, p. 185). Neste sentido são levadas a cabo as tarefas de identificação e de organização da base de dados.

O processo de identificação consiste em distinguir o grupo de inquiridos pelo contexto onde aprende português (Portugal ou China), contabilizar o número de elementos femininos e masculinos, identificar a faixa etária predominante e atividade laboral também ela predominante.

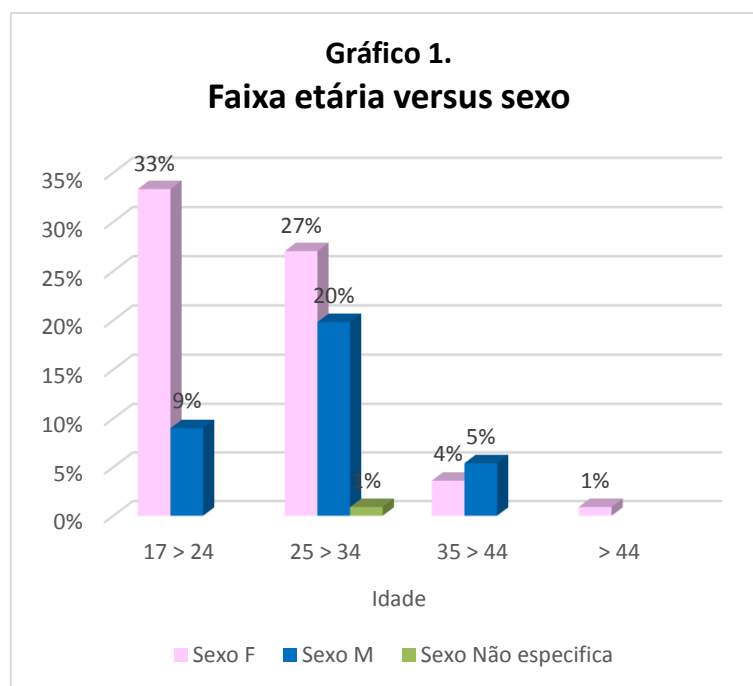
Quanto à base de dados, esta foi elaborada a partir do Excel e serviu para trabalhar as fases seguintes de análise de dados: a codificação e a criação de categorias. Nesta criação de categorias, e de forma a garantir uma maior objetividade na análise, pretendeu-se que as representações dos conceitos a analisar fosse clara, válida e precisa. Após a organização da base de dados em categorias, trataram-se os dados recorrendo-se ao auxílio do programa SPSS e Excel. Aqui, pretendeu-se analisar, essencialmente, a distribuição das respostas. Salientamos que, como se pretendia verificar as diferenças existentes entre os casos e grupos estudados, independentemente do sentido dessas diferenças, optou-se por utilizar estatística bilateral na aplicação dos testes. Nesta perspetiva, inicialmente procedeu-se ao tratamento estatístico das respostas ao questionário através do cálculo da distribuição das frequências e percentagens de modo a permitir uma leitura simples dos dados.

3.3. Inquéritos: análise de dados

A. IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

- Distribuição da informação por nível etário e género

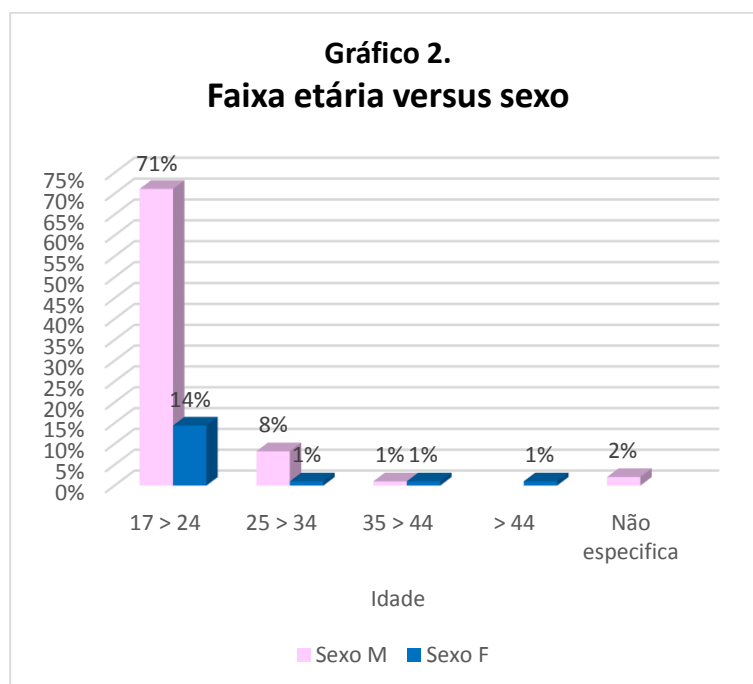
:: IPM ::



No que se refere à caracterização da faixa etária do público aprendente no IPM (Gráfico 1), verificou-se que este está compreendido, maioritariamente, na faixa etária dos 25 e 34 anos, que corresponde a 48% (53 inquiridos). Também a faixa etária entre os 17 e os 24 anos abarca uma percentagem de 42% inquiridos (47 inquiridos). Somente 10% da amostra inquirida corresponde à faixa etária dos 35 ou mais anos de idade. Estes valores díspares levam-nos a concluir que o público aprendente de PLE é um público jovem, o que não causa estranheza uma vez que os inquiridos são estudantes universitários e, como é do senso comum, o público universitário é maioritariamente jovem e só uma pequena percentagem abarca alunos de idade mais adulta.

Relativamente ao sexo, constata-se que o público aprendente de PLE é maioritariamente feminino, compreendendo uma percentagem de 65% dos inquiridos, ou seja 74 dos 111 inquiridos. A percentagem de elementos do sexo masculino que foram inquiridos ronda os 34%, totalizando 38 dos 111 inquiridos.

:: ICLP ::

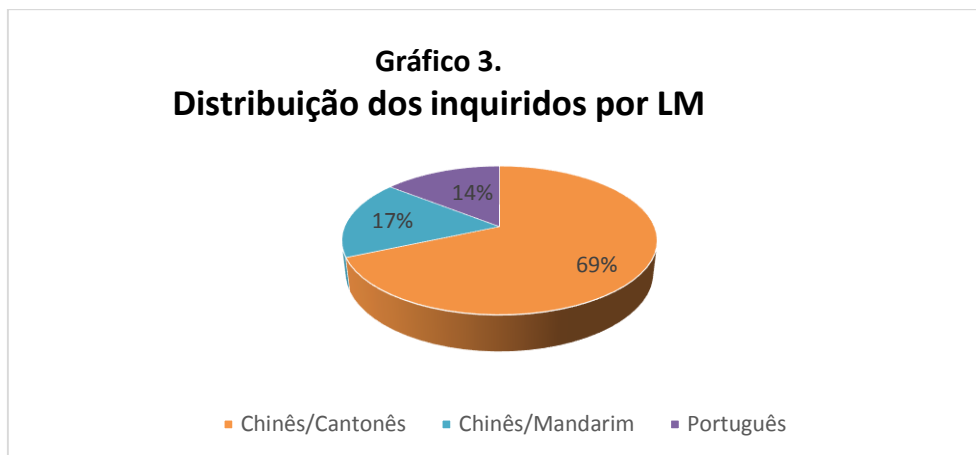


As conclusões a que se chega, mediante o gráfico 2, é que o público aprendente de PLE no ICLP é, também ele, um público maioritariamente jovem – 79% dos inquiridos (o que corresponde a 92 dos 97 inquiridos) têm idades compreendidas entre os 17 e os 34 anos. Sendo que os inquiridos com mais de 35 anos somam um total de 3%. Há ainda 2% dos informantes que não especificam a idade.

Relativamente ao sexo, o público-alvo no ICLP é maioritariamente feminino: 82% dos informantes.

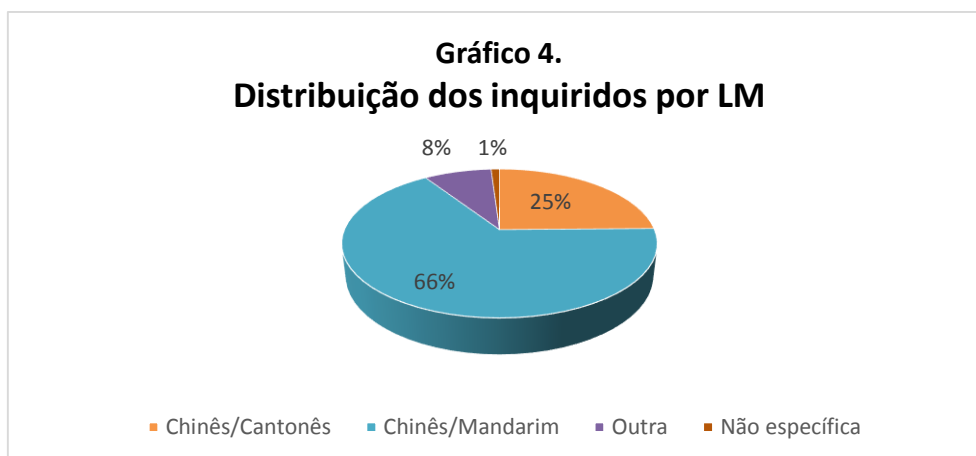
Dados os valores obtidos, conclui-se que também no ICLP há uma maior procura por parte dos jovens em aprender português, o que tem a ver, na maioria dos casos, com os estudos. Um grande número de inquiridos está a frequentar o ensino em Portugal (quadro 3) e, para isso, necessita de falar português.

- Distribuição dos informantes por LE
:: IPM ::



Os aprendentes têm, maioritariamente, como LM o cantonês (69%) o que é justificado com o facto de os inquéritos terem sido aplicados em Macau. 17% têm como LM o mandarim e 14% alega ter o português como LM. Estes 14% dos inquiridos que diz ter como LM o português pressupõe que, ou os inquiridos não entenderam corretamente o que se quer dizer por LM, ou são, efetivamente, portugueses radicados em território chinês há muitos anos e que assumem, mesmo que erradamente, que a sua LM é o português.

:: ICLP ::



Contrariamente aos valores apresentados pelo gráfico 3, a maioria dos inquiridos do ICLP diz ter como LM o mandarim, contabilizando um total de 66%. Por seu turno, o número que assume ter como LM o cantonês é menor comparativamente aos inquiridos em Macau: 25% diz ter como LM a variante do chinês de Macau. Relativamente aos 8%

que afirma ter como LM outra língua, não especificando qual, pode querer dizer que os alunos não perceberam o significado de LM, uma vez que houve um cuidado acrescido em aplicar somente os inquéritos aos alunos que na ficha de inscrição diziam ter nacionalidade chinesa.

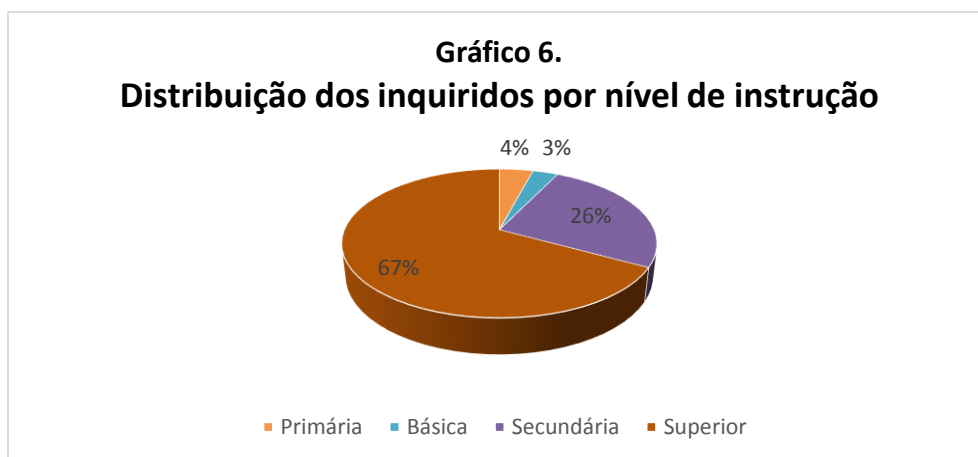
- Distribuição dos informantes pelo grau de instrução

:: IPM ::



Em relação ao nível de instrução dos informantes, 86% tem formação superior e 14% secundária. A verdade é que estes valores podem não corresponder à realidade. Quando se pergunta «escolaridade» pressupõe-se que o inquirido irá responder o nível de estudos concluído, no entanto, muitos respondem consoante o nível de ensino que frequentam. Sendo que os inquiridos frequentam o ensino superior e 42% têm idades compreendidas entre os 17 e 24 anos (gráfico 1), conclui-se que muitos deles não têm a formação superior terminada.

:: ICLP ::



No gráfico 6 constata-se que 67% dos inquiridos, o que corresponde a 65 inquiridos, tem formação superior. Uma percentagem de 26% tem formação secundária e somente 7% tem formação básica e primária. As percentagens obtidas em cada um dos níveis são normais uma vez que o curso de PLE que os informantes frequentam não está inserido em nenhum curso superior, podendo inscrever-se no mesmo quem necessitar. Num contexto diferente ao de Macau, por necessidades e motivações várias, os inquiridos frequentam um curso e PLE.

- Distribuição dos informantes por ocupação

No quadro 2 e quadro 3 está patente a profissão que os inquiridos exercem. Antes da análise dos dados, é importante ressaltar que muitos inquiridos no IPM enumeram uma profissão mas são, simultaneamente, estudantes.

:: IPM ::

Quadro 2 – Distribuição dos inquiridos por profissão

| Profissão exercida | Nº de respostas |
|---------------------|-----------------|
| Não Responde | 9 |
| Estudante | 50 |
| Funcionário Público | 37 |
| Administrativo | 4 |
| Escriturário | 2 |
| Polícia | 2 |
| Jurista | 1 |
| Técnico | 1 |
| Servente Civil | 1 |
| Legal | 1 |

| | |
|-----------------------------|------------|
| Topógrafo | 1 |
| Auditor Interno | 1 |
| Funcionário Serviço Privado | 1 |
| Total | 111 |

Temos, no topo do quadro 2, 50 inquiridos que são estudantes (45%) e 37 que pertencem à função pública (33%). Tirando os 9 inquiridos que não respondem à questão colocada, os restantes distribuem-se em profissões várias, nomeadamente juristas, técnicos, polícias, entre outras.

De acordo com os textos previamente consultados, estes dados justificam-se com o facto da função pública ainda ter um peso muito forte na opção de escolha de português como língua a estudar. A verdade é que a aprendizagem de português está intrinsecamente ligada a ascensão nos cargos onde se encontram ou a ambição de ser trabalhador da função pública.

:: ICLP ::

Quadro 3 – Distribuição dos inquiridos por profissão

| Profissão exercida | N.º de respostas |
|---------------------------|-------------------------|
| Estudante | 82 |
| Não responde | 7 |
| Comerciante | 3 |
| Administrativo | 1 |
| Consultor jurídico | 1 |
| Jornalista | 1 |
| Professor | 1 |
| Tradutor | 1 |
| Total | 97 |

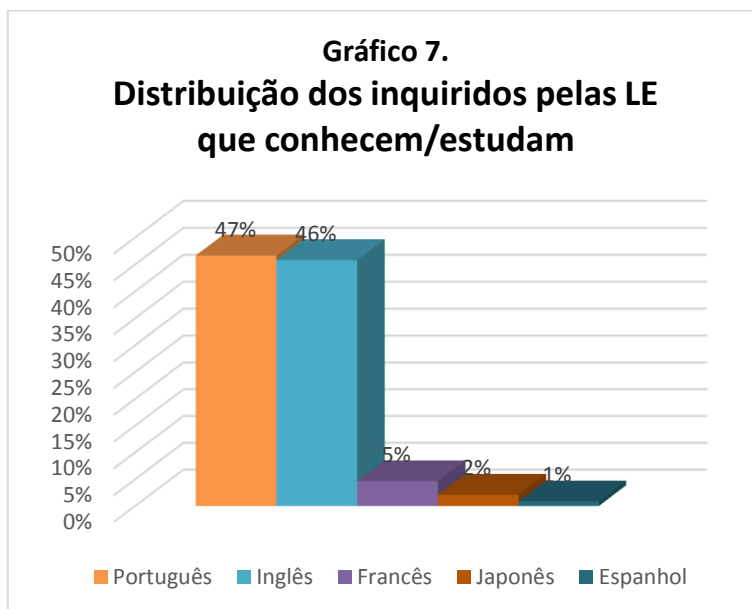
Nos dados obtidos em Lisboa temos uma esmagadora maioria de inquiridos que é estudante: 82 informantes, que corresponde a 85%. Os restantes inquiridos distribuem-se nas mais variadas profissões, nomeadamente no ensino, na administração, na imprensa, na tradução, entre outras.

- Distribuição das línguas estrangeiras que os informantes conhecem

É de referir que o número de respostas neste ponto ultrapassam o número de inquiridos. Acontece que a questão não exige resposta única, uma vez que um

estudante de português pode conhecer/estudar outra língua. Aliás, esta é mesmo a realidade mais óbvia.

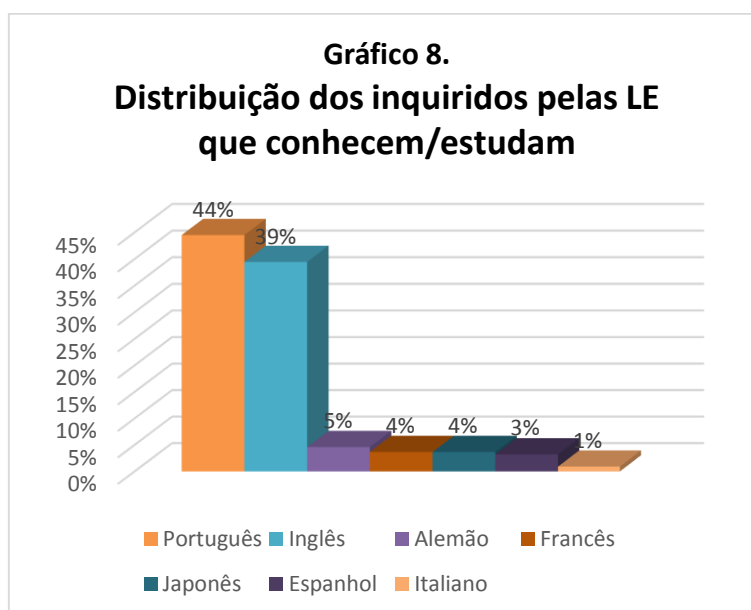
:: IPM ::



Das respostas relativas ao conhecimento das línguas (línguas estudadas) por parte dos alunos do Instituto superior de Macau, sobressaem o inglês e o português. Enquanto uma percentagem de 46% dos 111 dos inquiridos diz estudar inglês, 47% diz estudar português. A diferença percentual entre estas duas línguas e a língua francesa, a língua japonesa e a língua espanhola é muito grande, uma vez que somente 5%, 2% e 1% diz estudar cada uma destas línguas.

Ainda assim, e contrariamente aquilo que acontece, era de esperar que 100% dos inquiridos dissesse que estuda LP, uma vez que estão a frequentar uma licenciatura de Português. O facto de isso não acontecer pressupõe que os inquiridos ou não entenderam corretamente o que se quis dizer, ou partiriam do princípio que, uma vez que todos eles estudam português, não seria necessário seleccionar essa hipótese de resposta.

:: ICLP ::

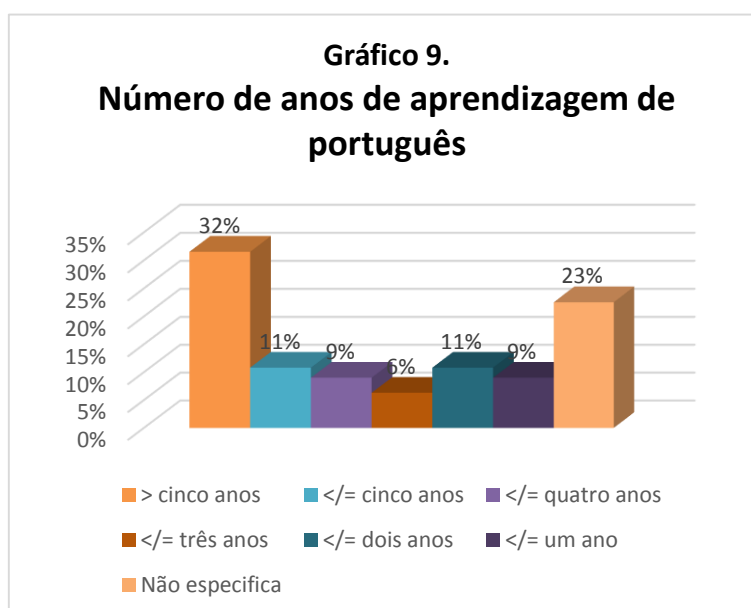


Também no gráfico 8 temos uma maioria dos inquiridos que diz estudar LP (44%) e Língua Inglesa (39%). No entanto, 17% aponta outras línguas como línguas de estudo, nomeadamente as línguas que os alunos de Macau dizem estudar – Japonês, 4%, Francês, 4%, Espanhol, 3% - assim como a língua alemã (5%) e o italiano (1%).

Também aqui, e pelas mesmas razões apontadas anteriormente, seria de esperar que 100% dos inquiridos apontasse a LP como língua de estudo.

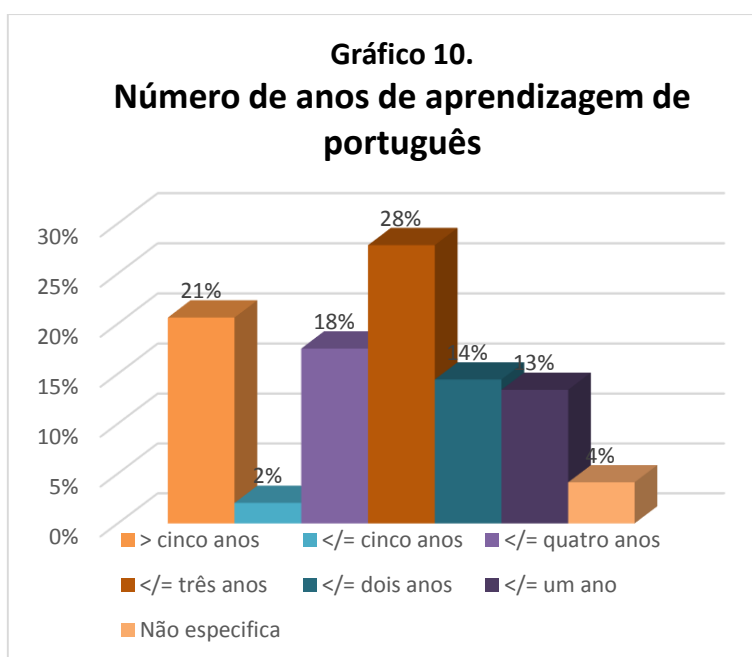
- Tempo de aprendizagem da LE

:: IPM ::



Quando questionados sobre o número de anos que estudam português, os inquiridos apresentam resultados díspares. Apesar de 23% dos inquiridos não especificar o número de anos em que estuda, ressalta-se a percentagem de 32% que diz estudar LP há mais de 5 anos. Um total de 11% diz estudar LP num período ligeiramente inferior ou igual a 5 anos, valor idêntico ao número de inquiridos que diz estudar LP à pouco menos ou igual a 2 anos. Somente 9% dos inquiridos diz estudar português há menos ou há um ano.

:: ICLP ::



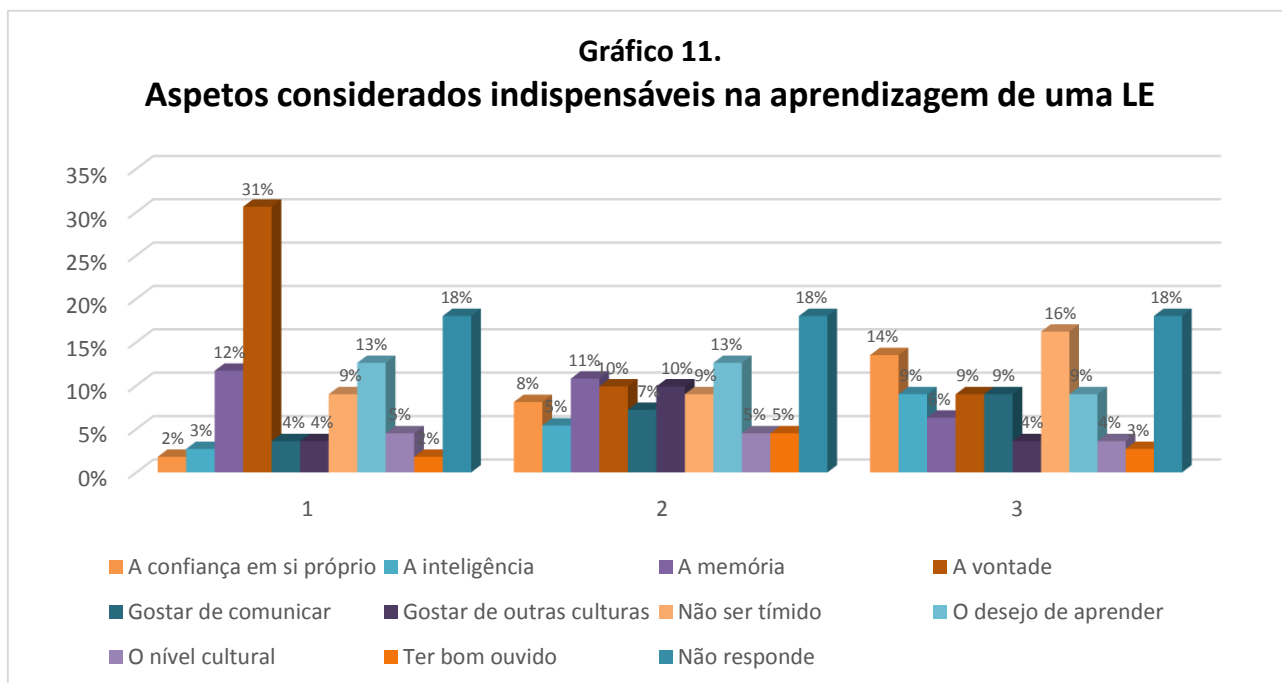
As respostas, por parte dos inquiridos do ICLP, relativamente ao número de anos de aprendizagem do Português são muito díspares e, sobretudo, não descem dos 10%, à exceção daqueles que estudam LP à menos ou igual a 5 anos, que totalizam 2% dos inquiridos. Os inquiridos que têm anos de estudos mais avançados, ou seja, estudam LP há mais de 5 anos, contabilizam 21%, sendo ultrapassado por aqueles que se dedicam à LP há aproximadamente três anos, com 28%. Os restantes inquiridos dizem estudar LP num período igual ou pouco inferior a 4 anos (18%), num período igual ou pouco inferior a 2 anos (14%) e num período igual ou pouco inferior a 1 ano (13%).

B. CAPACIDADES CONSIDERADAS INDISPENSÁVEIS OU DISPENSÁVEIS PARA APRENDER LE

- Fatores indispensáveis na aprendizagem de uma língua

Numa escala de 0 a 10, os inquiridos tiveram de enumerar os fatores que consideram indispensáveis na aprendizagem de uma língua, sendo que 1 é o fator menos indispensável e 10 o fator mais indispensável. Por uma questão de facilitar a leitura dos dados, e uma vez que grafar os dez fatores resultava num gráfico incompreensível, optou-se por se selecionar os três fatores menos indispensáveis (1 corresponde ao primeiro fator eleito como menos indispensável, 2 ao segundo e 3 ao terceiro) para os inquiridos na aprendizagem de uma língua. Num gráfico à parte selecionaram-se as respostas que elegem o fator menos indispensável na aprendizagem de uma língua.

:: IPM ::



Nesta questão obtivemos 82% de respostas, uma vez que 18% dos inquiridos não respondeu, simplesmente, ou não o fez de forma correta, colocando o mesmo número em mais que um campo.

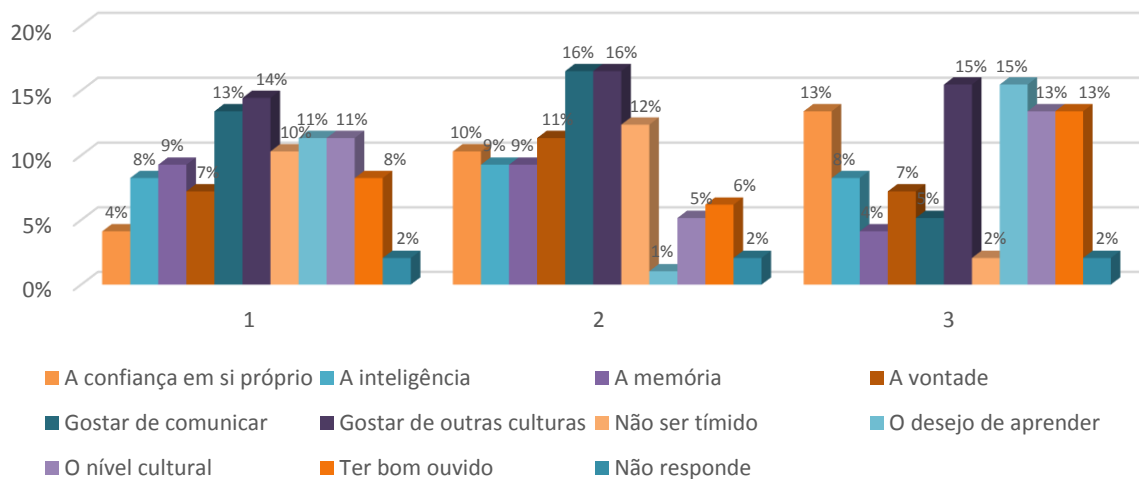
Na posição 1, ou seja, os fatores eleitos como menos indispensáveis na aprendizagem de uma LE, o fator que se destaca é a vontade. Para 31% dos inquiridos, a vontade é o fator mais importante e indispensável na aprendizagem de línguas, o que não deixa de ter um fundo de verdade, uma vez que, sem vontade própria, ou induzida por determinados fatores (e não imposta), a aprendizagem de uma língua não funciona. O desejo de aprender assume o segundo lugar, totalizando 13% das respostas, seguido do fator memória, que contabiliza 12% das respostas. O fator memória, numa abordagem comunicativa, não seria considerado um dos fatores mais importantes na aquisição de uma LE, no entanto, e mediante o público em questão, acostumado a um ensino de memorização, é normal que encontremos pessoas que valorizem este fator acima de todos os outros. Só 2% dos inquiridos considera a confiança em si próprio e ter bom ouvido o fator mais importante e relevante na aprendizagem de uma língua.

Os resultados dos segundos fatores menos indispensáveis (posição 2) não são tão díspares como os do fator menos indispensável. Aqui, com 13%, temos o desejo de aprender em posição de destaque, sendo que a percentagem dos inquiridos que consideram este fator como o menos indispensável e a percentagem que considera este o segundo fator menos indispensável é exatamente a mesma. A memória, com 11%, está novamente no pódio dos segundos fatores menos indispensáveis. A inteligência, o nível cultural e ter bom ouvido são os fatores que menos inquiridos consideram importantes na aprendizagem de LE, sendo que cada fator reuni 5% das respostas. No entanto, tanto o fator inteligência como o fator ter bom ouvido têm maior percentagem na segunda posição em relação à primeira.

Eleitos em terceiro lugar como fatores importantes na aprendizagem de uma LE temos, com uma percentagem até elevada o fator não ser tímido (16%), seguido do fator a confiança em si próprio (14%). Ter bom ouvido continua a ser um dos fatores que menos inquiridos consideram mais importantes, aqui com 3%.

:: ICLP ::

Gráfico 12.
Aspetos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE



Quando questionados acerca dos fatores que consideram indispensáveis na aprendizagem de uma LE, os inquiridos do ICLP não apresentaram resultados muito díspares, embora haja algumas oscilações relativamente ao segundo e terceiro fator apontado como menos indispensável.

Dos primeiros fatores considerados como indispensáveis na aprendizagem destaca-se gostar de outras culturas, que contabiliza uma percentagem de 14%, seguido, com menos 1%, do fator gostar de comunicar. A vontade, eleita pela maioria dos alunos do IPM como o fator menos indispensável na aprendizagem de LE, é um fator que só 7% dos inquiridos considera imprescindível. O fator confiança em si próprio é o fator que menos inquiridos consideram o mais importante, totalizando 4% das respostas.

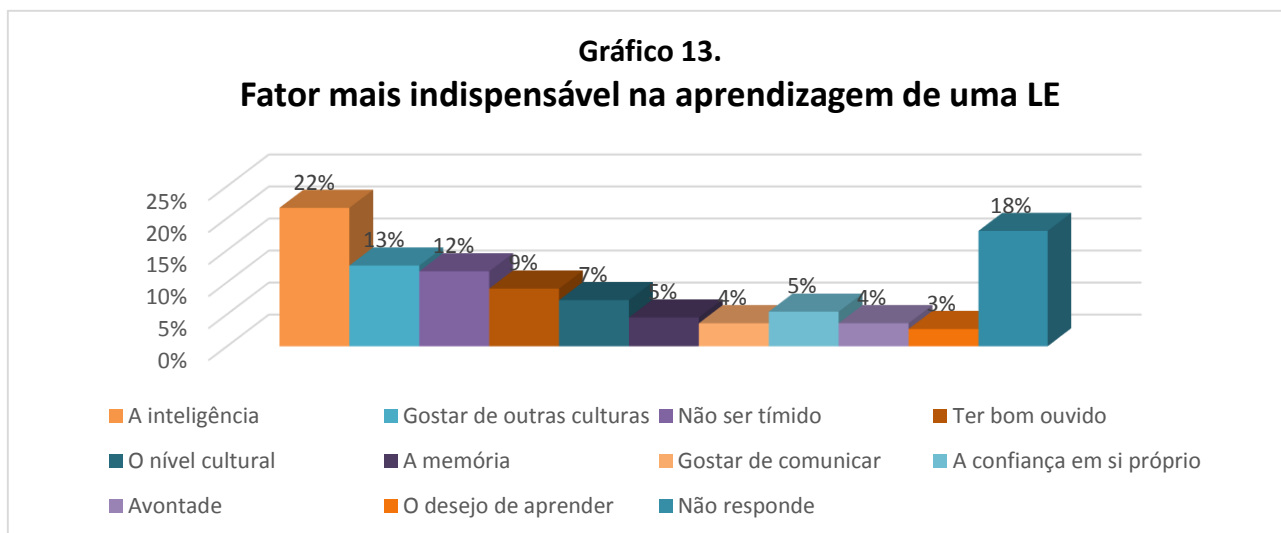
O segundo fator considerado indispensável na aprendizagem de línguas é gostar de comunicar e gostar de outras culturas, reunindo cada um dos fatores uma percentagem 16%. O desejo de aprender, que para 11% dos inquiridos é o fator menos indispensável é, para 1% dos inquiridos, o segundo fator menos indispensável.

O desejo de aprender e gostar de outras culturas são fatores apontados por 15% dos inquiridos como os terceiros fatores menos indispensáveis na aprendizagem de LE. O desejo de aprender, apesar de não estar no top 1 ou top 2, ganha grande importância no

top 3, uma vez que uma grande percentagem considera que este fator é um dos três fatores mais indispensáveis na aprendizagem. Não ser tímido reúne 2% das respostas, sendo que estes 2% consideram que é o terceiro fator mais importante na aprendizagem de uma LE.

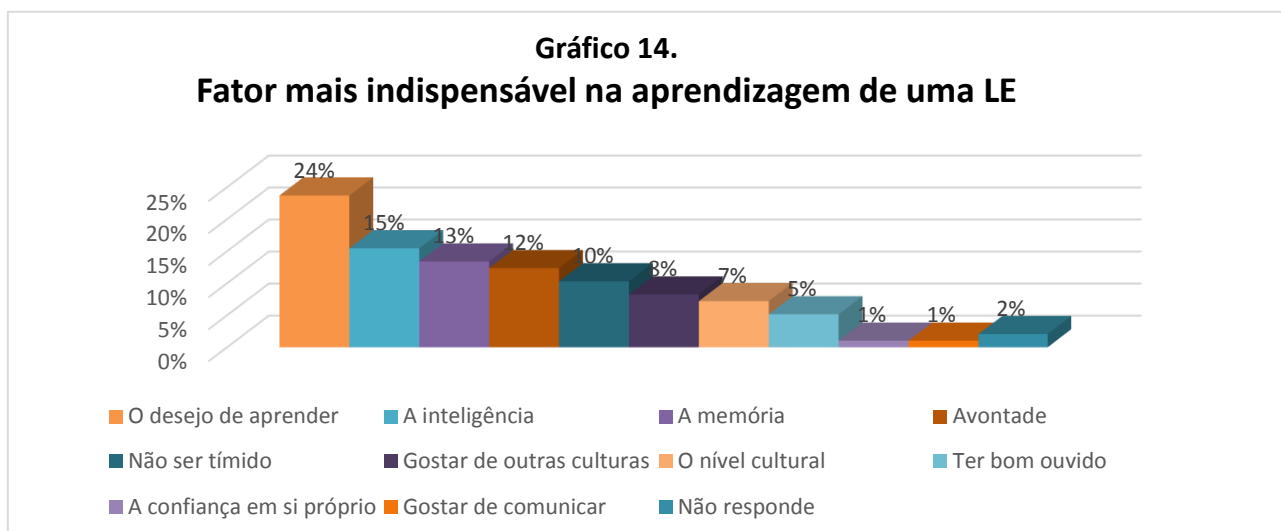
- Fator mais indispensável na aprendizagem de uma língua

:: IPM ::



Dos dez fatores listados na questão «*Na sua opinião, para aprender uma língua é indispensável...*», 20% dos inquiridos no IPM considera que a inteligência é o fator mais indispensável na aprendizagem de uma LE. Contrariamente, uma minoria de 3% considera que o desejo de aprender é o fator mais indispensável na aprendizagem de línguas.

:: ICLP ::



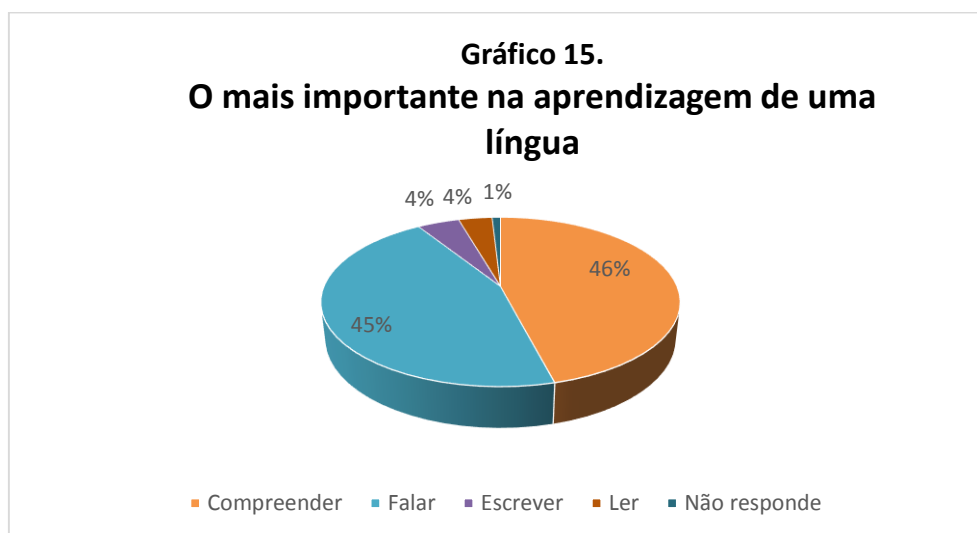
Contrariamente à opinião dos alunos do IPM (gráfico 13), verificamos, no gráfico 15., 24% dos alunos de PLE do ICLP consideram o desejo de aprender o fator mais indispensável para aprender uma LE. No entanto, no que toca ao fator inteligência, o número de inquiridos que o considera o fator mais indispensável é unânime, sendo que a percentagem sofre somente uma diferença de 2%. Este fator está em posição de destaque como um dos fatores apontados como o mais dispensável na aprendizagem. Gostar de comunicar é o fator que só 1% dos inquiridos considera o mais indispensável no processo de aprendizagem de uma LE. A verdade é que este é um dos fatores que a maioria dos inquiridos do ICLP considera o menos indispensável na aprendizagem de LE (gráfico 14).

- Distribuição dos comportamentos linguísticos privilegiados para aprender LE

É importante ressaltar que as questões grafadas neste tópico só constavam no inquérito aplicado em Macau.

Refere-se ainda que o número de respostas neste ponto ultrapassam o número de inquiridos uma vez que a questão não exige resposta única.

:: IPM ::

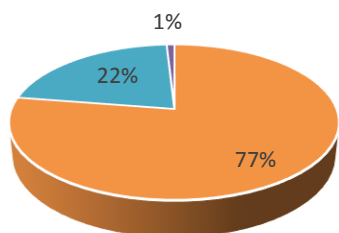


No contexto de Macau, a relevância dada à compreensão e à fala na aprendizagem de uma LE são muito significativos, uma vez que 46% dos inquiridos elege a compreensão e 45% elege a interação oral. Escrever é apontado por 4% dos inquiridos como sendo importante na aprendizagem, assim como ler.

- Atitude geral face à aprendizagem de línguas estrangeiras

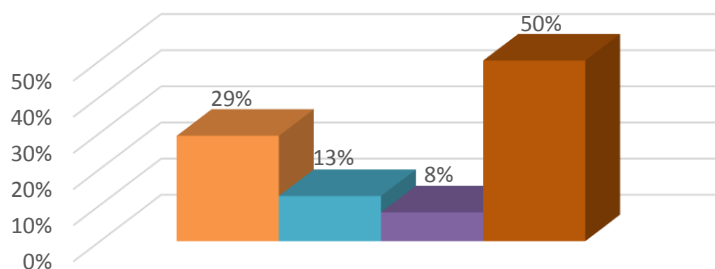
:: IPM ::

Gráfico 16.
Há alguma língua que ache "horrível"?



■ Não ■ Sim ■ Não responde

Gráfico 17.
Línguas que os inquiridos consideram "horríveis"



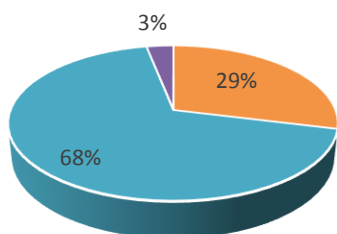
■ Português ■ Alemão ■ Árabe ■ Não específica

No gráfico 16 podemos aferir que 77% dos inquiridos não é da opinião que haja uma língua horrível e 22% considera que há, efetivamente, uma língua horrível.

Dos 22% que consideram haver uma língua horrível, 50% abstém-se de especificar, 29% elege o português como a língua mais horrível, mesmo sendo a língua que estão a estudar, 13% o alemão e 8% o árabe.

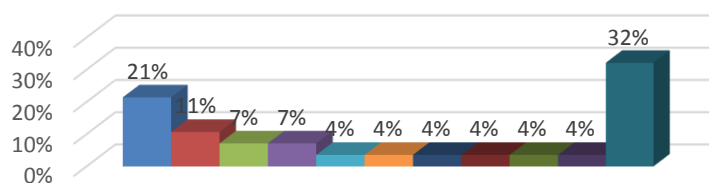
:: ICLP ::

Gráfico 18.
Há alguma língua que ache "horrível"



■ Sim ■ Não ■ Não responde

Gráfico 19.
Línguas que os inquiridos consideram "horríveis"



■ Árabe ■ Alemão ■ Francês ■ Línguas eslavas
 ■ Espanhol ■ Inglês ■ Japonês ■ Noruegues
 ■ Russo ■ Tailandês ■ Não específica

A maioria dos informantes do ICLP (68%) não considera que haja línguas “horribéis”, enquanto 29% considera que haja línguas “horribéis”.

Dos 29% que consideram haver uma língua horrível, 32% não especifica qual, 21% enumera a língua árabe como a língua que menos aprecia, 7% acha o francês uma língua “horribel”, assim como as línguas eslavas. As línguas espanhola, inglesa, japonesa, norueguesa, russa e tailandesa são consideradas “horribéis” por 4% dos informantes cada.

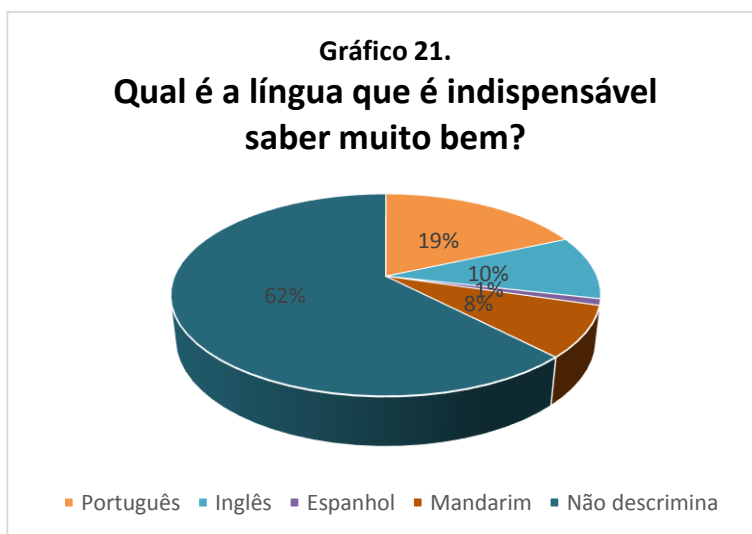
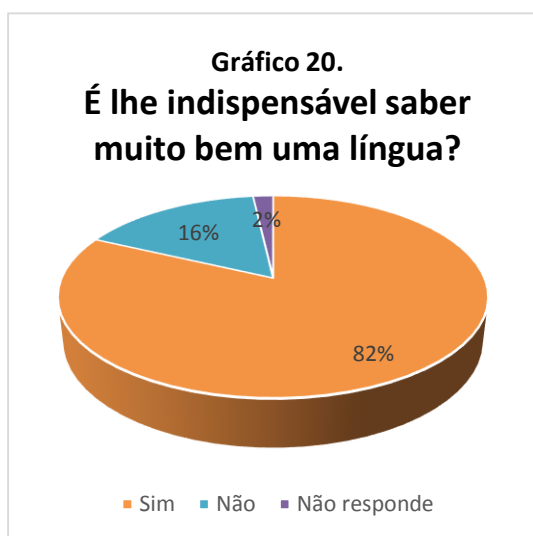
É de notar que os inquiridos do ICLP indicam uma maior variedade de línguas que consideram “horribéis”. Em parte, este facto prende-se com o conhecimento mais vasto do mundo, que lhes permite dizer com mais certezas quais as línguas que menos apreciam, assim como o contacto que têm com falantes de outras línguas, o que acontece no contexto em que estão a aprender LP. Não queremos com isto dizer que todos os informantes do IPM desconhecem outros países e outras línguas, mas, pelo menos no que toca à composição das suas turmas de LP, estas não são heterógenas, sendo a maioria dos aprendentes de nacionalidade chinesa, ou seja, há um contacto reduzido com falantes de outras línguas no espaço em que estão inseridos.

C. RAZÕES PARA ESTUDAR LE

- É-lhe indispensável saber muito bem uma língua?

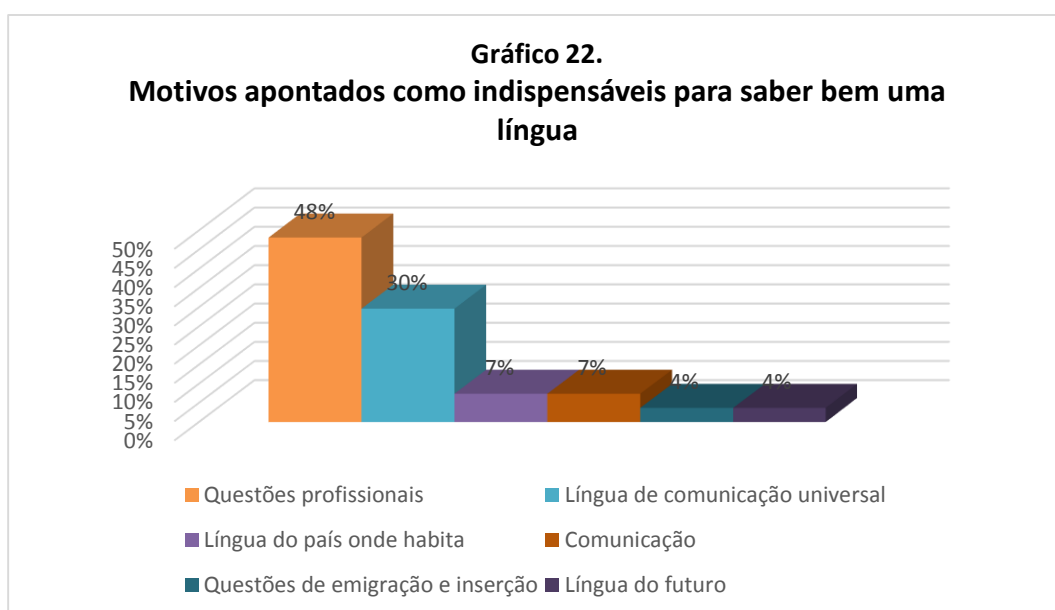
Ressalta-se que as questões grafadas neste tópico só constavam no inquérito aplicado em Macau.

:: IPM ::



Relativamente à importância de saber muito bem uma língua, 82% do público aprendiz considera que lhe é indispensável saber muito bem uma língua, e 16% diz que não lhe é indispensável.

Curiosamente, a língua enumerada pela maioria dos inquiridos como lhe sendo indispensável é a LP (19%), seguida da língua inglesa, com 10%. No entanto, não se pode desconsiderar que, se os 62% dos informantes que não enumeraram a língua que lhe é indispensável saber, a tivesse enumerado, estes valores se alterassem.

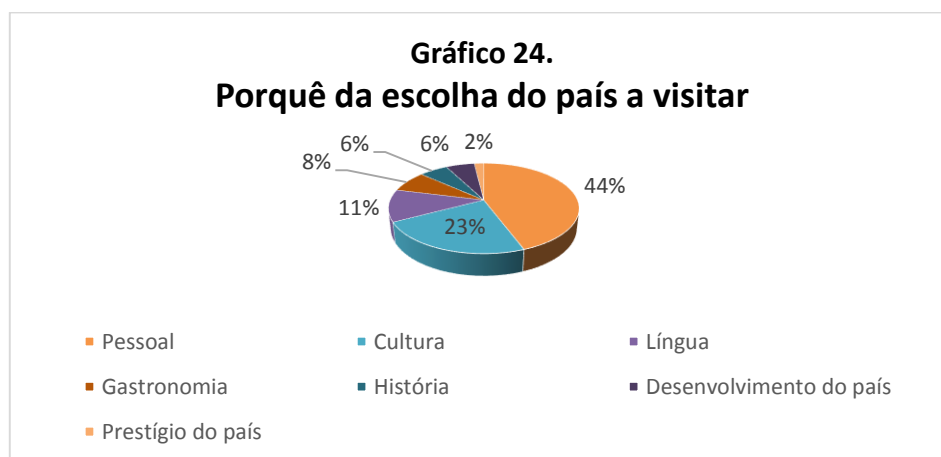
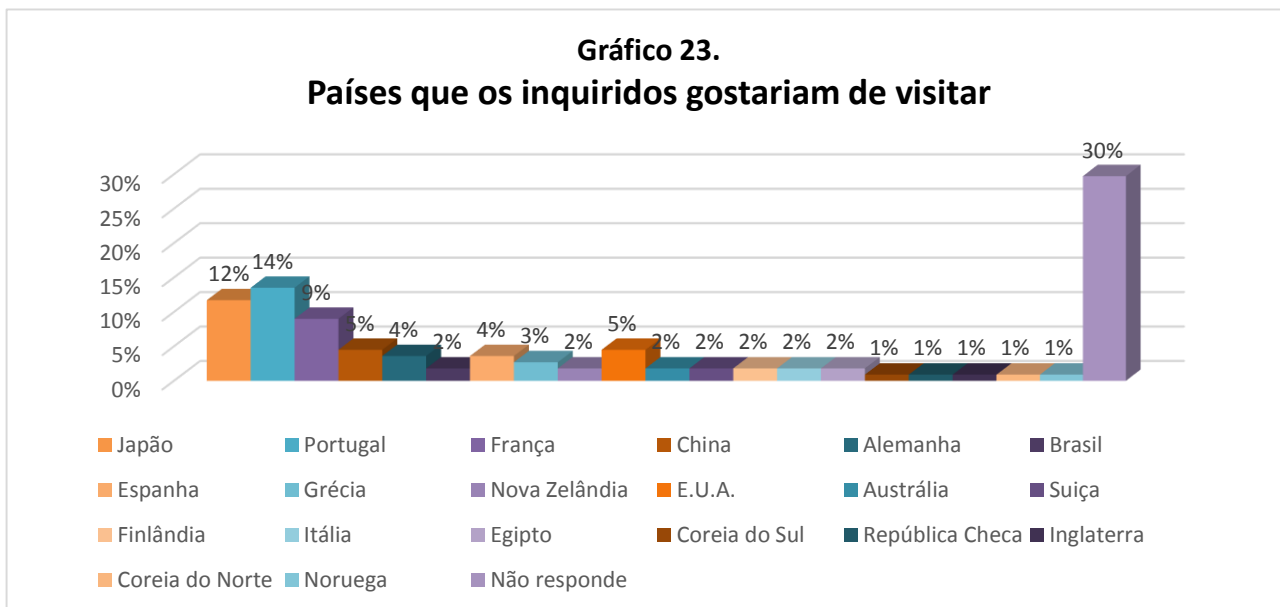


Quando questionados sobre os motivos apontados como indispensáveis para saber bem uma língua, os inquiridos do IPM apresentaram resultados muito díspares. Saliente-se que a percentagem mais elevada recai nas questões profissionais. Considerar que a língua em questão é uma língua de comunicação universal também é um motivo relevante para estes informantes, sendo que essa língua é a inglesa. A comunicação, um pouco contra as expectativas, só considerado um motivo indispensável para saber bem uma língua por 7% dos inquiridos.

D. RAZÕES PARA VISITAR OUTROS PAÍSES

- Qual o país que gostaria de visitar? Porquê?

:: IPM ::



Quanto ao país que gostariam de visitar (gráfico 23), Portugal é o país eleito pelos informantes, com cerca de 14%. É seguido pelo Japão, eleito por 12% dos informantes, e da França, país eleito por 9%. Note-se que há um grande interesse por parte destes inquiridos em conhecer países europeus. O Brasil também faz parte é opção para alguns dos inquiridos.

Um dos motivos apontados para a escolha do país a visitar é, para uma maioria significativa dos inquiridos (44%), é pessoal. O gosto pela cultura do país também tem um peso relevante para a escolha do país a visitar (23%). O interesse linguístico, ou seja, a língua do país, é, para 11% dos informantes, motivo para querer visitar um país. Com baixas percentagens, os restantes inquiridos apontam como motivo para a visita de um país a gastronomia, a história, o desenvolvimento e o prestígio de um país.

:: ICLP ::

Gráfico 25.
Países que os inquiridos gostariam de visitar

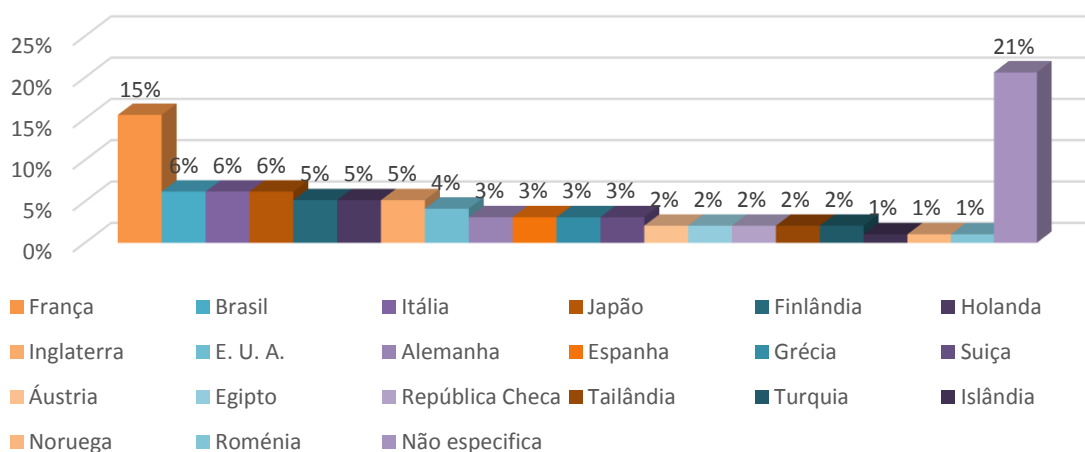
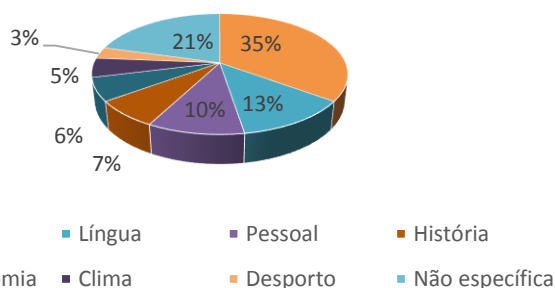


Gráfico 26.
Porquê da escolha do país a visitar



Muitos são os inquiridos que não especificam qual o país que gostariam de visitar: 21% (gráfico 25). No entanto, das respostas obtidas a esta questão, 15% incide sobre a França como país que gostariam de visitar. Os restantes inquiridos, excetuando os 21%

que se abstêm de responder, divergem nas suas respostas e elegem 19 países diferentes como sendo o que gostariam de visitar, nomeadamente o Brasil (6%), o Japão (6%), Itália (6%), Finlândia (5%) entre outros. Note-se que, também para os alunos de PLE do ICLP, há um grande interesse em conhecer países europeus.

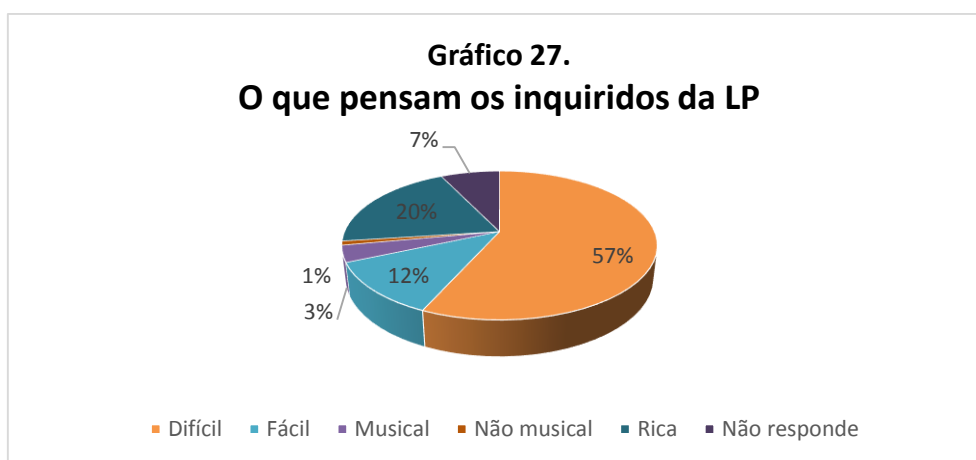
A escolha no país que gostariam de visitar para 35% dos informantes deve-se ao interesse na cultura do país. A língua também é, para 13% dos informantes, o fator que os leva a querer conhecer o país, assim como motivos pessoais, apontados por 10% dos informantes. O desporto é um motivo que os inquiridos do IPM não apontou mas que, para 3% dos informantes do ICLP, é motivo para os fazer querer visitar um país.

E. A APRENDIZAGEM DE PLE: A ATITUDE EM RELAÇÃO À LÍNGUA-ALVO

- Classificação da Língua Portuguesa

É de referir que o número de respostas neste ponto ultrapassa o número de inquiridos. Acontece que a questão não exige resposta única.

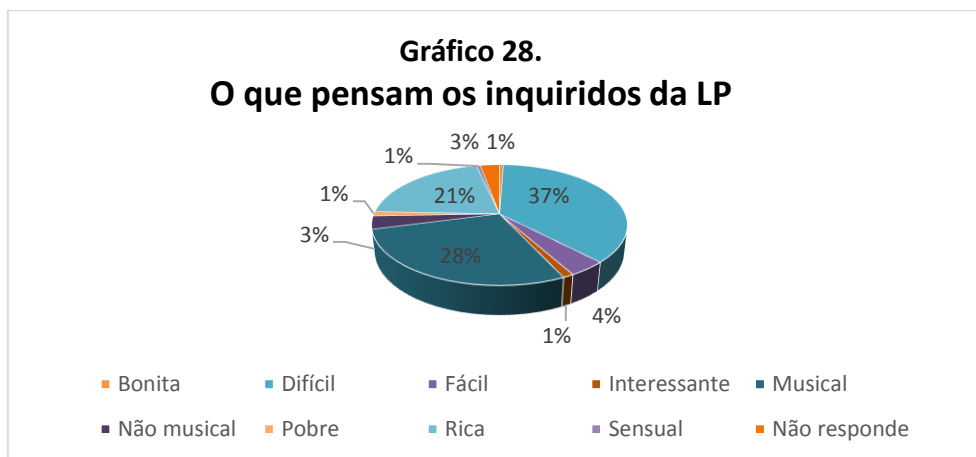
:: IPM::



Nos dados recolhidos (gráfico 27) e à semelhança de estudos anteriores, nomeadamente do estudo de Grosso (1999, p. 210), a LP é considerada difícil por 57% dos inquiridos, percentagem que se opõe aos 12% que a consideram uma língua fácil. Quanto referem que a língua portuguesa é difícil os inquiridos podem estar a apontar um aspeto negativo da língua, uma vez que o ensino/aprendizagem é condicionado por essa dificuldade. No entanto, não podemos esquecer que para muitos aprendentes o difícil torna-se um desafio, o que leva a que este aspeto seja positivo no ensino/aprendizagem.

Além de considerarem a LP difícil, há outros aspetos apontados ao português. A riqueza da língua é reconhecida por, pelo menos, 20% dos informantes; a musicalidade por 3%; e a não musicalidade por 1% dos informantes.

:: ICLP ::

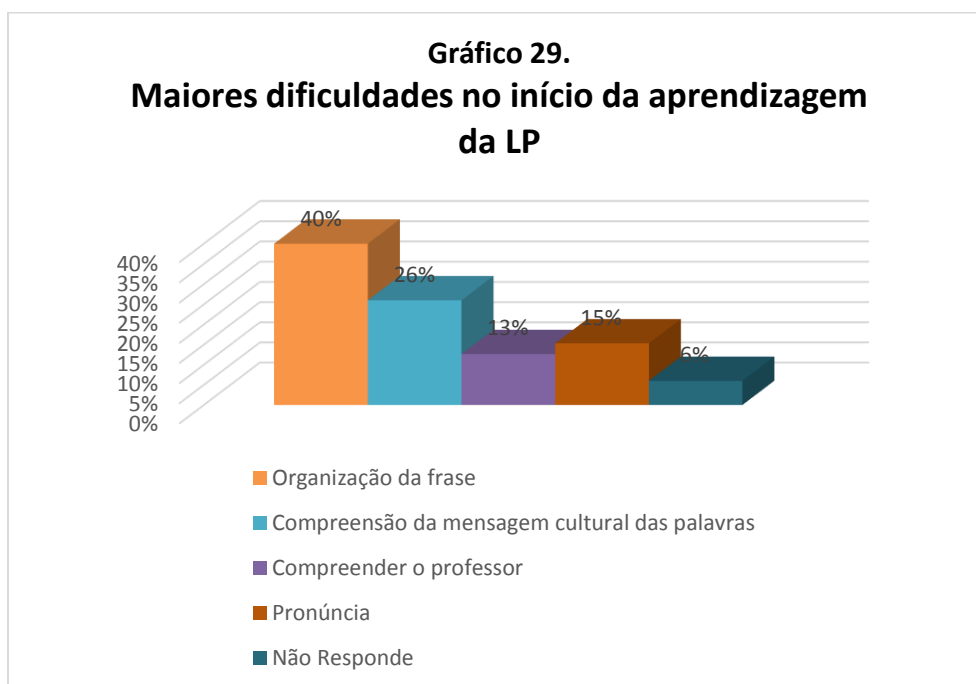


Nos dados recolhidos em Lisboa (gráfico 28) e também à semelhança de Grosso (1999, p. 210) e dos dados recolhidos no IPM (gráfico 27), a LP é considerada, por 37% dos inquiridos, uma língua difícil. Pelos motivos apontados na análise do gráfico 8 não podemos afirmar que este aspeto é necessariamente negativo. Somente 4% considera a LP uma língua fácil, percentagem esta que é bastante inferior à dos informantes de Macau (gráfico 27.). Note-se que a percentagem de informantes do ICLP que consideram a LP musical (28%) é muito mais elevada que a percentagem do IPM. A riqueza da LP é reconhecida por 21% dos inquiridos, à semelhança do gráfico 29. Há ainda quem considere a língua de Camões uma língua sensual (1%), interessante (1%), bonita (1%) e pobre (1%).

- Dificuldades no início da aprendizagem de PLE

A questão grafada abaixo só constava no inquérito aplicado no IPM e o número de respostas ultrapassam o número de inquiridos. Acontece que a questão não exige resposta única.

:: IPM ::



Os inquiridos manifestam que as suas maiores dificuldades, aquando do início da aprendizagem de LP, se sentem ao nível da organização da frase. Assim, nesta questão, a organização da frase é a primeira opção do público do IPM. Esta dificuldade prende-se com a grande diferença na gramática e na organização das frases em ambas as línguas. A mensagem cultural intrínseca nas palavras foi uma das maiores dificuldades no início da aprendizagem para 26% dos inquiridos, facto que se deve à riqueza das palavras portuguesas, da ambiguidade e da significação diversa das mesmas. A compreensão do professor e a pronúncia apresentam uma percentagem de 13% e 15% respetivamente.

- Alteração de dificuldades no percurso da aprendizagem de PLE
A questão grafada abaixo só constava no inquérito aplicado no IPM.

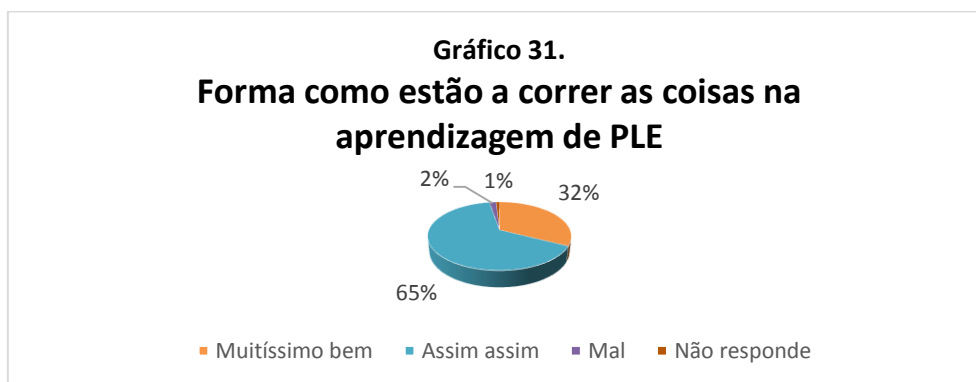
:: IPM ::



Muitos são os inquiridos que afirmam que as dificuldades iniciais na aprendizagem de PLE se mantêm (62%) o que leva a que se deva refletir sobre o assunto. Em parte esta situação deve-se à fraca ou falta de formação dos ensinantes de PLE, que leve ao acompanhamento da progressão da aprendizagem, combatendo as dificuldades. Por outro lado, há eu ter em consideração a distância das duas línguas. Duas línguas tão díspares e que nada têm em comum devem tentar com empenho ultrapassar os problemas iniciais na sua aprendizagem de forma a que estes não se arrastem.

- Avaliação do percurso da aprendizagem de PLE

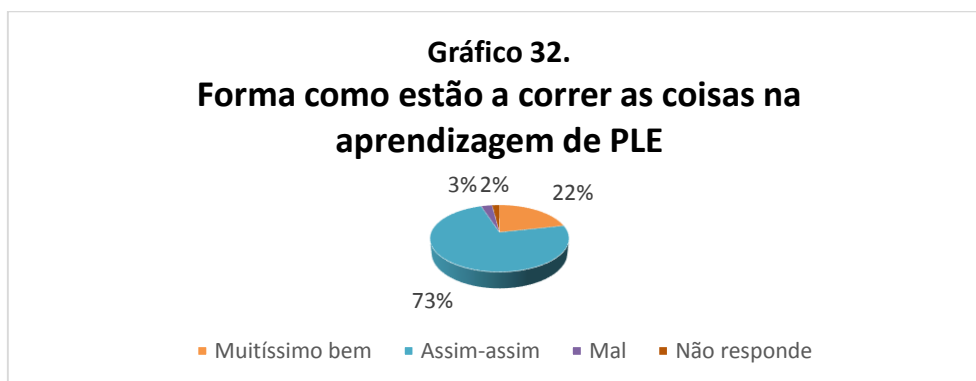
:: IPM ::



Na questão que pretende analisar a opinião pessoal dos inquiridos acerca do processo de aprendizagem 65% não está muito confiante quanto às coisas estarem a correr bem, respondendo assim assim. Este facto justifica-se, principalmente, pelos factos anteriormente apontados, ou seja, a falta ou má formação dos ensinantes e das diferenças óbvias e a todos os níveis entre as duas línguas.

Relativamente aos outros inquiridos, uma percentagem de 32% diz que na sua aprendizagem de PLE as coisas estão a correr muitíssimo bem e 2% assume que as coisas estão a correr mal.

:: ICLP ::



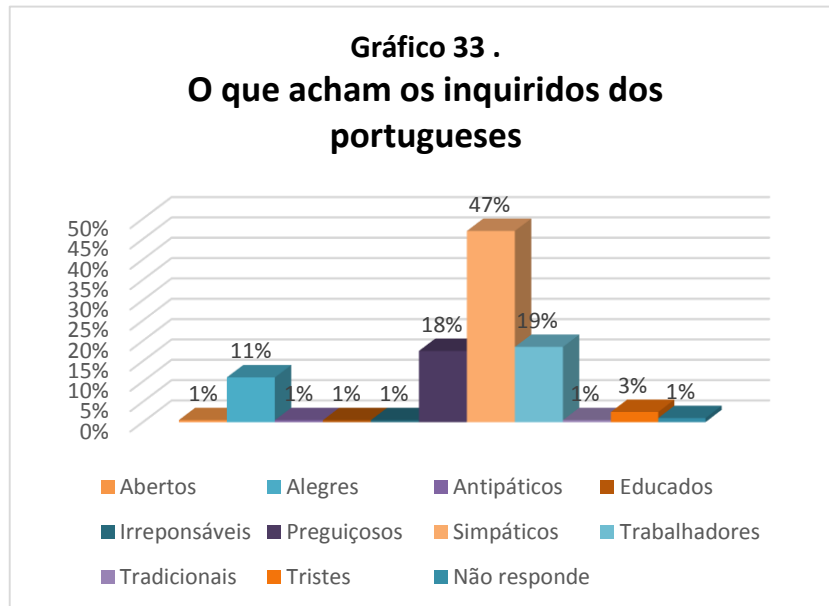
Os dados obtidos mediante as respostas dos alunos do ICLP são mais díspares que os dados recolhidos em Macau. Efetivamente, mesmo existindo pequenas oscilações percentuais, a maior percentagem de informantes diz que a sua aprendizagem em PLE tem sido assim assim (73%), 22% diz que as aprendizagens tem corrido muitíssimo bem e somente 3% diz que o seu processo de aprendizagem tem corrido mal.

F. ATITUDE DOS APRENDENTES DE PLE EM RELAÇÃO AOS FALANTES DA LÍNGUA-ALVO

- Opinião acerca dos portugueses

As respostas contabilizadas na questão do gráfico 35 e 36 ultrapassam o número de inquiridos uma vez que a questão não exigia resposta única.

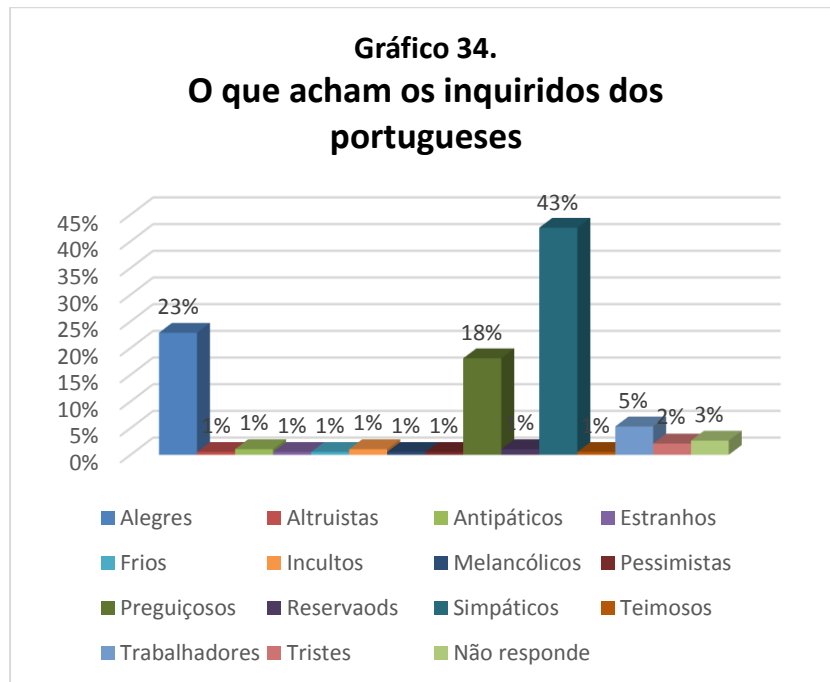
:: IPM ::



Dum modo geral, a imagem que os estudantes de Macau têm dos portugueses é positiva. Uma maioria significativa de 47% considera-os simpáticos, contrapondo-se ao 1% que considera os portugueses antipáticos. A percentagem de informantes que considera os portugueses trabalhadores é praticamente igual à percentagem que os considera preguiçosos, 19% no primeiro caso e 18% no segundo. Há ainda 11% dos informantes que consideram os portugueses pessoas alegres.

No entanto, não podemos esquecer que esta é a imagem de pessoas que, geograficamente, se encontram muito longe de Portugal, o que significa que o contacto que têm com portugueses nem é diário nem é significativo e a imagem passa pela opinião que formularam sobre as poucas pessoas portuguesas que conhecem.

:: ICLP ::



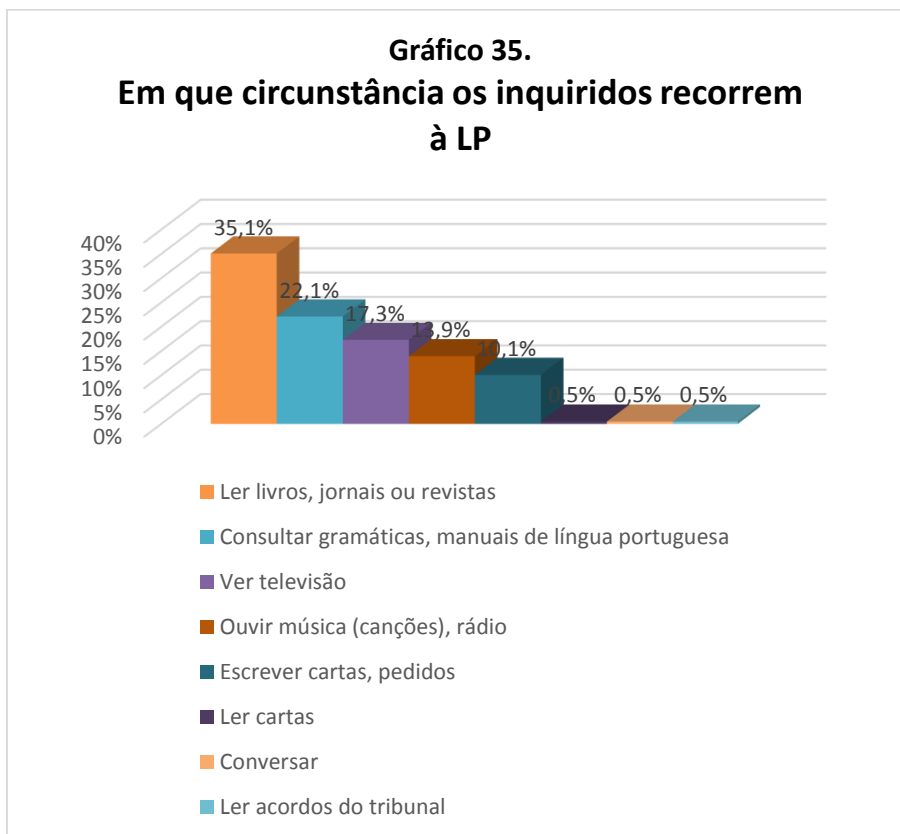
Também os estudantes de nacionalidade chinesa que estudam PLE no ICLP têm uma imagem geral positiva dos portugueses, sendo que 43% os considera simpáticos e 23% alegres. No entanto, há quem aponte aspetos negativos aos portugueses que, apesar de não reunirem percentagens elevadas, são diversos: altruístas, antipáticos, estranhos, frios, incultos, pessimistas, reservados, teimosos e tristes. Este público também é da opinião que, contrariamente ao público inquirido em Macau, os portugueses são mais preguiçosos (18%) que trabalhadores (5%). Fruto da convivência e daquilo que observam dos portugueses, e uma vez que se encontram em contexto de imersão, estes são os resultados de quem lida de perto com os portugueses.

G. USO SITUACIONAL DE PLE

- Domínio do uso do português

A questão que deu origem ao gráfico abaixo só constava no inquérito aplicado no IPM e o número de respostas ultrapassa o número de inquiridos, uma vez que a questão não exigia resposta única.

:: IPM ::



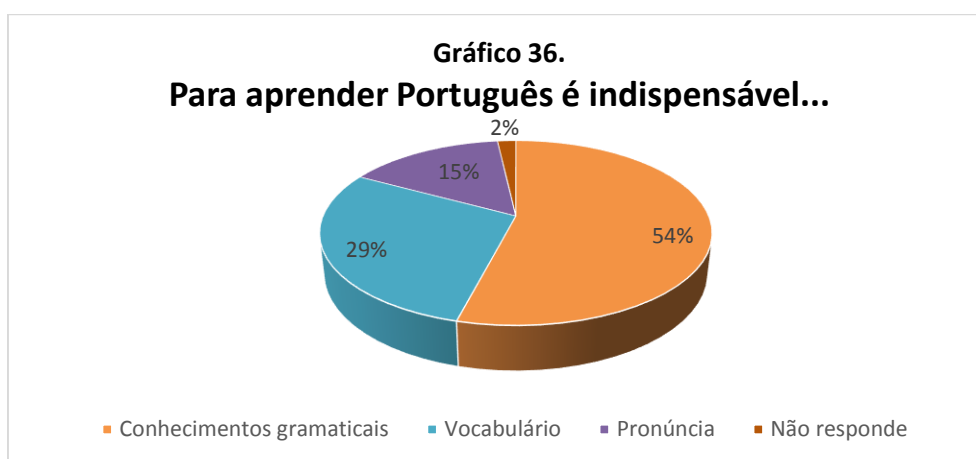
No gráfico 35, podemos aferir em que circunstâncias os inquiridos recorrem à LP. Note-se que ler livros, jornais e revistas está no topo dos hábitos de usar a LP, com 35,1%. Consultar gramáticas e manuais de Língua Portuguesa também tem um número de utilizadores alto, 22,1%, em virtude das aulas que frequentam. Há quem recorra, por outro lado, a suportes audiovisuais como forma utilizar a Língua Portuguesa, como ver televisão (17,3%) e ouvir música e rádio (13,9%).

De todos os usos propostos para a utilização da Língua Portuguesa, a oralidade, ou seja, conversar, apresenta um número baixo de utilizadores, neste caso, somente 0,5%, assim como ler cartas e ler acordos do tribunal.

- O que é indispensável para aprender português

O gráfico 38, a questão grafada é “*Para aprender português o que é indispensável estudar*” e só consta no inquérito aplicado em Macau.

:: IPM ::

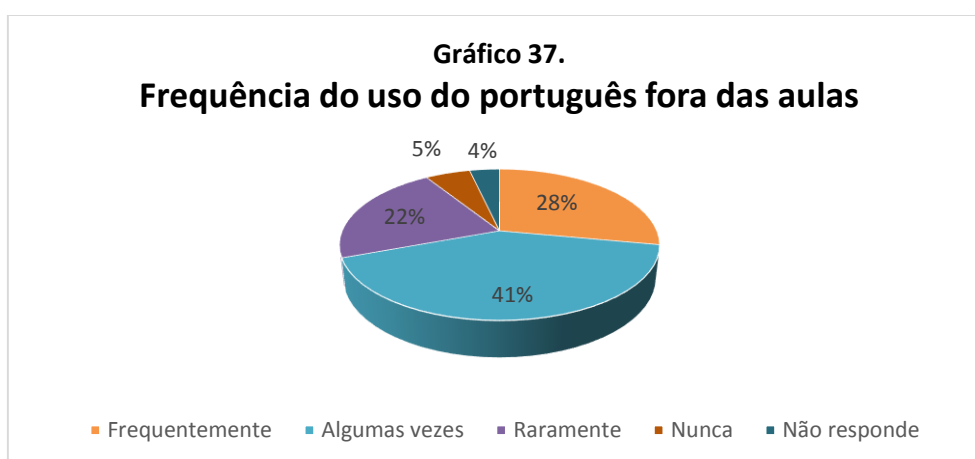


A grande maioria dos inquiridos (54%) pensa que os conhecimentos gramaticais são indispensáveis para aprender português. Tal facto deve-se a grande discrepância entre a gramática materna e a gramática da sua LM. Para um bom domínio da LP, é importante deter uma boa base relativamente à sua gramática. O vocabulário tem uma percentagem de 29% nesta questão, e 15% pensa ser a pronúncia o elemento indispensável.

- Frequência do uso do português fora do contexto pedagógico

O gráfico 37 «Frequência do uso do português fora das aulas» corresponde a uma questão dirigida somente aos alunos do IPM.

:: IPM ::

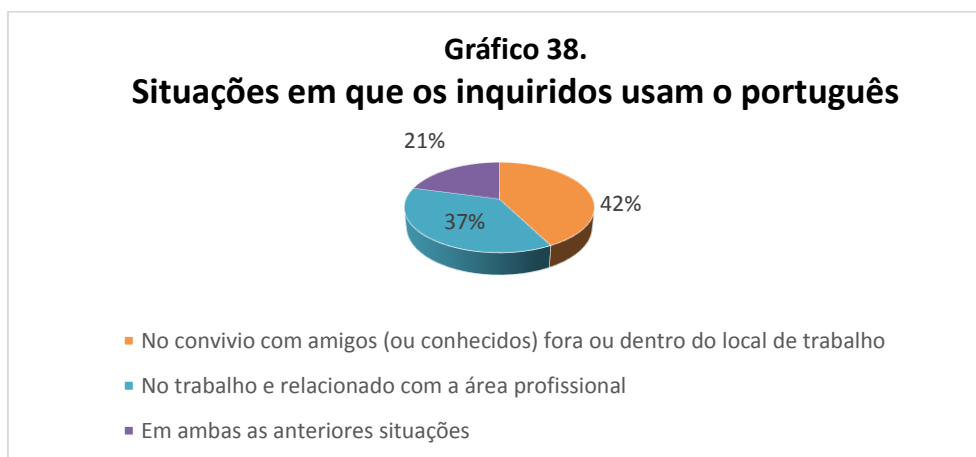


No sentido de desenvolver as competências para compreender e produzir mensagens orais, os inquiridos, fora do contexto das aulas, têm hábitos de uso livre da língua

medianos. A verdade é que 42% e 22% dos informantes assumem usar LP ou algumas vezes ou raramente. Somente 28% dos inquiridos diz usar a língua com frequência.

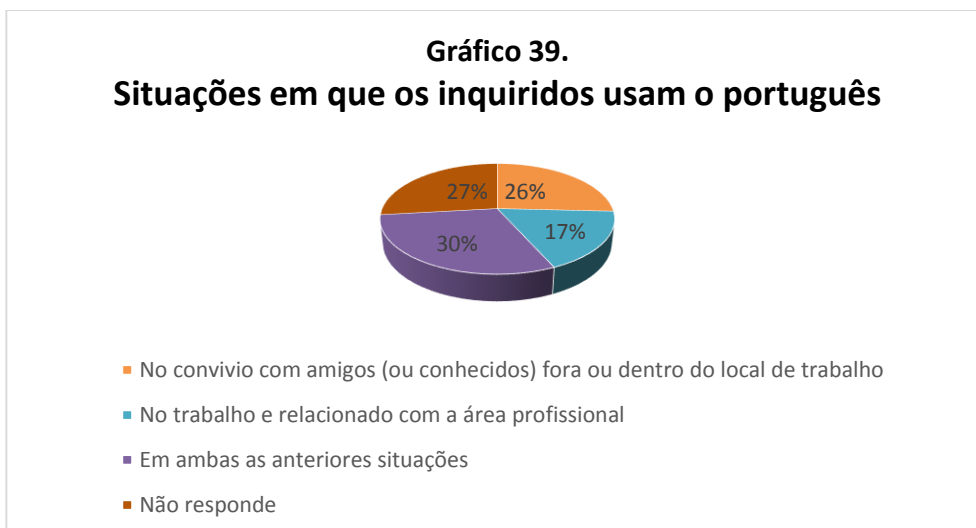
- O uso de PLE no domínio profissional

:: IPM ::



Quando questionados em que situações usam o português, os inquiridos do IPM não apresentam resultados muito díspares. Saliente-se que é em situações isoladas que o português é mais usado, nomeadamente no convívio (42%) e no trabalho e relacionado com a área profissional (37%). Só uma percentagem mais reduzida dos informantes é que diz usar o português em situações diversas, ou seja, o uso da LP não se limita ao espaço do trabalho ou ao convívio, mas em ambos os casos.

:: ICLP ::



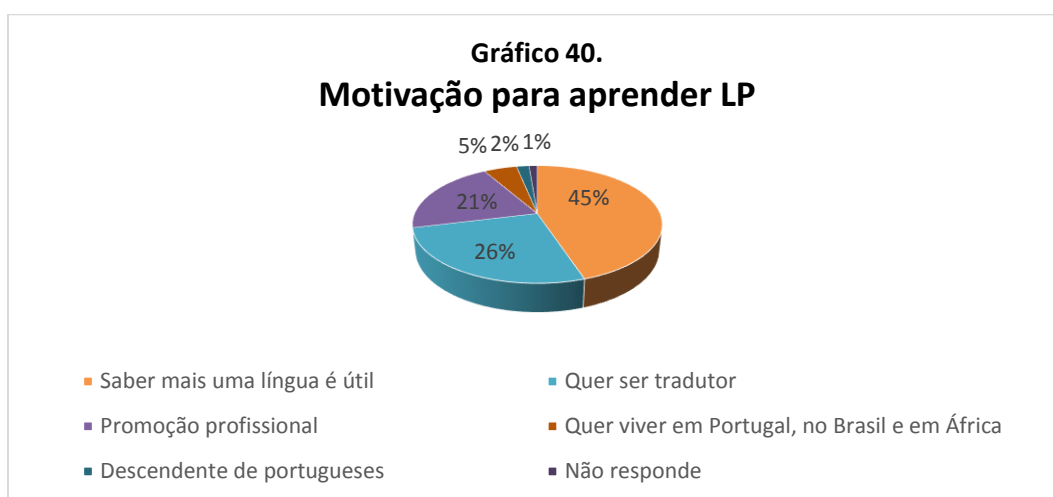
Contrariamente aos resultados obtidos junto dos alunos de português do IPM, a maioria das respostas dos inquiridos do ICLP recai sobre o uso de português situações diversas, ou seja, no trabalho e relacionado com a área profissional, e no convívio com amigos (ou conhecido), fora ou dentro do local de trabalho (30%). A verdade é que o contexto de aprendizagem é diferente do contexto de Macau, em Portugal as oportunidades de falar português são exponencialmente maiores. Quando os inquiridos referem que usam o português somente no convívio (26%) quer dizer que não trabalham em nenhum local que os obrigue a falar português, assim como aqueles que salientam que usam português no trabalho ou em situações relacionadas com a área profissional (17%) demonstram que, no seu círculo de amigos ou conhecidos não fazem parte portugueses ou, se fazem, não falam em português.

H. RAZÕES PARA ESTUDAR PLE

- O porquê de aprender português

A questão «*aprende português porque...*» é uma questão integrada nos dois questionários, IPM ICLP, mas não é de resposta fechada, pelo que o total de respostas contabilizadas é superior ao número de inquiridos.

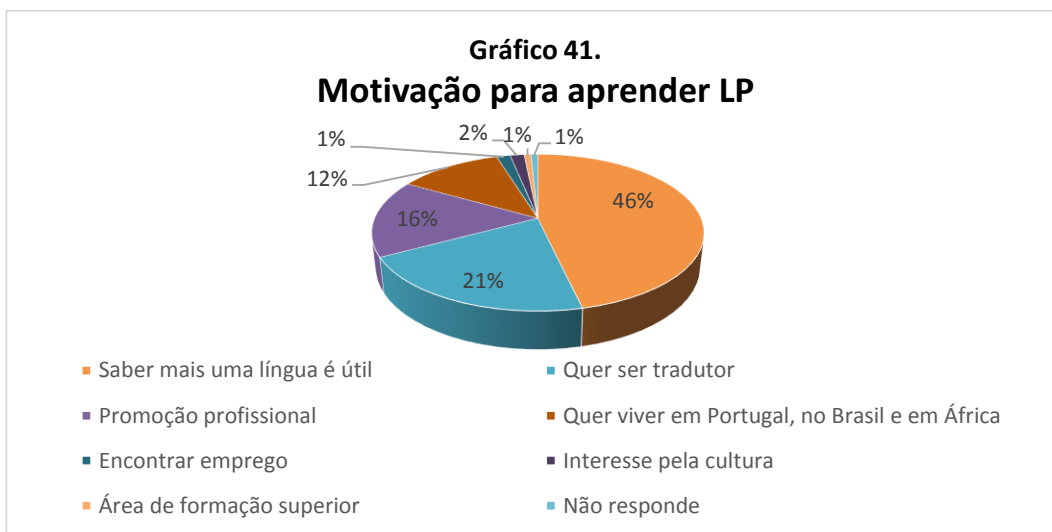
:: IPM ::



Quando questionados sobre o(s) motivo(s) para estudar português, os inquiridos em Macau apresentam resultados um tanto ou quanto dispares. “Saber mais uma língua é útil” é o motivo pelo qual o maior número de informantes estuda LP (45%). Uma percentagem também significativa relaciona-se com motivos profissionais: 26% diz

querer ser tradutor e 21% diz que ambiciona uma promoção profissional. Apenas 5% dos inquiridos afirma que uma das motivações para estudar LP está relacionada com a emigração, ou seja, ambiciona viver em Portugal, no Brasil ou em África (por África entenda-se os países de língua oficial portuguesa).

:: ICLP ::



Também os resultados do gráfico 41 demonstram que o motivo que leva a maioria dos inquiridos a procurar a aprendizagem de LE (46%) é «saber mais uma língua é útil». Da mesma forma, muitos são os que querem ser tradutores (21%) ou ganhar uma promoção profissional (16%). Quanto aqueles que dizem querer viver em Portugal, no Brasil ou em África a percentagem é relativamente superior à do gráfico 42., uma vez que aqui 12% tem esse desejo. Note-se ainda que a procura de emprego, relacionada com o contexto português onde se encontra, também é um fator preponderante para 2% dos inquiridos. Também o interesse pela cultura portuguesa e motivo para 1% dos inquiridos pra estudar português, percentagem idêntica à dos que enumeram a área de formação superior como um motivo.

Capítulo 4.

Considerações finais e perspectivas

4.1. Principais conclusões e suas implicações

Em suma, mediante os dados recolhidos e após a sua análise, verificamos que há diferenças visíveis entre o público do IPM e o público do ICLP a vários níveis, nomeadamente a nível de dificuldades e progressão na aprendizagem, motivação e objetivos orientadores na escolha da língua.

Aquando da aplicação dos inquéritos, constatou-se que no ICLP e no IPM o público-aprendente tem um perfil semelhante. Assim, a informação diz-nos que os informantes são, na sua maioria, jovens do sexo feminino. Relativamente à escolaridade dos informantes, em ambos os espaços há um número elevado de inquiridos que afirma ter ou frequentar um curso superior, sendo que, no ICLP, em Lisboa, há um número considerável de informantes que possuem um nível de escolaridade mais baixo. Este facto prende-se com o tipo de curso que frequentam, em que não lhes é exigido nenhum nível de escolaridade. A verdade é que os cursos do ICLP são cursos de PLE independentes de qualquer licenciatura e qualquer pessoa é livre de os frequentar. No entanto, e mesmo que os cursos em ambos os locais funcionem de forma diferente, à uma esmagadora maioria que diz ser estudante, o que significa que no ICLP, mesmo o curso não sendo direcionado um público em concreto, a verdade é que são os estudantes que mais o procuram. Quando questionados acerca das LE que dominam, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa são, em ambos os contextos, as línguas que a grande maioria dos inquiridos dominam e/ou estudam.

Os aspetos apontados como sendo indispensáveis na aprendizagem de uma LE, seja de que língua for, são diferentes nos dois contextos. Enquanto uma maioria relevante dos informantes do IPM aponta a vontade e o desejo de aprender como sendo os fatores menos indispensáveis na aprendizagem, uma maioria dos informantes do ICLP apontam o gosto por outras culturas e o gosto pela comunicação. Por outro lado, a inteligência é o fator apontado por mais inquiridos do IPM como o mais dispensável, e o desejo de aprender o fator mais dispensável apontado pelos inquiridos do ICLP. Uma vez que a aprendizagem se processa em contextos diferentes, é normal apontarem-se diferentes fatores indispensáveis na aprendizagem. A verdade é que, o facto de os estudantes que se encontram em Lisboa terem saído do seu país ou para estudarem uma língua ou por

qualquer outra razão faz com eles tenham uma perspectiva diferente do mundo, das necessidades de comunicação e das dificuldades que passam para se integrarem num meio diferente. Isto não significa que os estudantes de Macau nunca tenham saído do seu país, ou que os fatores que apontam sejam menos importantes que os apontados pelos aprendentes do ICLP, significa sim que a escassa comunicação em português leva a que as necessidades imediatas sejam outras e a que encarem o ensino/aprendizagem de forma diferente. É verdade que a realidade cultural e linguística do público-aprendente de Macau condiciona o uso de LP.

No inquérito por questionário tentou-se perceber qual a opinião e imagens que, mediante a aprendizagem da LP, os aprendentes de nacionalidade chinesa têm acerca da nossa língua e dos portugueses. Quanto aos portugueses, são considerados, tanto pelos informantes de Macau como pelos informantes de Lisboa, cidadãos simpáticos. Verifica-se que, mesmo que um outro inquirido aponte um aspeto negativo, a grande maioria aponta aos portugueses aspetos de personalidade positivos. Relativamente à língua, é notório que os aspetos positivos sobrepõem-se aos aspetos negativos, sendo que os inquiridos consideram que a LP é uma língua rica, musical, útil. No entanto, uma esmagadora maioria considera que o fato da LP ser uma língua rica, musical, útil, não a torna fácil, ou seja, há uma grande percentagem de inquiridos, tanto no ICLP como em Macau que considera que o português é uma língua difícil, o que faz com eu a aprendizagem da língua não seja muito fácil. No entanto, cremos que estas dificuldades sejam mais visíveis em Macau do que em Lisboa, uma vez que em território português o falante de língua chinesa, mesmo que não domine razoavelmente a LP, tem de agir linguisticamente no contexto em que está inserido. A necessidade de comunicar, no meio circundante, leva a que o aprendente utilize frequentemente a língua-alvo e experiencie situações que estimulem a aprendizagem da língua o que faz com que o aprendente desenvolva novas estratégias de aprendizagem que não passam só por uma sala de aula. Por outro lado, em Macau, há um contacto limitado extra aulas que não ajuda a estimular a aprendizagem. Neste contexto, a comunicação em português ainda é reduzida e limita-se, para muitos dos aprendentes, ao espaço da sala de aula onde se simulam situações de uso da língua que tentam ser o espelho da cultura e sociedade da língua-alvo. É por isso que muitos dos informantes dizem que usa o português algumas vezes, sendo que este uso relativamente regular, no entender dos inquiridos, se reduz ao espaço da sala de aula.

Sobre os interesses e motivos pela aprendizagem de LP sobressai um desejo motivado por interesses profissionais, tanto no IPM como no ICLP. Há um desejo

partilhado por uma grande maioria dos inquiridos, tanto no IPM como no ICLP, em desenvolver uma atividade profissional relacionada com a LP, ou progredir profissionalmente também por influência da LP. Ela representa, para estes inquiridos, uma rampa de lançamento que lhes dará um melhor nível de vida, uma vez que há boas oportunidades de trabalho para quem domina a língua de Camões. Além disso, este desejo está ligado a uma valorização profissional e pessoal com repercussões no futuro económico e profissional do aprendente e, para alguns dos inquiridos, com vista a possibilidade de emigração. A emigração é, de facto, um dos motivos apontados pelos inquiridos para estudar português, pois a LP surge como a alavanca que impulsionará aqueles que têm interesse em emigrar para países tanto da Europa como África, ou mesmo Brasil e Timor. O público-aprendente está ciente do papel da LP tanto no espaço da Lusofonia como num espaço mais vasto, internacional.

4.2. Limitações do estudo

Numa primeira parte procedeu-se à recolha bibliográfica que seria a base para elaborar a teoria da dissertação. Esta recolha bibliográfica decorreu sem dificuldades de maior, uma vez que há alguns estudos feitos na área das representações das línguas assim como na área do ensino/aprendizagem de PLE a chineses. Tanto os primeiros como os segundos estudos e trabalhos são de fácil acesso, disponíveis em livrarias, bibliotecas ou *online*.

Para realizar a segunda parte da dissertação, contamos com a ajuda da Professora Doutora Maria José Grosso, coorientadora da dissertação. Após se falar do que se pretendia trabalhar, a Professora Doutora Maria José Grosso disponibilizou-nos os inquéritos por questionário aplicados, em 2011, no IPM, que faziam parte de um estudo iniciado pela mesma em 1999. Numa segunda fase, em que pretendeu aplicar questionários semelhantes em território Português, no ICLP, houve alguns contratemplos que atrasaram o corrente estudo. As respostas, que se pretendiam obter via *online*, tardavam em chegar, o que levou a que se recorresse à aplicação do questionário em formato impresso.

Para além destes contratemplos, salienta-se que poderia ter existido uma análise mais profunda das imagens da LP dentro da interação com os aprendentes, caso o tipo de metodologia adotada não tivesse sido tão objetiva. Contudo, pensamos que é bastante preponderante e útil compreender quais as representações e motivações da LP que fazem

parte do imaginário dos aprendentes de forma a que se abram portas a uma reflexão cuidada acerca do ensino/aprendizagem da LP a falantes de língua chinesa.

4.3. Perspetivas de desenvolvimento

Durante a investigação levada a cabo para realizar este trabalho, chegamos à conclusão que há muitos aspetos que têm de ser tomados em consideração em investigações futuras, de forma a tornar o ensino/aprendizagem um processo de maior sucesso.

Primeiramente, concluímos que o estudo sobre as representações e as imagens das línguas é de grande importância porque estas assumem um papel relevante no ensino das línguas. A verdade é as imagens das línguas evidenciadas pelos aprendentes não só influenciam a aprendizagem e os comportamentos comunicacionais, como influenciam a motivação. Mais ainda, estão não se dissociam da motivação dos aprendentes na aprendizagens de LE. Deste modo, é importante que haja um conhecimento sobre as imagens e quais as representações das línguas no seio educativo, para que, ao terem isso em consideração, os ensinantes conduzam o ensino de modo a que o sucesso esperado na aprendizagem seja alcançado.

Além deste aspeto, é necessário desenvolver uma mais aprofundada investigação onde se averiguem os fatores que envolve a construção e reconstrução das imagens e representações da língua por parte de falantes de língua chinesa. É importante ainda como se constroem e reconstroem as imagens das línguas nos discursos escolares para que, desta forma, se elaborem matérias didáticos que se adaptem às circunstâncias, assim como adaptar currículos, planificar as aulas e preparar o discurso dos docentes.

A crescente procura da LP como LE de aprendizagem obriga a que se desenvolvam os aspetos apontados, pois um ensino/aprendizagem de sucesso passa por essa investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C.** (1994). Les représentations sociales: aspects Théoriques. In: ABRIC, J. C. (dir.). *Pratiques sociales et representations*. Paris: Puf, pp. 11 – 36.
- ALEGRE, Maria T.** (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.** (2002). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas. 3.^a ed. SP: Pontes.
- BAKER, C.** (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARDIN, L.** (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BIZARRO, R.** (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*. Porto: Areal Editores, S.A.
- BOURDIEU, P.** (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOYER, H.** (dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objects*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BROWN, H. D.** (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4.^a ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- CALVET, L. J.** (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. In: CALVET, L. J., MOREAU, A. L. (Eds.). *Une ou des norms? Insécurité linguistique et norms endogens en Afrique francophone*. Paris: Diffusion Didier Erudition, pp. 8 – 28.

- CASTELEIRO, J. M. et al** (1988). *Nível Limiar*. Conseil de l'Europe, Strasbourg; D. L. C. P., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), Lisboa.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D.** (2001). Le Proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. *In: MOORE, D. (coord). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et methods*. Paris: Didier, pp.101 – 131.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D.** (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Council of Europe.
- CONSELHO DA EUROPA** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: edições ASA.
- COSTE, D.** (2001). De plus d'une langue à autres encore penser les compétences plurilingues?. *In: CASTELLOTTI, V. (dir.). D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, pp. 191 – 205.
- CUQ, J. P.** (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Asdifle, CLE International.
- DABÈNE, L.** (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.
- DABÈNE, L.** (1997). Les Images des langues et leur apprentissage. *In: MATTHEY, M. (org.). Les langues et leur images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, pp. 17 – 23.
- DURKHEIM, E.** (1974). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. *In: DURKHEIM, E. (org.). As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- GARDNER, R. C.** (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

- GROSSO, M. J.** (2014). Problemática do ensino de português na Região Administrativa Especial de Macau. *In: GROSSO, M. J., GODINHO, A. P. C. (coord.). O português na China*. Lisboa: Lidel, pp. 228 – 235.
- GROSSO, M. J.** (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. *In: BIZARRO, R., BRAGA, F. (orgs.). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 262 – 266.
- GROSSO, M. J.** (1999). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- GROSSO, M. J.** (1993). Ensino/Aprendizagem do português coo língua estrangeira – da teoria à prática. *In: Administração*. N.º 22, Macau, pp. 847 – 855.
- GUIMELLI, C.** (1994). *Structures et transformations de représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- JODELET, D.** (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- KNOWLES, M. S. et al** (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- LEONG, S. L. S.** (1997). O Ensino de Línguas em Macau e o Intercâmbio Cultural entre o Oriente e o Ocidente. *In: Administração*. N.º38, vol. X, 1997-4º, p. 1079 – 1088.
- LIPIANSKI, E. M.** (1999). Perception de l’Autre et pédagogie des rencontres. *In: DERMORGON, J., LIPIANSKI, M. E. (coord.). Guide de l’interculturel en formation*. Paris: Retz, pp. 145 – 157.
- MANNONI, P.** (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- MATTHEY, M.** (Ed.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Editeur.

- MOORE, D.** (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In: MOORE, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, pp.7 –22.
- MOORE, D., Py, B.** (2001). Introduction: Discourse on Languages and social representation. In: ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (dir.). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 263 – 270.
- MOSCOVICI, S.** (1961). *La psychanalyse, son imag et son public*. Paris: PUF.
- OLIVEIRA, A. L.** (2005). *Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano*. LEIP: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA, R. M. M. F.** (2011). *Aprendizagem e representações da Língua Portuguesa por lusodestribuantes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OREM, R.** (2012). Teaching adults. In: RICHARDS, J. C., BURNS, A. (ed.). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PACHECO, D.** (2009). A Língua Portuguesa em Macau e os efeitos da frustrada tentativa de colonização linguística. In: *Cadernos de letras da UFF- Dossiê: difusão de Língua Portuguesa*. N.º 39, pp. 41 – 66.
- PARDAL, L., CORREIA, E.** (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PIÇARRA, R. A.** (2014). O ensino do português na China: relato de uma experiência. In: GROSSO, M. J., GODINHO, A. P. C. (coord.). *O português na China*. Lisboa: Lidel, pp. 210 – 216.
- PINTO, S. M. A.** (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- PORCHER, L.** (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L.** (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICOUER, P.** (1989). *Ideologia y Utopia*. Barcelona: Gedisa.
- ROSENBERG, M.** et al. (1980). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. Yale: Greenwood Press Reprint.
- SERAFINI, M. T.** (1991). *Saber estudar e Aprender*. 1.^a ed. Lisboa: Editorial Presença.
- SHANPEI, Z.** (2010). *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Atual e Propostas para o Futuro*. Minho: Universidade do Minho.
- SILVA, V.** (2014). Aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa por jovens chineses. In GROSSO, M. J., GODINHO, A. P. C. (coord.). *O português na China*. Lisboa: Lidel, pp. 146 – 153.
- SUOYING, W.** (2001). A Língua Portuguesa na China. In: *Cadernos de PLE-1*. Aveiro, Departamentos de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, pp. 165 – 192.
- VALA, J.** (2000). Representações sociais – para uma psicologia do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. (org.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-501.
- VASSEUR, M. T.** (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In: MOORE, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, pp. 133 – 148.
- WEBER, M.** (1974). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, Coleção Biblioteca de Ciências Humanas.

ZARATE, G. (2010), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZHILIANG, Y. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. In: GROSSO, M. J., GODINHO, A. P. C. (coord.). *O português na China*. Lisboa: Lidel, pp. 42 – 54.

WEBGRAFIA

AGENCIA LUSA (2013). *Universidade chinesa de Hangzhou abre licenciatura em português*. Lusa. Disponível em: [Http://noticias.sapo.pt/internacional/artigo/universidade-chinesa-em-hangzhou-abre-licenciatura-em-portugues_16584762.html](http://noticias.sapo.pt/internacional/artigo/universidade-chinesa-em-hangzhou-abre-licenciatura-em-portugues_16584762.html), consultado a 20 de setembro de 2013.

ÁGUA-MEL, C. (2012). Recursos Digitais para o Ensino de Português na China. In: *SIPLE*. N.º 2, Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273:recursos-digitais-para-o-ensino-de-portugues-na-china&catid=65:educacao-5&Itemid=111, Consultado a 26 de março de 2014.

AMARO, V. (2011, AGOSTO 23). *Português para chinês aprender*. Macau Hoje. Disponível em: <http://hojemacau.com.mo/?p=19107>, consultado a 1 Junho de 2014.

ANÇÃ, M. H. (2008). Perceções de angolanos sobre a Língua Portuguesa: um contributo para a didática do português língua segunda. In: *UbiLetras*. N.º 02, Universidade da Beira Interior, pp. 5 – 30. Disponível em: <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf>, Consultado a 2 de agosto de 2013.

BATISTA, M. C., ALARCÓM, Y. G. L. (2012). Especificidades do Ensino de PLE. In: *Siple*. N.º 1, Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109), Consultado a 11 de novembro de 2013.

- CABRAL, M.** (2002). O português como língua estrangeira: factores a ter em conta na planificação do processo de ensino/aprendizagem. *In: Perspectiva*. N.º 1, Florianópolis, pp. 197 – 221. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10422/9688>, Consultado a 11 de novembro de 2013.
- DIAS, A. P.** (2012). Língua, Cultura, Aprendizagem: Contributos para uma Abordagem Intercultural ao Ensino Português Língua Estrangeira em Macau. *In: SIPLE*. N.º 2, Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=279:lingua-cultura-aprendizagem-contributos-para-uma-abordagem-intercultural-ao-ensinoportugues-lingua-estrangeira-em-macau&catid=65:edicao-5&Itemid=111, consultado a 26 de março de 2014.
- GROSSO, M. J.** (2012). Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE). *In: Siple*. N.º 2, Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=280:mudanca-de-atitude-dos-aprendentes-chineses-em-relacao-a-aprendizagem-do-portugues-ple-&catid=65:edicao-5&Itemid=111, consultado a 26 de março de 2014.
- GROSSO, M. J.** (2008). Contextos sociais e ensino de português a falantes de língua materna chinesa. *In: SIMELP*. Unicsul, USP, EU, FFLCH, São Paulo. (CD- Rom). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp05/05.pdf>, consultado a 20 de agosto de 2014.
- GROSSO, M. J.** (2004). O ensino-aprendizagem plurilingue. *In: Bocabilíngue*, N.º 16, Ministério de Educação de Espanha. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t4.pdf>, consultado a 20 de fevereiro de 2014.
- OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.** Notícias. Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo>, consultado a 20 de setembro de 2013.
- PICASSINOS, C.** (2011, agosto 24). *Português até certo ponto: otimismo, no IPM, em debate sobre Macau como centro de ensino da língua*. Macau Hoje. Disponível em: <http://hojemacau.com.mo/?p=19160>, consultado a 1 Junho de 2014.

- QUAN, L.** (2012). A Potencialidade da Promoção da Aprendizagem Autónoma da Língua Portuguesa para os Aprendentes Chineses Universitários. *In: Siple*. N.º 2, Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=276:a-potencialidade-da-promocao-da-aprendizagem-autonoma-da-lingua-portuguesa-para-os-aprendentes-chineses-universitarios&catid=65:edicao-5&Itemid=111, consultado a 26 de março de 2014.
- RAN, M.** (2007). Da China a Portugal – aproximação à Língua Portuguesa de uma aluna chinesa. *In: ANÇÃ, M. H. (org.). Aproximação à Língua Portuguesa*. N.º 1, Cadernos do LEIP – Coleção Temas, Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/6_Vilena_Ran_Mai.pdf, consultado a 15 de novembro de 2011.
- SOARES, M. G.** (2013, outubro). *Português é a língua da moda e do emprego na China*. Expresso. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>, consultado a 30 de outubro de 2013.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO
Instituto Politécnico de Macau

1. Sexo: F M

2. Idade: _____

3. Língua materna:

- Chinês/Cantonês
- Chinês/Mandarim
- Chinês/Outra
- Português
- Outra

4. Instrução que possui:

- Primária
- Básica
- Secundária
- Superior

5. Ocupação/profissão: _____

6. Línguas estrangeiras que conhece:

- I - Português
- II- Inglês
- III - Francês
- IV - Alemão
- V -Espanhol
- VI - Japonês
- VII - Outra

(Indique qual) _____

7. Tempo de aprendizagem das Línguas Estrangeiras (indique-as I, II, III, IV, V, VI, VII):

- Menos/igual ano
- Menos/igual dois anos
- Menos/igual três anos
- Menos/igual quatro anos

- Menos/igual cinco anos
- Mais/igual cinco ano

8. Na sua opinião, para aprender uma língua é indispensável:

(Marque por ordem de preferência de 1 a 10, em que 1 é o menos indispensável e 10 o mais indispensável)

- a memória
- a vontade
- não ser tímido
- a inteligência
- a confiança em si próprio
- o desejo de aprender
- ter bom ouvido
- o nível cultural
- gostar de comunicar
- gostar de outras culturas

9. O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua?

(Escolhe só uma opção)

- Compreender
- Falar
- Escrever
- Ler

10. Há alguma língua que ache "horrível"?

Não Sim

Qual? _____

Porquê? _____

11. É indispensável saber muito bem uma língua?

Não Sim

Qual? _____

Porquê? _____

12. Qual o país que gostaria de visitar? _____

Porquê? _____

13. Acha a Língua Portuguesa:

- fácil
- difícil
- musical
- não musical
- rica
- pobre

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Outras características: _____

14. Dum modo geral, acha os portugueses:

- simpáticos
- antipáticos
- trabalhadores
- preguiçosos
- alegres
- tristes

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Outras características: _____

15. Em português costuma:

- ler livros, jornais ou revistas
- ouvir música, rádio
- ver televisão
- consultar gramáticas, manuais de Língua Portuguesa
- escrever cartas, pedidos

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Outros: _____

16. Para aprender português o que é indispensável é estudar:

- a gramática
- o vocabulário
- a pronúncia

| |
|--|
| |
| |
| |

outros aspetos: _____

17. Fora das aulas, quando é que usa o português:

- nunca
- raramente
- algumas vezes

| |
|--|
| |
| |
| |

- frequentemente

18. Usa o português em que situações:

- no convívio com amigos (ou conhecidos) fora ou dentro do local de trabalho
- no trabalho e relacionado com a área profissional
- nas aulas

| |
|--|
| |
| |
| |

19. Na sua área profissional usa o português para:

- compreender mensagens e executar tarefas
- compreender mensagens escritas ou orais em reuniões/relacionadas com a área profissional
- responder oralmente a pedidos de informação ou dar opiniões
- comunicar por escrito (cartas, relatórios, inquéritos)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

outros usos: _____

20. Aprende português porque:

- saber mais uma língua é útil
- promoção profissional
- quer ser tradutor
- quer viver em Portugal, no Brasil, ou num país africano

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

outras razões: _____

21. Quando começou a estudar português onde tinha mais dificuldade?

- em compreender o professor
- na pronúncia
- na organização da frase
- na compreensão da mensagem cultural das palavras

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

outras dificuldades: _____

22. As dificuldades continuam a ser as mesmas?

Sim

Não

O que é que mudou: _____

23. Na sua aprendizagem as coisas correram:

- muitíssimo bem
- assim assim
- mal

| |
|--|
| |
| |
| |

QUESTIONÁRIO

ICLP

1. Sexo: F M

2. Idade: _____

3. Língua materna:

- Chinês/Cantonês
- Chinês/Mandarim
- Chinês/Outra
- Português
- Outra

4. Instrução que possui:

- Primária
- Básica
- Secundária
- Superior

5. Ocupação/profissão: _____

6. Línguas estrangeiras que conhece:

- I - Português
- II- Inglês
- III - Francês
- IV - Alemão
- V -Espanhol
- VI - Japonês
- VII - Outra

(Indique qual) _____

7. Tempo de aprendizagem das Línguas Estrangeiras (indique-as I, II, III, IV, V, VI, VII):

- Menos/igual ano
- Menos/igual dois anos
- Menos/igual três anos

- Menos/igual quatro anos
- Menos/igual cinco anos
- Mais/igual cinco ano

8. Na sua opinião, para aprender uma língua é indispensável:

(Marque por ordem de preferência de 1 a 10, em que 1 é o menos indispensável e 10 o mais indispensável)

- a memória
- a vontade
- não ser tímido
- a inteligência
- a confiança em si próprio
- o desejo de aprender
- ter bom ouvido
- o nível cultural
- gostar de comunicar
- gostar de outras culturas

9. Há alguma língua que ache “bonita/bela”?

Não Sim

Qual? _____

Porquê? _____

10. Há alguma língua que ache "horrrível"?

Não Sim

Qual? _____

Porquê? _____

11. Qual o país que gostaria de visitar? _____

Porquê? _____

12. Acha a Língua Portuguesa:

- fácil
- difícil
- musical
- não musical
- rica

- pobre

Outras características: _____

13. Dum modo geral, acha os portugueses:

- simpáticos

- antipáticos

- trabalhadores

- preguiçosos

- alegres

- tristes

Outras características: _____

14. Usa o português em que situações:

- no convívio com amigos (ou conhecidos) fora ou dentro do local de trabalho

- no trabalho e relacionado com a área profissional

- nas aulas

15. Aprende português porque:

- saber mais uma língua é útil

- promoção profissional

- quer ser tradutor

- quer viver em Portugal, no Brasil, ou num país africano

outras razões: _____

16. Na sua aprendizagem as coisas correram:

- muitíssimo bem

- assim assim

- mal