

SIMPÓSIO 36

NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA

COORDENAÇÃO:

Luís Pires

Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin

luis.tiago.pires@gmail.com

Zhang Jianbo

Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

zhngjianbo_2005@yahoo.com.cn

Liliana Gonçalves

Universidade de Comunicação da China

livale2@hotmail.com

A MINHA IDENTIDADE É A LÍNGUA PORTUGUESA: MOTIVAÇÃO E IDENTIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ENTRE FALANTES DE LÍNGUA MATERNA CHINESA

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

Cristina ÁGUA-MEL*

RESUMO: A motivação, tida no Ocidente como um dos fatores mais importantes do processo de ensino aprendizagem, tem necessariamente de ser repensada em contexto chinês, pois a iniciativa e as opções individuais dos aprendentes apresentam *nuances* muito diferentes daquelas que imperam no mundo ocidental. Na China Interior, a seleção de uma universidade e área de estudo não é feita de acordo com os gostos pessoais ou preferências académicas dos candidatos, mas em função do seu desejo (e dos seus familiares) de entrar numa universidade de renome, como a Universidade de Pequim (Beida), a Universidade de Tsinghua ou a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (Beiwai). Mesmo em Macau, onde os alunos frequentam o curso que escolheram, continuam a existir problemas de motivação associados ao tipo de bilinguismo *de jure* existente. Como o Português não é necessariamente uma opção de estudo feita com base em preferências pessoais ou sequer em fundamentos sócio-profissionais sólidos, a motivação dos alunos tem de ser trabalhada com a ajuda dos professores e depende em grande parte do desenvolvimento do que Zoltán Dörnyei e Ema Ushioda (2009) apelidam de “identidade L2.” O presente artigo pretende chamar a atenção para o processo de construção de identidade que tem lugar durante a aprendizagem da língua portuguesa em contextos universitários chineses, fazendo referencia não apenas à China Interior mas também à Região Administrativa Especial de Macau.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação, Investimento, Identidade L2, Aprendizagem Chinês, Português

A linguagem é, inquestionavelmente, uma marca de identidade e é pela linguagem que essa identidade ou, melhor dizendo, identidades são construídas. Na China, o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras é cada vez mais equacionado com prosperidade económica e progressão social. Num mercado de trabalho extremamente competitivo onde a língua inglesa já deixou de ser uma mais-valia para ser uma qualificação básica de um número cada vez maior de licenciados, e num momento em que a China se vira cada vez mais para mercados alternativos para aquisição de recursos e venda dos seus produtos, os países de língua oficial portuguesa representam um atraente parceiro de negócios. A crescente demanda de falantes bilingues chinês-português traduz-se num aumento exponencial do número de cursos, quer de licenciatura, quer intensivos, em universidades, escolas vocacionais ou escolas de línguas.

1 * Leitora de Língua Portuguesa

UIBE, Faculdade de Línguas Estrangeiras, Departamento de Português
100029北京市朝阳区惠新东街10号对外经济贸易大学诚信楼1129外语学院葡萄牙语系
aguamelc.uibe@gmail.com

Em Macau, onde a relação com a língua portuguesa sempre foi difícil e as deficiências do sistema de educação bilingue deram origem a um tipo de bilinguismo meramente *de jure* no qual a manutenção do Português não serve nenhum objetivo comunicativo mas simplesmente para demonstrar que os funcionários são “locais” e devidamente qualificados para ocuparem os muito cobijados postos do funcionalismo público (Moody, 2008, p.7), deu-se em Novembro de 2010 uma interessante reviravolta política com repercussões nas directivas educativas. Após o apelo à formação de profissionais bilingues chinês-português feito por Wen Jiabao durante o Discurso de Abertura da 3ª Conferência Ministerial do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, que se realizou em Macau nos dias 13 e 14 de Novembro de 2010, os serviços educacionais da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) parecem ter abandonado a sua política de *laissez-faire* e começado a incentivar a formação de talentos luso-chineses (cf. Hoje Macau, 21/07/2011).

Na China, o ensino do português irá continuar a crescer devido às exigências do mercado de trabalho. O desenvolvimento económico chinês e a demanda de falantes bilingues chinês-português requerem licenciados com elevados conhecimentos linguísticos falados e escritos capazes, por exemplo, de encetar negociações delicadas entre entidades governamentais. Para dar resposta a estas exigências, o ensino de português terá obrigatoriamente de passar por uma mudança do atual modelo de aprendizagem centrado quase exclusivamente na formação de tradutores para formar falantes bilingues de elevada competência linguístico-cultural. Tal reforma só será possível quando, em ambiente de sala de aula, os aprendentes se identificarem verdadeiramente com uma identidade lusófona.

A existência de uma associação direta entre o processo de aprendizagem de uma Língua Segunda (L2) e a construção de identidades, sejam pessoais ou sociais é, na minha opinião, inquestionável e precisamos de estar conscientes sobre a forma como os aprendentes chineses constroem essas identidades dentro da sala de aula, pois as características e tipos de motivação individuais dos estudantes chineses são consideravelmente diferentes daqueles que imperam no mundo ocidental. A aquisição de português língua estrangeira (PLE) está dependente, não apenas das culturas e identidades que ensinantes e aprendentes trazem para dentro da sala de aula, mas da transmissão de uma cultura portuguesa que alimenta a construção de uma nova identidade linguística fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem. Acredito, tal como Eunhee Buettner, que possuir uma identidade cultural associada à L2 contribui para um processo de aquisição de conhecimentos linguísticos mais eficaz e eficiente (2010, p.13). No caso específico de Macau, mais do que uma identidade L2, está em causa a identidade sócio-cultural da região e, também aí, a língua portuguesa poderá dever ter um papel preponderante no processo de (re)construção da identidade sino-macaense.

O presente artigo pretende analisar o processo de formação de identidades associadas à aprendizagem do português como língua estrangeira entre falantes de língua materna chinesa residentes na China Interior e na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). A maior parte da investigação na área de aprendizagem de línguas estrangeiras centra-se no Inglês, mas como os intervenientes e condições de aprendizagem são semelhantes às do Português, acreditamos na possibilidade de transferência de conhecimentos. Tal como quando um aprendente de L2 chega à sala de aula com conhecimentos em pelos menos mais uma língua (a materna), também o/a ensinante de Português Língua Estrangeira (PLE) precisa de estar consciente de estudos prático-teóricos (ainda que recolhidos em outras línguas ou latitudes) que contribuam para melhorar o seu desempenho.

Segundo David Block (2007), os estudos teóricos sobre a interrelação entre aprendizagem de uma L2 e identidade foram marcados pela publicação, em 1997, do artigo intitulado *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA* da autoria de Alan Firth e Johannes Wagner, bem como de uma série de outros artigos que debatiam as limitações conceptuais e epistemológicas desta área de investigação. Entre esse estudos encontra-se o artigo de Bonny Norton Pierce (1995) questionando as noções de motivação integrativa e instrumental apresentadas por Robert C. Gardner e Wallace E. Lambert (1972) e Gardner (1985) e propondo a noção de “investimento” desenvolvida com base na premissa de que os aprendentes têm uma “identidade social complexa e desejos múltiplos” e “estão constantemente a organizar e reorganizar o que são e como se relacionam com o mundo à sua volta. Consequentemente, o investimento que os aprendentes fazem numa L2 é também um investimento na sua própria identidade social, identidade essa que está em permanente mudança através do espaço e do tempo” (1995, p.18). Norton defende igualmente que quando os aprendentes investem numa L2, fazem-no conscientes de que irão adquirir uma variedade de recursos materiais e simbólicos e, assim, aumentar o seu valor social e que esse investimento representa um investimento na sua própria identidade (2001, p.166).

A relação entre língua e identidade é também descrita por Roz Ivanič e Zoltán Dörnyei. Ivanič (2005) explora a associação entre a L2 e o processo de construção de identidade, explicando que linguagem é uma marca da nossa

identidade pois é através dela e de outros recursos semióticos que construímos as nossas afiliações, por forma a tornarmos-nos semelhantes àqueles com os quais nos identificamos ou queremos identificar. É através da linguagem e outros recursos semióticos que as pessoas reconhecem um recém-chegado como fazendo parte do grupo. Segundo este académico, a identidade é relacional, pois acontece no contexto das relações sociais; construída através dos discursos ou formas como os outros se dirigem a nós (*by address*), como os outros falam sobre nós (*by attribution*) ou como nós tentamos falar como os outros (*by affiliation*); faz parte de um processo de “identificação” ou desejo de se tornar idêntico a um modelo pré-definido; e está encadeada numa série de afiliações, experiências, atividades e consequentemente em permanentemente reconstituição. A interrelação entre a construção da identidade e a linguagem é clara e em contextos pedagógicos a identificação é o motor da aprendizagem, sobretudo da aprendizagem de línguas estrangeiras (2005, p.7).

Em 2005, Zoltán Dörnyei propôs o seguinte sistema de identidades L2 motivacionais:

1. Aprendente de L2 Ideal (*Ideal L2 Self*) cujo principal objetivo é alcançar um nível de conhecimento linguístico próximo do falante nativo;
2. Aprendente Cumpridor (*Ought-to L2 Self*) que identifica os requisitos necessários ao processo de aprendizagem e tenta cumpri-los; e
3. Aprendente centrado na Experiência de Aprendizagem de L2 (*L2 Learning Experience*), para quem o ambiente em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem e o prazer de aquisição de conhecimentos funcionam como recompensa motivadora.

Os estudos sobre motivação estão assim a atravessar um período conturbado de reestruturação e reconstrução teórica devido às recentes reformulações das noções de motivação, mas sobretudo de identidade e da forma como esta se constrói, incluindo durante os processos de aquisição de conhecimentos e muito particularmente na aquisição de uma língua estrangeira à qual é inerente uma cultura e uma forma de estar que caracterizam *outras* identidades tal como propõem, por exemplo, os autores atrás citados. Não podemos equacionar a aprendizagem do francês com processos identitários semelhantes ao que ocorrem durante a aprendizagem do espanhol ou do alemão. Depois de mais de duas décadas de investigação centrada em fatores externos ao indivíduo, os estudos sobre os processos de aquisição linguística e motivação procuram agora identificar quais os aspetos intrínsecos que condicionam, afetam e influenciam a aprendizagem de uma ou mais línguas.

Na China Interior, a seleção de uma universidade e área de estudo não é feita de acordo com os gostos pessoais ou preferências académicas dos candidatos mas do seu desejo (e dos seus familiares) de entrar numa universidade de renome. Mesmo em Macau, onde a escolha de uma área de estudos superiores é feita pelos próprios estudantes, a opção por uma licenciatura em Português ou cursos em que esta seja a língua veicular, está diretamente associada com o desejo individual e familiar em aceder àquela que, ainda hoje, é tida como a melhor saída profissional: uma carreira na função pública. Ao contrário de outras línguas mais “populares” como o inglês e devido à falta de conhecimentos dos aprendentes chineses sobre a Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), a criação de um ambiente pedagógico favorável à construção de uma identidade L2 (português) depende quase em exclusividade dos ensinantes. O ensinante precisa de saber identificar as circunstâncias materiais dos seus aprendentes e estar atento às mudanças que estas, inevitavelmente, sofrerão ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois só assim conseguirá ajustar as suas estratégias e metodologias à progressão — não necessariamente linear — dos aprendentes.

O discurso de construção identitária dos políticos chineses atribui o epíteto “com características chinesas” a quase tudo, desde o comunismo à economia, e o ambiente de sala de aula possui igualmente “características chinesas” únicas. Para poderem aceder a uma boa universidade ou curso académico, os jovens investiram muitas horas de estudo e esforço, dentro e fora da sala de aula, o que fez com que tivessem pouco tempo livre para outras atividades de caráter mais ou menos lúdico fundamentais para o seu desenvolvimento socio-emocional.² Protegidos por um ambiente familiar e disciplinar em que todas as suas tarefas escolares e recreativas são cuidadosamente distribuídas de acordo com um único objetivo — a admissão a uma universidade de prestígio — os jovens chegam à universidade pouco preparados para enfrentar os desafios académico-emocionais com os quais irão necessariamente deparar-se e frequentemente desconhecidos das características ou exigências do curso que lhe foi proposto que seguissem. Consequentemente a sua capacidade de estudo e pesquisa independentes e o seu nível de maturidade emocional e intelectual são, entre o grupo etário da grande maioria dos estudantes universitários chineses (17-22 anos), bastante diferentes dos seus pares ocidentais.

² Os “benefícios” deste tipo de educação de características asiáticas foram recentemente popularizados no livro *Battle Hymn of the Tiger Mother* de Amy Chua (2011), traduzido no Brasil como o *Grito de Guerra da Mãe-Tigre* publicado pela Editora Intrínseca Ltda.).

Tendo em conta que o processo de escolha de um curso superior está dependente de uma oferta feita, preferencialmente por uma universidade de prestígio, são relativamente raros os casos de aprendentes que desenvolvem um tipo de identidade L2 ideal sobretudo entre licenciados em línguas estrangeiras. De acordo com a minha experiência pedagógica em Macau e na China Interior, a grande maioria dos aprendentes de nacionalidade chinesa desenvolve uma identidade L2 com base no que deles é esperado (Aprendente Cumpridor). Os alunos chineses, reconhecidos mundialmente como muito trabalhadores, dedicados, estudiosos, capazes de obter os melhores resultados especialmente nas ciências exatas como a matemática e a física, são particularmente pragmáticos no que toca à aquisição de uma língua estrangeira.

Para se compreender o processo de formação de uma identidade L2 deste tipo de aprendente é necessário dismantlar alguns mitos associados aos aprendentes asiáticos entre os quais a sua passividade e motivação. A consciencialização de que os aprendentes asiáticos são necessariamente diferentes dos estudantes ocidentais alterou a visão “ocidentocentrista” que até meados dos anos noventa do século XX dominou a investigação na área da aquisição de língua, e levou ao reconhecimento da impossibilidade de implementar, em ambientes pedagógicos asiáticos, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na América do Norte e na Europa, como a metodologia comunicativa, abrindo portas para o questionamento das percepções existentes sobre os aprendentes chineses e a procura de explicações mais adequadas ao contexto pedagógico asiático. Esta mudança foi marcada pela publicação, em 1996, da coletânea de artigos feita por David A. Watkins e John B. Biggs intitulada *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* e corroborada por vários estudos.

Entre 1993 e 1995, Lixian Jin e Martin Cortazzi levaram a cabo um estudo de caso na China que teve por base observações em aulas do ensino secundário e universitário, entrevistas, questionários e análise discursiva dos ensaios dos aprendentes, que pretendia analisar as percepções, quer dos professores ocidentais, quer dos aprendentes chineses. Os resultados revelaram um claro desfasamento entre a opinião que os professores têm dos alunos e o que pensam os alunos de si próprios e dos seus comportamentos em contexto de sala de aula, como mostra o seguinte quadro:

| Ensinantes sobre os Aprendentes | Aprendentes sobre eles próprios |
|--|---|
| diligentes minuciosos persistentes | trabalhadores aprendentes independentes superam sozinhos os obstáculos e dificuldades |
| simpáticos | sociáveis |
| altamente motivados para a aprendizagem da L2 (inglês) | atentos ao professor |
| fracos na comunicação oral — “papagaios” | respeitadores da autoridade do professor |
| relutantes em trabalhar em grupo | preferência por trabalhar diretamente com os professores |
| preferência por trabalhar individualmente | dispostos a aprender com os outros |
| tímidos passivos | pensadores autónomos mentalmente ativos |

Quadro 1. Confronto das percepções existentes sobre os aprendentes chineses

Esta discrepância entre as percepções dos intervenientes no processo de aprendizagem e a realidade voltou a revelar-se num estudo realizado por Xiao Lixin em 2007, no qual se tentava identificar preferências dos aprendentes em termos de atividades pedagógicas, comparando-as com as percepções dos professores. Os resultados desse estudo revelaram que apenas 41% dos professores identificavam corretamente as preferências dos seus estudantes (2007, p.181), o que comprova a disparidade de percepções existente entre aprendentes e ensinantes que, inevitavelmente, dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Tais estudos indicam a possibilidade de existirem, sobretudo em contexto de sala de aula geridos por ensinantes estrangeiros (falantes nativos da língua que ensinam), identidades culturais diferentes cuja coabitação dá por vezes origem a mal-entendidos e até conflitos que podem impedir a normal progressão da aprendizagem (cf. Melton, 1990, p.29).

As investigações conduzidas por Jin e Cortazzi revelaram também a existência de diferenças profundas entre ambientes pedagógicos ocidentais e asiáticos. Enquanto as culturas ocidentais de aprendizagem se concentram no desenvolvimento de competências comunicativas, a cultura de aprendizagem dos chineses centra-se na aquisição de regras de gramática e vocabulário. Enquanto a sala de aula ocidental se caracteriza por um tipo de ensino centrado nos aprendentes e orientado para a realização de tarefas ou resolução de problemas que exige elevados níveis de participação dos aprendentes e formas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências diretamente relacionados com as funções e usos de língua, na sala de aula chinesa, o professor e o manual são vistos como as principais fontes de conhecimento e a aprendizagem processa-se através de dedicação e esforço, leitura cuidada dos textos e memorização do vocabulário. De acordo com estes dois investigadores, aprender uma língua estrangeira implica um nível de aprendizagem intercultural através do qual os alunos interagem com a cultura da língua que estão a aprender e, ao mesmo tempo, tornam-se mais conscientes da sua própria cultura. Alunos e professores trazem bagagens culturais diferentes para dentro da sala de aula que podem ser percecionadas como pontes ou barreiras (1998, p.98). Quanto maior for a diferença cultural entre professores e aprendentes, maior será o fosso existente entre as expectativas, crenças e metodologias usadas. (1998, p.101).

Mas talvez até mais importante do que o reconhecimento da existência de diferentes culturas, estratégias de comunicação e culturas académicas e da necessidade de se encontrar um modelo que funcione como ponte entre as diferentes percepções e atitudes de aprendentes e ensinantes, como propõem Jin e Cortazzi, é a descrição pormenorizada que os mesmos autores fazem dos modelos Confucionista, Taoista e Budista que orientam o pensamento e filosofias pedagógicas e que continuam, nos dias de hoje, a influenciar os ambientes pedagógicos chineses e asiáticos (2006, p. 14). De acordo com estes modelos, o processo de ensino-aprendizagem decorre de forma laboriosa e diligente e tem como objetivo a obtenção de uma média elevada nos exames finais e a consequente obtenção de emprego. O sucesso académico é, assim, muito mais social do que individual, pois a obtenção de boas notas ou de um bom emprego funcionam como um contributo do indivíduo em prol do futuro económico-social de toda a sua família.

Um dos adjetivos mais frequentemente usados para descrever os aprendentes asiáticos é “passivo”. No entanto, um interessante estudo transnacional conduzido por William Littlewood, que abrangeu estudantes de oito nações asiáticas e três países europeus, sugere que a atitude passiva adotada pelos estudantes asiáticos dentro da sala de aula é resultado do contexto educacional em que estiveram ou estão inseridos e não uma predisposição natural dos próprios alunos (2000, p.33). Cheng Xiaotang, professor no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras na Universidade Normal de Pequim, repudia igualmente a noção de que os estudantes asiáticos são pouco participativos, explicando que este tipo de comportamento se deve a “metodologias de ensino inadequadas e níveis de proficiência baixos” (2000, p.442). Segundo Naoko Morita, questões de género, cultura ou língua não chegam para explicar o relativo silêncio dos aprendentes e mesmo quando estes permanecem em silêncio e aparentam ser passivos ou estar ausentes, estão a negociar ativamente as suas múltiplas identidades e papéis dentro no contexto de sala de aula (2004:587). Xie Xiaoyan adiciona ao rol de explicações possíveis para a passividade dos aprendentes chineses, o excessivo controlo exercido pelo professor que não oferece aos aprendentes oportunidades de interação (2009, p.18). É normal que os professores estrangeiros, treinados para lidar com a indisciplina e a autoconfiança dos aprendentes ocidentais, há muito habituados a metodologias comunicativas e estratégias de aprendizagem centradas neles próprios, tenham dificuldade em gerir uma sala de aula onde o ensinante é autoridade máxima, detentor único do conhecimento e, como tal, gestor solitário do processo de aprendizagem. É também comum um estudante não saber como responder a metodologias e estratégias de ensino com as quais está pouco ou nada familiarizado e que por vezes são contrárias ao que a sua cultura lhe ensinou ou ao que lhe foi pedido pela maioria dos ensinantes com os quais teve contacto durante a sua vida académica. Ngar-Fun Liu e William Littlewood advertiram para a necessidade dos professores estarem conscientes de que os aprendentes estão acostumados a um modo de aprendizagem passivo e de que precisam de ser orientados, passo a passo, da incerteza para a espontaneidade e autonomia (1997, p. 380). Por seu lado, Norton sugere que a não-participação de um aprendente numa aula de L2 pode ser o resultado de um desfasamento entre a comunidade imaginada pelo aprendente e os objetivos curriculares dos ensinantes, e aconselha estes últimos a encorajar os seus aprendentes a pensarem em si próprios como fazendo parte de comunidades múltiplas, incluindo a comunidade da sala de aula, a comunidade da L2 e a sua comunidade imaginária (2001, p.170).

Ao mesmo tempo que reconsideram os rótulos de passividade e respeito cego pela autoridade do professor que são frequentemente usados para caracterizar os aprendentes chineses, os ensinantes nativos e não-nativos devem questionar as suas expectativas e metodologias pedagógicas. Considerando que os aprendentes chineses foram, quase exclusivamente, expostos a um tipo de metodologia centrada no professor e baseada em ideais Confucionistas de respeito pela autoridade do mestre e valores morais do tipo:

| | |
|---|--|
| 君子讷于言而敏于行。 Jūn zǐ nè yú yán ér mǐn yú xíng | Um cavalheiro é bom a agir e fraco a falar. |
| 大辩不言。 Dà biàn bù yán | Os eloquentes não se ostentam |
| 大辩若讷。 Dà biàn ruò nè | Os eloquentes parecem pouco inteligentes. |
| 好汉不卖嘴。 Hǎo hàn bù mài zuǐ | Um verdadeiro homem não se vende pelas suas palavras. |
| 我有三宝，持而保之，一曰慈，二曰俭，三曰不敢为天下先。 Wǒ yǒu sān bǎo, chí ér bǎo zhī: yī yuē cí, èr yuē jiǎn, sān yuē bù gǎn wéi tiān xià xiān | Tenho três tesouros e cuido-os bem. O primeiro é simpatia, o segundo, frugalidade e o terceiro, o medo de ser o primeiro a agir. |
| 枪打出头鸟。 Qiāng dǎ chū tóu niǎo | O primeiro pássaro a fazer barulho, é o primeiro a morrer. |
| 知者不言，言者不知。 Zhī zhě bù yán, yán zhě bù zhī | Os que sabem não falam, os que falam não sabem. |
| 话要少说，事要多知。 Huà yào shǎo shuō, shì yào duō zhī | Feche a boca e abra os olhos. |
| 谁不惊人，大姐不说。 Yú bù jīng rén, bú rú bù shuō | A não ser que as suas palavras façam explodir uma bomba, cale-se. |

Não podemos esperar que, no momento em que entram na sala de aula de língua estrangeira, estes aprendentes descartem toda a sua experiência acadêmico-pedagógica para abraçar uma nova cultura de aprendizagem que lhes é estranha, bárbara até. Estes apelos à contenção e modéstia prevalecem em todo o sistema educativo e estão particularmente presentes entre os aprendentes do sexo feminino, como o demonstra a seguinte afirmação de Gao Yihong (2007):

As a female Chinese scholar, I am aware that talking about one's own work is face-threatening, as such an act of "self-enhancement" is against a commonly held Chinese virtue of modesty, especially for females.

A resolução deste choque pedagógico entre ensinantes e aprendentes chineses passa necessariamente por um maior envolvimento dos aprendentes em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, desde a explicação das metodologias pedagógicas que se pretendem utilizar até à definição dos objetivos letivos.

A noção de motivação esteve desde sempre associada à investigação em aquisição de línguas estrangeiras. No que toca à motivação em ambientes pedagógicos chineses, Judy F. Chen, Clyde A. Warden e Huo-Tsan Chang (2005) questionaram a possibilidade de transferir a noção de motivação desenvolvida em contextos ocidentais (sobretudo nos EUA e Europa) para um contexto chinês e sugeriram a possibilidade de existir um "Imperativo Chinês" que distingue estes aprendentes dos demais (2005, p.609). Estes investigadores notaram que a motivação integrativa, descrita em 1972 por Gardner e Lambert, não funciona em situações pedagógicas onde a maior parte dos aprendentes não tenciona sair do seu país para se integrar no ambiente linguístico da L2, e onde a motivação instrumental pode incentivar de forma bastante eficaz os aprendentes, especialmente quando estes consideram que o seu investimento lhes oferece um retorno socio-financeiro importante. Os autores chamam a atenção para a importância social do sistema de acesso à função pública com base num exame meritocrático de tipo confucionista, implementado durante a dinastia Ming-Ching (1368-1911), e que continua hoje em dia a atrair milhares de pessoas³. Segundo estes autores, o sucesso nestes exames refletia-se positivamente não apenas no indivíduo, mas em toda a sua família e no seu clã, de tal forma que ao indivíduo se exigia que estudasse afincadamente para os exames imperiais. Este tipo de motivação, que os autores apelidam de "requerida," prevalece como um dos mais importantes no contexto cultural e educacional chinês (2005, p. 613). Chen, Warden e Chang chamam ainda a atenção para um tipo de educação centrado na memorização e tradução, sobretudo nos níveis mais elementares, e para a contabilização dos resultados de exames TOEFL e outros similares, onde a comunicação oral e a interação social são descuidadas nas médias de admissão à universidade (2005, p. 626).

Na China Interior, um estudo orientado por Peipei Li e Guirong Pan na Universidade Agrícola de Qingdao revelou que os alunos de língua inglesa, independentemente do seu nível de proficiência linguística ou do tipo de licenciatura (*major/minor*) pela qual tinham optado, possuíam um tipo de motivação instrumental. Os autores fazem a seguinte

³ No último exame de acesso à função pública (Gongwuyuan kao ou Guokao) que teve lugar a 5 de dezembro de 2010, participaram 1415138 candidatos, dos quais apenas foram admitidos 16205.

afirmação em relação ao alunos menos bem sucedidos no processo de ensino-aprendizagem (2009, p. 126):

The great majority of the less successful learners learn English for pragmatic or extrinsic reasons, such as finding a good job or passing tests. Once they meet difficulties, most of them choose to stop learning; they fear to lose face and are afraid of making mistakes. Therefore, it is quite reasonable for them to become less successful learners.

E em relação aos alunos mais fracos, acrescentam:

Low achievers often lose their sense of achievement because of too low scores which result in their weaker and weaker internal motivation for learning English. They are just satisfied with the low scores although they are not willing to accept that.

Já no início dos anos 90, Robert C. Gardner e Peter D. MacIntyre sugeriram que uma recompensa instrumental monetária pode servir de incentivo no processo de aprendizagem de uma L2, resultando em altos nível de proficiência. Mas esse tipo de motivação instrumental facilitará o processo de aprendizagem apenas até ao momento em que a recompensa for conquistada, perdendo posteriormente o seu impacto (1991:70). O crescente número de aprendentes de português em Macau, frequentemente em cursos financiados pela entidade empregadora ou afins como os Serviços de Apoio à Função Pública e aos quais está diretamente associada uma progressão na carreira e conseqüente um aumento salarial, bem como a existência de um bilinguismo *de jure* provam, na minha opinião, as correlações sugeridas por Gardner e MacIntyre entre um tipo de motivação exclusivamente instrumental e o falhanço do processo de aquisição *de facto* do Português. Na China Interior as entidades empregadoras dão sobretudo importância à universidade onde os alunos se formaram e as médias alcançadas não pesam no processo de candidatura a um emprego. Conseqüentemente, tudo se joga e se perde num único exame de admissão ao ensino superior: o Gaokao⁴.

A importância atribuída aos exames de admissão à universidade e à função pública, a manutenção de metodologias de ensino centradas no professor e na reprodução de conhecimentos adquiridos em exames escritos, um número muito elevado de alunos e as condições de ensino condicionam os aprendentes a concentrar todas as suas energias num único objetivo: obter a melhor nota num único exame ou conjunto de exames. Sublinhe-se que este objetivo não é exclusivo do indivíduo mas partilhado por toda a sua família que agora, tal como na Dinastia Qing, deposita no aprendente esperanças de um melhor futuro socio-económico. Conseqüentemente, a relação que existe entre as notas alcançadas nos exames finais e a motivação dos alunos continua a ser particularmente relevante na China, e apesar dos esforços encetados pelas autoridades educativas é muito pouco provável que venha a mudar num futuro próximo. Considerando, como o faz Gao Yihong (2007), que a identidade de um indivíduo é construída e que essa construção se processa através de interações simbólicas, não existe nenhum processo de construção de identidade sem linguagem e a aprendizagem de uma outra língua para além da língua materna irá necessariamente influenciar o desenvolvimento ou mudança da identidade pessoal do indivíduo. Gao, que desde 1992 que se dedica aos estudos de comunicação intercultural entre aprendentes chineses de língua inglesa, apresenta uma súmula de todos os estudos realizados nesta área e conclui que, mesmo no caso da língua inglesa entendida como "língua pós-identitária" (*post-identity language* — Lo Bianco, 2005) sem qualquer associação cultural a um país de origem e apenas percebida como *capacidade básica* (*basic skill*), os aprendentes desenvolvem uma identidade específica associada à sua aquisição (Gao, 2007). Os estudos realizados nesta área revelam interessantes resultados de interferência entre língua materna e L2 (inglês) (cf. Li, Gao & Li, 2004; Li, 2004; Shen & Gao, 2004) e, aguardamos com expectativa os resultados do estudo longitudinal que está a decorrer.

Uma das críticas feitas a Gao e aos seus colegas é a ausência na China de um ambiente L2 necessário à mudança de identidade cultural associada à aprendizagem dessa língua (Qu, 2005, p.93 — citado em Gao, 2007). Ainda que premente, sobretudo em contextos linguísticos como Hong Kong e Macau, não acredito que um ambiente L2 seja condição *sine qua non* para o processo de construção de uma identidade L2. A adoção de palavras de origem inglesa como *bye* e *cool* no discurso coloquial de milhares de chineses, o recurso à língua inglesa entre os internautas chineses (por vezes gráfica e/ou foneticamente adaptada), bem como a escolha de um nome inglês, por vezes representativo de um possível alterego, e o frequente *code-switching* entre chinês e inglês entre jovens universitários representam, na minha opinião, provas da construção de um ambiente L2 e de mais uma peculiaridade dos aprendentes chineses: o processo de construção da sua identidade L2 (inglês) não tem como objetivo aproximar-se de um falante nativo,

⁴ Apesar de elevadas taxas de admissão, o número de candidatos excluídos neste exame situa-se na casa dos milhões. Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação para o ano de 2011, dos 9.33 milhões de candidatos apenas foram admitidos 6.75 milhões (72,3%).

cumprir requisitos acadêmicos ou disfrutar do processo de aprendizagem, mas acrescentar valor socio-económico à sua identidade. Na China, incluindo Macau e Hong Kong, bons conhecimentos de língua inglesa funcionam como um requisito fundamental para a progressão profissional dos aprendentes e também como uma marca identitária de diferenciação em relação às suas outras identidades linguísticas (cantonês e chinês). As exigências linguísticas impostas aos estudantes universitários chineses (*College English Test*) refletem a ascensão social que um curso universitário representa na sociedade chinesa e a abertura cultural que cada vez mais caracteriza os jovens chineses nascidos nas décadas de 80 e 90.

A aprendizagem de outras línguas estrangeiras na China não atingirá nunca o prestígio do inglês, mas a generalização do ensino desta última faz com que outras línguas estrangeiras confirmem um estatuto de diferenciação aos seus licenciados. A língua portuguesa, devido às oportunidades de emprego que oferece, particularmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, apresenta-se como uma mais-valia que permite aos seus falantes aceder, num espaço de tempo relativamente curto, a níveis de riqueza consideravelmente superiores aos de outros licenciados. Sendo esta recompensa económica altamente motivadora, a construção da sua identidade L2 (português) passará certamente por aspirações socio-económicas que abrangerão toda a sua família.

Com base num inquérito realizado entre os estudantes daquela que é conhecida como a melhor universidade de línguas estrangeiras da China, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (Beiwai), Zhao Hongling e Zhang Yunfeng (2007) caracterizaram da seguinte forma os alunos chineses: i) alunos altamente motivados que avançam rapidamente no processo de ensino-aprendizagem; ii) alunos motivados mas sem vocação para as línguas; e iii) alunos pouco motivados sem noção da responsabilidade social que têm para com o seu país. Esta caracterização é reveladora de dois aspectos importantes que distinguem os aprendentes chineses: a influência ou até mesmo pressão do contexto social em que se inserem e que implica a existência de termos de responsabilidade entre estes e a sociedade, e a seleção de candidatos para os cursos de línguas. O prestígio de uma instituição académica tem universalmente uma enorme importância, mas na China as apetências dos candidatos são relegadas para segundo plano nos procedimentos de seleção de candidatos e não é invulgar encontrar aprendentes com outros interesses académicos em cursos de línguas estrangeiras, apenas porque lhes foi oferecido um lugar numa das universidades de maior reputação no país. O desenvolvimento económico chinês dos últimos vinte anos permite que um número crescente de famílias façam escolhas educacionais cada vez mais diversificadas, incluindo estudos em universidades privadas na China e no estrangeiro, mas para os alunos que são recrutados pelas universidades públicas chinesas, o exame de acesso contempla apenas conhecimentos gerais (adquiridos nas escolas secundárias nacionais) em duas grandes áreas: ciências e humanidades. Apenas as universidades de Pequim (Beida) e Tsinghua têm autorização governamental para proceder a exames específicos de recrutamento que lhes permitem conhecer um pouco melhor as capacidades dos potenciais estudantes. Nestas circunstâncias, é difícil, se não mesmo impossível, falar no desenvolvimento de identidades L2 ideais e a grande maioria dos aprendentes chineses possui um tipo de motivação instrumental ou requerida mais propício ao desenvolvimento de identidades L2 do tipo “aprendente cumpridor”.

Sempre que a identidade L2 dos aprendentes se centra na obtenção de bons resultados escolares que socialmente provem o seu esforço e empenho académico, estes irão preferir metodologias mais tradicionais às quais estão habituados e com as quais lidam de forma automatizada. Não surpreende portanto que os professores continuem a preferir metodologias centradas em si próprios e baseadas na transmissão de conhecimentos de base lexico-gramatical. Wang Suo Ying, que em 1977 fundou o departamento de Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Shanghai, defende que para aprender mais depressa o português correto, a maioria dos aprendentes chineses precisa de explicações sistematizadas e detalhadas dos fenómenos gramaticais. Para saber ler e escrever na sua língua materna, os chineses precisam de decorar pelo menos 3000 caracteres e as crianças são treinadas para os memorizar desde os três anos de idade. Consequentemente, os aprendentes chineses têm boa memória visual e decorar vocábulos portugueses formados a partir de apenas 23 letras é-lhes muito menos custoso. Apesar de reconhecer que a metodologia comunicativa “anima o ambiente da sala de aula, pondo em jogo a iniciativa dos alunos e mobilizando-os a falar e conversar o máximo possível, o que é muito útil à aprendizagem de uma língua estrangeira,” Wang não acredita que esta metodologia seja o método perfeito para os chineses e outros orientais, nem sequer num curso intensivo (1991, p.57-58). A professora argumenta que:

O método de imitar aprendendo diretamente a falar, sem explicação sobre fonética nem gramática, serve mais às crianças, as quais também não aprendem a falar de coisas complicadas, enquanto os adultos conhecendo a gramática e as suas regras, podem acelerar a velocidade no domínio da língua.

A mesma autora reconhece, no entanto, a necessidade de evitar o método de “ceva forçada de patos”, através do qual se produz o famoso Pato à Pequim e que, na China, se usa igualmente para designar o método de ensinar muitas coisas de uma vez só sem explicar porquê ou restringir essas explicações aos fenómenos gramaticais (1991, p.61-2).

A globalização económica e os movimentos migratórios das populações aceleraram a instrumentalização linguística. A aprendizagem de uma língua para fins específicos generalizou-se e na Europa criou-se inclusivamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — um sistema de reconhecimento de qualificações linguísticas que tem por base aquilo que as pessoas são capazes de fazer com a língua e os seus interesses pessoais e profissionais e não necessariamente o seu nível de aprendizagem. Apesar da necessidade de capacitar os aprendentes para determinadas áreas linguísticas (Português para Fins Académicos, Português de Negócios, Português Jurídico, Português Administrativo, etc.) e da correlação direta que existe entre a aquisição de conhecimentos específicos e as motivações individuais e profissionais dos aprendentes, não podemos nunca esquecer o contexto cultural em que as línguas se inserem e sem o qual não é possível a sua aquisição. A aprendizagem de uma língua requer um processo de identificação com a sua cultura e quanto maior for essa identificação, maior será o sucesso de aquisição linguística (Identidade L2 Ideal).

Em línguas *pós-identitárias* como o inglês ou o português, às quais não está associada apenas uma cultura mas múltiplas expressões nacionais e culturais, e cuja instrumentalização económica lhes atribuiu características específicas que os seus utilizadores adotam para construir as suas identidades linguísticas, o processo de identificação linguístico entre os aprendentes e a L2 representa para os alunos um enorme desafio que terá necessariamente de ser trabalhado dentro da sala de aula.

O que se observa na grande maioria de contextos pedagógicos chineses é a mera instrumentalização da língua com fins económico-profissionais específicos. Apesar do aumento do número de oportunidades para realizar intercâmbios académicos no Brasil e em Portugal, os aprendentes chineses continuam relutantes em mergulhar em outras culturas linguísticas para além do necessário à realização dos seus objetivos profissionais. Na RAEM, esta situação é particularmente premente e gerou a situação de bilinguismo *de jure* que a Administração pretende agora reverter. Na China Interior, a motivação requerida assume um papel de tal forma preponderante que permite a formação de quadros bilingues português-chinês tecnicamente qualificados mas culturalmente distantes dos falantes com quem necessitam de comunicar e das culturas para onde irão quase obrigatoriamente residir por períodos mais ou menos longos. Apenas uma pequena elite de aprendentes abraça as culturas associadas à língua portuguesa através de processos geralmente realizados FORA da sala de aula.

É fundamental reverter esta situação e desenvolver uma série de metodologias e materiais didáticos que encorajem os aprendentes a identificar-se com a cultura da L2 e a construir através dela as suas próprias identidades, pois só assim será possível desenvolver em Macau uma sociedade verdadeiramente multilingue e na China Interior quadros qualificados para fazer avançar as relações económico-diplomáticas entre a China e a CPLP. Apenas quando a identidade dos aprendentes chineses, residentes em Macau ou no interior do país, passar também pela língua portuguesa teremos concretizado o objetivo último do processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Bhatt, R. M. (2008). In other words: Language mixing, identity representations, and third space. *Journal of Sociolinguistics* 12(2), p. 177-200.
- Block, David. 2007. *Second Language Identities*. New York. Continuum.
- Block, David. 2007. The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91. p. 863-876.
- Buettner, Eunhee. 2010. Language Learners' Identity construction and negotiation. *TEAL MANITOBA Journal* 26(1) October. p. 11-6.
- Chen, Judy F., Clyde A. Warden & Huo-Tsan Chang. 2005. Motivators that do not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *TESOL Quarterly* 39(4). p. 609-633.

- Cheng, Xiaotang. 2000. Asian students' reticence revisited. *System* 28. p. 435-446.
- Cortazzi, Martin & Lixian Jin. 1996. Cultures of Learning: Language Classrooms in China. Hywel Coleman (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press. p. 169-206.
- Dörnyei, Zoltán & Ema Ushioda. 2009. *Motivation, Language identity and the L2 Self*. Multilingual Matters. Bristol.
- Dörnyei, Zoltán & István Ottó. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4. p. 43-69.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal* 81(3). p. 285-300.
- Gao, Yihong, Cheng Ying, Zhao Yuan & Zhou Yan. 2005. Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates. *World Englishes*. 24/1. p.39-51.
- Gao, Yihong. 2007. Legitimacy of foreign language learning and identity research: Structuralist and constructivist perspectives. *Intercultural Communication Studies XVI(1)*: 100-112.
- Gardner, Robert C. & MacIntyre Peter D. 1991. An Instrumental Motivation in Language Study: Who says it isn't effective?. *SSLA* 13. p. 57-72.
- Ivanič, Roz. 2005. Language, learning and identification. Richard Kiely, Pauline Rea-Dickins, Helen Woodfield & Gerald Clibbon (eds.). *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. British Association for Applied Linguistics in association with Equinox. p. 7-29.
- Jin, Lixian & Martin Cortazzi 1998. The Culture the learner brings: a bridge or a barrier?. Michael Byram & Michael Fleming (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press. Cambridge. p. 98-118.
- Jin, Lixian & Martin Cortazzi 2002. English Language Teaching in China: A Bridge to the Future. *Asia-Pacific Journal of Education* 22(2). p. 53-64.
- Jin, Lixian & Martin Cortazzi. 2006. Changing Practices in Chinese Cultures of Learning Language. *Culture and Curriculum* 19(1). p. 5-20.
- Kinginger, Celeste. 2004. Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. Aneta Pavlenko & Adrian Balckledge (eds.). *Negotiating Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters. Clevedon. p. 219-242.
- Lantolf, James P. & Genung Patricia B. 2002. I'd rather switch than fight: an activity theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. Claire Kramsch (ed.). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Continuum. London. p. 175-196.
- Li, Peipei & Guirong Pan. 2009. The Relationship between Motivation and Achievement — A Survey of the Study of Motivation of English Majors in Qingdao Agricultural University. *CCSE English Language Teaching Online Journal* 2(1). p. 123-128
- Littlewood, William. 2000. Do Asian Students really want to listen and obey?. *ELT Journal* 54(1). p. 31-36.
- Liu, Ngar-Fun & William Littlewood. 1997. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?. *System* 25(3). p. 371-384.
- Lixin, Xiao 2007. A study on perceptual match and mismatch between Chinese EFL students and their teachers. Aileen Pearson-Evans & Angela Leahy (eds.). *Intercultural Spaces: Language, Culture, Identity*. New York. Peter Lang. p. 169-185.
- Melton, Cynthia D. 1990. Bridging the Cultural Gap: A Study of Chinese Students' Learning Style Preferences. *RELC Journal* 21(29). p. 29-54.
- Morita, Naoko. 2004. Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly* 38(4) Winter. p. 573-603.
- Norton, Bonny. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. M. Breen (ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Pearson Education Limited. London. p. 159-171.
- Pierce, Bonny Norton. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29(1). p. 9-31.
- Piller, Ingrid. 2002. Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics* 6(2). p. 179-206.
- Riley, Philip. 2006. Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics* 16/3. p. 296-318.
- Tang, Frank L. & Marta Martino. 2000. Whole Language instruction in China: Teacher' Beliefs in Theory versus Practice and Constraints. *College ESL* 9 (1-2) December. p. 35-48.
- Tong, Jimmy. 2010. Some Observations of Students' Reticent and Participatory Behaviour in Hong Kong English Classrooms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 7(2). p. 239-254.
- Watkins, David A. & John B. Biggs. 1996. *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong. University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.
- Watkins, David A. & John B. Biggs. 2001. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong. University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.
- Xie, Xiaoyan. 2010. Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond. *ELT Journal* 64/1 January. p. 10-20.
- Zhang, Xiuqin & Katie Head. 2010. Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT Journal* 64(1) January. p. 1-9.
- Zu, Lin & Zheqiong Kong. 2009. A Study on the Approaches to Culture Introduction in English Test Books. *CCSE English Language Teaching Online Journal* 2(1). p. 112-118.

ATIVIDADES LÚDICAS NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA

Liliana GONÇALVES¹

O tempo que passas a rir é tempo que passas com os deuses.

[provérbio chinês]

RESUMO: De acordo com Sotoca (ver 2007: 29), a vida do ser humano está impregnada de jogo: encontramos aspetos lúdicos na guerra, na literatura, em variadas áreas do saber e até mesmo na linguagem. Um pouco por toda a China, nos parques, nas ruas, em casa, as pessoas distraem-se jogando, por exemplo, majongue, dominó, cartas, entre outros. Se o jogo faz parte da vida do povo chinês, porque não utilizá-lo a nosso favor, com fins pedagógicos, nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE)? A ideia de que estudar implica grandes doses de sofrimento estará já ultrapassada, pelo que há necessidade de repensar abordagens de ensino. Apesar de ainda haver muita pressão no meio universitário chinês e de nem sempre os discentes terem uma palavra a dizer na escolha da licenciatura que vão frequentar, sabemos que os aprendentes chineses querem ser motivados para a aprendizagem; gostam, aliás, de aprender de uma forma lúdica mas, ao mesmo tempo, séria. Tudo *com conta, peso e medida*, podemos dizer. Assim sendo, ponderando as especificidades do aprendente chinês, que atividades lúdicas podemos utilizar em tempo letivo? Quais são as vantagens e os inconvenientes dos jogos na sala de aula? É a estas questões que pretendemos dar (possíveis) respostas.

PALAVRAS-CHAVE: aprendente chinês; atividades lúdicas; aula de PLE.

Introdução

“Actualmente, é difícil alguém querer aprender uma língua sem motivação ou sem ser motivado. Independente das necessidades comunicativas e das motivações pessoais, há a ideia de que uma língua pode e deve ser apelativa, atraindo os potenciais aprendentes [...]” (Grosso 1993: 850).

Ora, uma forma de tornar o PLE mais apelativo para os estudantes universitários chineses é criar aulas mais atraentes, utilizando material adequado e diverso. E é aqui que podem entrar as atividades lúdicas.

Sabe-se que o povo chinês em geral gosta de jogar. Muitos chineses também apreciam passar parte dos seus tempos livres em caraoques, cantando com colegas e/ou amigos. Quem conhece bem os aprendentes chineses reconhece que a música é uma ótima opção para as nossas aulas. Além disso, as adivinhas, as simulações entre tantas outras atividades podem, efetivamente, colorir a aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente de PLE.

Vamos então expor algumas vantagens mas também inconvenientes do uso do jogo e das atividades lúdicas nas aulas de PLE para discentes chineses. Posteriormente, deixaremos neste trabalho alguns exemplos concretos de atividades que podem ser utilizadas em aula. Temos consciência de que não vamos apresentar aqui nenhuma novidade aos colegas professores; porém, consideramos útil deixar algumas dicas mais práticas para o nosso quotidiano. Apenas para *relembrar*.

1. Vantagens e Inconvenientes do Jogo/das Atividades Lúdicas

Muitos docentes, de acordo com Sotoca (ver 2007: 29), de diversas disciplinas, serviram-se de atividades lúdicas para transmitir conhecimentos e para exemplificar algo de forma divertida e motivadora. Tendo em conta Sonsoles Fernández, também citada por Sotoca, a ação lúdica permite-nos rir, sorrir, criar, criar-nos, obter liberdade e prazer. O riso, por sua vez, descontra o ambiente e, como todos os professores já devem ter reparado, os alunos chineses ficam mais despertos e até mais ativos depois das gargalhadas e do prazer provocado pelas atividades lúdicas. Essas risadas, por razões óbvias, serão especialmente bem-vindas quando as aulas em questão têm início às oito horas da manhã, depois da hora do almoço ou quando o semestre já vai longo e os alunos se sentem especialmente cansados. E o essencial é que os alunos aprendem com prazer.

De facto, uma das grandes vantagens do jogo nas aulas de PLE parece-nos ser a boa disposição e conseqüente motivação que ele desencadeia e isso nota-se muito no nosso público aprendente. Não nos podemos esquecer de que os horários

escolares universitários na China continental tendem a ser muito intensivos, provocando muita pressão nos estudantes. Assim, utilizando palavras de Eugen Fink, “jogar é um oásis de felicidade no deserto da vida considerada séria” (*apud* Ten e Marín 2008:11). Claro que o ensino/aprendizagem de uma língua é levado a sério tanto por docentes como por estudantes. No entanto, isso não quer dizer que não possa ser também uma felicidade. Entre outras vantagens que já a seguir iremos expor, as atividades lúdicas podem efetivamente reduzir a tensão dos nossos aprendentes e contribuir para diminuir a frustração de professores (ver Llorens, 2004) que, por vezes, se sentem impotentes perante o aparente desinteresse dos alunos pelas suas aulas.

Passando então a outras vantagens, e considerando novamente Sotoca (2007: 29), é importante que os alunos se arrisquem na aprendizagem de uma língua, sendo que a atividade lúdica lhes dá essa oportunidade sem se sentirem *censurados*. Além disso, devido ao clima de cumplicidade que se cria (especialmente no jogo), o aluno desinibe-se e o erro é visto como algo necessário e que não intimida. Aliás, por vezes é o erro que provoca o riso tanto do aprendente que errou como dos seus *adversários*, deixando de ser algo *dramático*. A atividade lúdica pode dar uma outra perspetiva deste conceito - erro - ao aprendente. É importante que o discente encare os seus erros como um sinal de progresso na sua interlíngua. Os métodos comunicativos, de acordo com Vásquez (1999: 26), entendem o erro como sinal de progresso sem o qual a aprendizagem não é possível, ou seja, é formulando/comprovando hipóteses que se aprende. Às vezes, como já alguém afirmou, é mesmo necessário “meter a pata na poça” para aprender. Deste modo, assim como não consideramos grave quando uma criança de tenra idade diz “Eu sabo” (em vez de “Eu sei”), pois trata-se de um enunciado *normal* num determinado estágio do desenvolvimento da língua materna (L1), as produções incorrectas do aprendente de uma língua segunda ou língua estrangeira também são marcas das diferentes etapas de aprendizagem da língua-alvo (ver Fernández 2005: 18). Se o professor ajudar o aluno a ter consciência destes factos, possivelmente, o erro não intimidará tanto o aprendente chinês.

Na nossa opinião, o jogo e outras atividades lúdicas também convidam à inclusão, a relações mais próximas, à compreensão mútua, à união pelos elos de cooperação que terão de ser estabelecidos durante um determinado jogo (ver Mouta, 2007). Por outras palavras, o jogo facilita as relações interpessoais e grupais, podendo criar bom ambiente entre os alunos e também provocar a necessidade real de comunicação (Sotoca 2007: 29). Notamos ao longo da nossa experiência de ensino em Pequim que alguns alunos, sobretudo do 1º ano e especialmente durante o 1º semestre, não sabem ou têm dificuldades em trabalhar em grupo. Neste contexto, pensamos que a atividade lúdica, que exija o trabalho de equipa, poderá ajudar esses alunos a integrarem-se no dito grupo e a colaborarem em vez de ficarem de parte a realizar a tarefa em questão, muitas vezes individualmente. Ainda recorrendo à nossa experiência e voltando ao assunto da comunicação, temos de confessar que nem sempre é fácil promovê-la constantemente em português, especialmente nos níveis iniciais. Por vezes, os alunos chineses, excitados com a atividade, tendem a expressar-se em mandarim quando querem trocar impressões entre si, nomeadamente expressar sensações, discutir estratégias de jogo, reclamar no que diz respeito a alguma atitude de um dos *adversários*, por exemplo. Assim sendo, muitas vezes, o uso da língua portuguesa limita-se, neste tipo de atividade, ao jogo em si.

Em relação ao favorecimento das relações interpessoais de que há pouco falávamos, pensamos que outra das desvantagens do jogo é o perigo da competitividade que, por sua vez, poderá dar origem à rivalidade. Ora, não se pretende, de todo, que a educação seja competitiva. Contudo, tendo em conta o nosso conhecimento empírico, podemos dizer que sempre notamos o “*fair play*” dos aprendentes chineses universitários neste tipo de atividade. De qualquer forma, será importante ficarmos atentos a este aspeto.

Por último, a atividade lúdica poderá favorecer a criatividade e a aprendizagem significativa (*aprender fazendo*). Se tivermos em conta a interessante metáfora do Inter-Rail (ver Pinto, 2009), tal como viajar neste tipo de comboio permite ao viajante aprender por si próprio (*fazendo*), na nossa opinião, algumas atividades lúdicas promovem uma aprendizagem mais independente. Podemos completar esta ideia com palavras de Wright et al. (2006):

Games also help the teacher to create new contexts in which the language is useful and meaningful. [...] Games provide one way of helping the learners to “experience” language rather than merely “study” it.

Não nos podemos esquecer, no entanto, que em algumas culturas impera a “pedagogia do sofrimento” (Sotoca 2007: 32). Neste caso, aprender uma língua implica muito *sofrimento*. Assim, a utilização de atividades lúdicas nas aulas pode ser mal interpretada por alguns aprendentes, dando a ideia de que apenas serve para “passar um bom bocado” e que, no fundo, não serve para nada. Para que isto não aconteça, a solução pode estar na explicação, clara e prévia, dos objetivos da atividade, levando os alunos a reconhecer o que irão aprender com a atividade em questão. Ao

contrário do que alguns professores (e até alunos) mais *tradicionais* ou *gramaticais* possam pensar, utilizar o jogo ou uma atividade lúdica na aula não significa sermos brandos ou preguiçosos no processo de ensino. Também não é, com certeza, sinal de que o professor não preparou a aula. Pelo contrário! Preparar este tipo de atividade requer do professor muito trabalho de casa porque, geralmente, é necessário adaptar os materiais aos aprendentes e seus níveis ou até mesmo criar esses materiais de raiz. Aliás, a aula dita *tradicional* será aquela que menos trabalho dará ao professor experiente. Queremos ainda acrescentar o que nós próprios temos sentido ao longo de cerca de seis anos de ensino de PLE em Pequim: cada vez mais, os estudantes universitários chineses desejam aprender de formas mais variadas e interessantes, porém sem que as suas características específicas sejam ignoradas ou *atropeladas*.

2. Alguns Exemplos Concretos de Atividades Lúdicas

2.1. Jogos

Deixamos, então, algumas sugestões de jogos que já foram utilizados com sucesso por nós e que poderão ser utilizados nas aulas de PLE na China.

O *Loto* é apropriado para praticar os números nos primeiros passos da aprendizagem da língua. Cada aluno terá de “chamar” diversos números durante este jogo, por isso o aprendente sente a necessidade real de aprender os números de 1 a 100. A partir deste e de outros jogos, é possível ensinar expressões úteis, como por exemplo “Que sorte/azar!”, “Ganhei!”, “O vencedor é...!”, “Parabéns!”, entre outros.

Os jogos de mímica, por sua vez, podem ajudar-nos a rever/consolidar vocabulário ou expressões novas. Depois de estudarmos um texto com os alunos, colocamos dentro de um saco ou de uma caixa os termos/as expressões mais importantes. Cada aluno retirará do saco uma palavra/expressão que deve explicar aos colegas mas apenas com gestos. Por experiência, os alunos do 1º e do 2º ano reagem muito bem a este tipo de atividade, rindo e estudando ao mesmo tempo.

O *Jogo da Glória* (ver anexo 1) é adequado para consolidar diversas matérias e pode ser adaptado a diferentes níveis de proficiência, bastando alterar o tabuleiro do jogo. Este tipo de jogo também pode ser encontrado no Centro Virtual do Instituto Camões, por isso não deixamos aqui regras ou outras instruções para a realização do mesmo. Valerá a pena sugerir-lo aos alunos.

O concurso *Quem é o mais sabedor?* é também uma boa estratégia para motivar os alunos, consolidar e avaliar conhecimentos. Podemos formar pequenas equipas que serão desafiadas pelo apresentador (um aluno) do concurso a responder a diversas questões, previamente preparadas, sobre matérias já estudadas nas aulas. Este tipo de atividade pode ser feito no início do semestre para ajudar a relembrar matérias esquecidas durante as férias ou a meio/fim do semestre para se perceberem quais as dificuldades que necessitam de ser colmatadas.

Estando interessados em mais sugestões, poderão consultar o Centro Virtual do Instituto Camões e aí, no separador *Aprender*, encontrarão vários conteúdos lúdicos.

Passemos agora a atividades com música. Decerto que todos já “deram música” aos vossos alunos e puderam verificar as suas vantagens.

2.2. Música

Existe um mundo de músicas que poderá ser utilizado em atividades letivas e que, para além de motivar os alunos e de os deixar mais *despertos*, é um ótimo material para ensinar/aprender determinadas matérias, inclusivamente cultura. Deixamos aqui dois exemplos.

Como ajuda para a aprendizagem do uso do pretérito imperfeito, podemos utilizar um fado interpretado por Camané intitulado *Ela tinha uma amiga* (ver anexo 2). Mais uma vez, por experiência própria, podemos dizer que os alunos,

apesar de serem, de maneira geral, um pouco avessos ao fado, apreciam esta canção, especialmente depois de compreenderem a sua história. Logo que tenham oportunidade utilizem-na, trabalhando-a e adaptando-a ao nível dos vossos alunos. Verão que os aprendentes não ficarão dececionados.

O *namorico da Rita* (ver anexo 3), interpretado por Katia Guerreiro, também possui um ritmo que agrada aos alunos e permite-lhes aprender diversas expressões idiomáticas. Dependendo dos exercícios que escolhermos para esta canção, ela poderá constituir material útil para um nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Para além das músicas em si e daquilo que os alunos podem aprender com as letras, os aprendentes ficarão a conhecer estilos musicais e artistas da língua-alvo. Lembramo-nos que uma das nossas turmas ficou especialmente fã de Katia Guerreiro: “É médica, é fadista, é famosa e é bonita! Tantas coisas!” Vejamos, de seguida, algumas adivinhas.

2.3. Adivinhas

Há uma infinidade de adivinhas úteis para as nossas aulas. Imaginem, por exemplo, que acabaram de estudar uma unidade didática dedicada ao corpo humano e que querem terminá-la com um pequeno desafio divertido. Esta adivinha poderá ajudar:

**Qual é coisa, qual é ela,
que respira sem pulmões
e tem pés mas não anda?** [planta]

A adivinha que se segue poderá ser utilizada no tema “Horas”:

**Numa casa de 12 meninas,
cada uma tem quatro quartos,
todas elas usam meias,
nenhuma usa sapatos.
O que é?** [hora]

Para a fase de motivação dedicada, por exemplo, à unidade didática relacionada com a alimentação, podemos recorrer a esta adivinha:

**Quanto mais quente,
mais fresco.
O que é?** [pão]

Algumas adivinhas poderão conter aspetos culturais diferentes daqueles a que o aluno está habituado e que o professor poderá aproveitar para explorar. Pense-se no caso da adivinha dedicada ao pão... Por último, vamos ao “teatro”!

2.4. Simulações/teatro

Alguns contos literários, depois de estudados convenientemente nas aulas, podem dar origem a trabalhos de grupo. Cada grupo terá como tarefa criar uma pequena peça de teatro a partir do conto em causa (sendo ele adequado para tal). Verão que até os alunos mais tímidos vos surpreenderão escolhendo acessórios e, por vezes, finais diferentes para as histórias estudadas.

Um conto que já utilizamos em aula foi, por exemplo, “O Assalto” de Mia Couto (ver anexo 4). Este conto foi por nós adaptado para uma turma do nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Os resultados dos trabalhos de grupo (apresentações teatrais) foram muito criativos vindos de aprendentes convencidos, erradamente, de que não têm imaginação. Nós diríamos que imaginação não lhes falta, mas terá de ser *acordada* e desafiada.

Conclusão

Em muitos países em desenvolvimento, o direito a brincar está ameaçado pela pobreza, pelas guerras e conflitos armados, pelo trabalho infantil, pela exploração e abusos de toda a espécie. Nos países ricos, o sedentarismo, a televisão de má qualidade, os videojogos, o excesso de tempo dedicado ao estudo e a outras atividades educativas e a competitividade excessiva limitam os benefícios desse espaço de ócio, diversão e liberdade que é jogar. (UNICEF; *apud* Ten e Marín 2008: 13)

Não estamos aqui obviamente a falar de crianças mas sim de jovens adultos. Também não pretendemos pôr os nossos aprendentes simplesmente a brincar. No entanto, o texto acima citado fez-nos refletir sobre os estudantes universitários chineses que, segundo sabemos, enquanto crianças, tiveram pouco tempo para brincar. Chegados à universidade, esses jovens continuam a dedicar-se a muitas atividades educativas, sobrando pouco tempo livre para se divertirem. Uma das razões de todas essas atividades prende-se com a competitividade. Isto porque é necessário, entre outras coisas, ser muito bom e possuir um *Curriculum Vitae* recheado de experiências para, após o 4º ano da Licenciatura, conseguir o emprego “ideal”, sonho de pais e alunos. Ora, nesta situação, o aluno quer efetivamente aprender mas não, sistematicamente, da maneira mais convencional.

Ninguém negará que “[l]anguage learning is hard work [...]. Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time (Wright et al, 2006). O esforço não deve, contudo, ser confundido com “sofrimento”. “Games help and encourage many learners to sustain their interest and work”, relembra ainda Wright.

Para que os jogos ou outras atividades lúdicas não sejam considerados improdutivos, devem possuir sempre objetivos precisos que, como já deixamos claro, poderão ser explicados aos aprendentes.

Apesar de trabalharmos com turmas de aprendentes apenas chineses e, em princípio, mais homogêneas, devemos tentar diversificar as atividades, ou seja, não vamos ensinar tudo através de jogos/atividades lúdicas nem devemos optar sempre pela forma mais *tradicional*. Isto porque “[t]he teacher is like a gardner responsible for many different types of plants, some requiring a lot of sunshine and others shade, some requiring pruning and others to be left alone (Wright et al. 2006: 6). Diversificar as atividades permite-nos manter os alunos interessados e motivados para a aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

Baralo, Marta. 2004. Qué es la interlengua (IL)? In: *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, p. 35-53

Centro Virtual do Instituto Camões (CVC): <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar.html>

Felder, Richard M.; Henriques, Eunice R. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education. In: *Foreign Language Annals*, 28, nº1, p. 21-31

Fernández, Sonsoles. 2005. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

Grosso, Maria José. 1993. Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – da Teoria à Prática. In: *Revista de Administração Pública de Macau*, nº 22

Llorens, Núria Vidal. 2004. Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural. In: cvc.cervantes.es

Mouta, Margarida. 2007. Os jogos de linguagem e a aquisição de uma *competência humorística* em PLE. In: *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol.2, 2007

Pinto, Lina Paula. 2002. *Português Lúdico*. Lisboa/Porto: Editora Lidel

Pinto, Maria da Graça. 2009. The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as

part of a general learning process. In: *A linguagem ao vivo*. Porto: Capflup, p. 211-226

Sotoca, Yolanda Tornero. 2007. El juego en el aula: aliado o enemigo? Reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del uso de actividades lúdicas en clase de E/LE. In: *Frecuencia L*, nº 33

Ten, Amparo Martínez; Marín, Carmen García. 2008. *Jogar para Educar. Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora

Vásquez, Graciela. 1999. *Errores? Sin Falta!* Madrid: Edelsa

Wright, Andrew. 2006. *Games for language learning*. UK: Cambridge University Press

ANEXO 1 – Jogo da Glória (Pronomes relativos)

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Os amigos __ fui à festa beberam de mais! | O senhor, __ mulher teve um acidente, está muito nervoso. | O rapaz __ conheci ontem é português. | 39 | META |
| Os alunos __ notas são altas podem ganhar bolsas de estudo. | 34 | O clube __ o Zé pertence perdeu um jogo importante. | A empresa __ ele saiu tem problemas financeiros. | O vizinho __ conversei várias vezes vai mudar de casa. |
| A empresa __ trabalho fica nos arredores da cidade. | 27 | 28 | Os países __ governos são corruptos tendem a ser mais pobres. | O autocarro __ viajámos era muito velho! |
| A festa __ se realizou no sábado foi fantástica! | O cliente __ eu me encontrei é cabo-verdiano. | 23 | A senhora __ dei os documentos é secretária do chefe. | A matéria __ ele está a estudar é difícil. |
| O amigo __ enviei ontem o convite não pode vir à festa. | O mercado __ ela visitou fica longe do centro da cidade. | O país __ ele foi tem como língua oficial o português. | 19 | O filme __ realizador é Zhang Yi mou foi um sucesso. |
| 15 | O livro __ te sugeri está esgotado. | 13 | Aquela é a senhora __ tem 12 gatos! | Adorei o filme __ assistimos ontem. |
| Este é o dicionário __ ela precisa. | Ele deu-me um anel __ eu gostei imenso. | 8 | Esta é a casa __ dono está no Brasil. | 10 |
| 5 | Este é o amigo __ ele joga ténis. | Esta é a casa __ ele mora. | 2 | PARTIDA |

Jogo da Glória – “ajuda” para o jogo

| | |
|----|--|
| 2 | Voltar a jogar. |
| 5 | Perde a vez. |
| 8 | Castigo! Conjugar o verbo TRAZER no futuro do indicativo. |
| 10 | Castigo! Contar de 100 a 120. |
| 13 | Sorte! Passa para a casa número 20. |
| 15 | Bónus! Tem direito a pedir (uma vez) ajuda ao professor. |
| 19 | Construir uma frase com a palavra “Angola”. |
| 23 | Azar! Voltar à casa número 8. |
| 27 | Explicar como se faz <i>arroz doce</i> aos colegas. |
| 28 | Bónus! Pode consultar (uma vez) o livro/a gramática. |

| | |
|----|---|
| 34 | Cantar o refrão de uma música em português. |
| 39 | Azar! Voltar à casa número 34. |

ANEXO 2

Fado “Ela tinha uma amiga” – Camané

Ela tinha uma amiga chamada Maria
 Que era quem me atendia quando eu telefonava
 Ela tinha uma amiga chamada Maria
 A quem ela dizia para dizer que não estava
 E quando eu insistia, e não desligava
 Era sempre a Maria
 Que me mentia e me consolava
 E perguntava o que é que eu lhe queria

Ela tinha uma amiga chamada Maria
 Que nunca sabia por onde ela andava
 Ela tinha uma amiga chamada Maria
 De quem se servia quando me enganava
 E quando eu lá ia, e não a encontrava
 Era sempre a Maria
 Que me dizia que ela não tardava
 Que me jurava que ela voltaria

Quando eu ia buscá-la, e a gente saía
 Era sempre a Maria que nos animava
 Quando eu a convidava, e ela não queria
 Era com a Maria que eu sempre dançava
 E quando eu inventava uma melodia
 Era sempre a Maria
 Que me aplaudia, e ela não ligava
 E eu ficava a cantar prá Maria

No cinema, no escuro, quando eu a beijava
 Ela empalidecia, a Maria corava
 Ela não me ligava e adormecia
 E era com a Maria
 Que eu conversava
 E que eu ficava quase até ser dia

Ela tinha uma amiga chamada Maria
 A quem ela dizia p’ra dizer que não estava
 Até que outro dia ela me telefonou ...
 E eu disse: Maria...
 E eu disse: Maria!
 E eu disse: “Maria, vai dizer que eu não estou!”

In: “Como sempre... como dantes, Camané ao vivo” - 2003

ANEXO 3

Fado “O namorico da Rita” – Katia Guerreiro

No mercado da Ribeira
 há um romance de amor

entre a Rita que é peixeira
 e o Chico que é pescador.
 Sabem todos os que lá vão
 que a Rita gosta do Chico.
 Só a mãe dela é que não consente
 no namorico.

Quando ele passa por ela,
 ela sorri **descarada**.
 Porém, o Chico, **à cautela**,
não dá trela nem diz nada
 que a mãe dela, **quando calha**,
 ao ver que o Chico se abeira,
por dá cá aquela palha,
 faz tremer toda a ribeira.

Namoram de manhãzinha
 e da forma mais diversa:
 dois caixotes de sardinha
 são **dois dedos de conversa**.
 E há quem diga **à boca cheia** [dizer à boca cheia]
 que, depois de tanta **fita**, [fazer fita]
 o Chico de volta e meia
prega dois beijos na Rita.

In: “Os Fados do Fado” – 2009

ANEXO 4

O ASSALTO (Mia Couto)

Um dia destes, fui assaltado. Foi numa esquina, num desses becos escuríssimos. Nem decifrei o vulto: só vi a arma na sua mão.

- Para trás!

Obedeci à ordem, tropeçando até me estancar de encontro à parede. Cumpria os mandamentos do assaltante, tudo mecanicamente. E mais aparvalhado que o cuco do relógio. O que fazer? Contra-atacar? Arriscar tudo e, assim sem mais nem menos, atirar a vida para trás das costas?

- Diga qualquer coisa.

- Qualquer coisa?

- Me conte quem é. Você quem é? Vá falando!

- Falando?

- Sim, conte lá coisas. Depois, sou eu. A seguir é a minha vez.

Depois era a vez dele? Mas para fazer o quê? Certamente para me executar a sangue frio, matando-me à queima-roupa. Naquele momento, vindo de não sei onde, circulou por ali um furtivo raio de luz, coisa pouca. O fulano baixou o rosto, e voltou a pistola em ameaça.

- Você brinca e eu...

Não concluiu a ameaça. Uma tosse de gruta lhe tomou a voz. Baixou, numa fração, a arma enquanto se desenhava do catarro. Por um momento, ele pareceu-me indefeso, tão frágil que seria deselegância minha me aproveitar do momento. Notei que tirava um lenço e se compunha, quase ignorando minha presença.

- Vá, vamos mais para lá.

Eu recuei mais uns passos. O medo dera lugar à inquietação. Quem seria aquele meliante? Um desses que se tornam ladrões por motivo de força maior?

Fomos andando para os arredores de uma iluminação. Foi quando me apercebi que o assaltante era um velho. Um mestiço, até sem má aparência. Mas era um da quarta idade, cabelo todo branco. Não parecia um pobre. No meu tempo de menino, tínhamos pena dos pobres. Os meus filhos, hoje, têm medo dos pobres. A pobreza converteu-se num lugar monstruoso. Queremos que os pobres fiquem longe, fechados no seu território. Mas este não era um miserável emergido desses infernos. Foi quando, cansado, perguntei:

- O que quer de mim?

- Eu quero conversar.

- Conversar?

- Sim, apenas isso, conversar. É que, agora, com esta minha idade, já ninguém conversa comigo.

Então, era isso? Simplesmente uma conversa? Sim, era só esse o motivo do crime. O homem recorria ao assalto de arma de fogo para roubar um pouco de atenção. Se ninguém lhe dava a cortesia de um reparo ele obteria esse direito nem que fosse a tiro de pistola.

(...)

Mia Couto, *Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos*, Caminho
(adaptado para fins pedagógicos)

UM BOM PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA OPINIÃO DS ALUNOS CHINESES

Ng Fong Ieng5 (Teresa)

RESUMO: Hoje em dia, está surgindo um novo perfil de professores. Eles não são apenas educadores dos estudantes, mas também os seus amigos. Os docentes e os discentes divertem-se, conversam, aprendem quer na sala da aula quer fora dela. Como tal, a figura dos docentes torna-se mais flexível. Assim, os estudantes começam a (re)pensar o perfil dum bom professor. Surge uma pergunta, então: que tipo de professores de Língua Estrangeira (LE) é que os alunos chineses preferem? Fizemos uma pesquisa para descobrir as suas opiniões. Através do meu projecto, os professores podem conhecer um pouco mais os alunos chineses e rever as suas próprias características para melhorar a relação com eles. Assim, podem fortalecer a comunicação uns com os outros. Estabelecendo um melhor e adaptado método do ensino e aprendizagem aos estudantes, os professores consolidam as suas carreiras de ensino. Para os alunos, é bom que lhes dêem uma oportunidade de falar para expressar as suas opiniões. Tomamos como base o que diz o site chinês *Mão pega Mão* (手拉手), que troca serviços e experiências em educação na Internet. Para desenvolver o trabalho, fizemos um questionário com um conjunto de alunos universitários de Macau.

PALAVRAS-CHAVE: interacção, docentes, discentes, Língua Estrangeira (LE) e didáctica.

Introdução

Hoje em dia, aprender línguas estrangeiras torna-se uma tendência óbvia uma vez que cada vez mais estudantes dominam bem uma (ou mais uma) língua (s). A maioria das pessoas considera que é mais fácil arranjar um bom trabalho devido a duas razões. Em primeiro lugar, quem aprende mais uma língua tem mais uma capacidade da comunicação. Em segundo lugar, especialmente em Macau, o contexto da nossa pesquisa, saber português como LE é positivo, porque é ainda língua oficial uma vez que foi colonizada e administrada por Portugal antes de 1999⁶.

Para se aprender uma língua estrangeira, a figura do professor parece-nos fundamental. Entretanto, ser um professor de LE é muito difícil. Especialmente, ser um bom professor é bastante árduo. Para se tornar um professor que todo o mundo elogia, pode-se imaginar que foi preciso muito esforço, é difícil. Não obstante, ainda conseguimos encontrar alguns excelentes professores que estão em cantos diferentes do mundo.

Ken Bain, criador de vários centros educadores dos EUA, ganhou muitos prémios de educação; ele foi designado como um dos melhores professores nos EUA. Diz-se que, quando Ralph Lynn se licenciou em 1932, por acaso, encontrou uma grave estagnação económica. Apesar de ganhar muitas honras e elogios de todo o mundo, lavava roupas para sobreviver. Dez anos depois, obteve a qualidade profissional de ensino, actuou como professor de uma escola secundária durante seis meses. Infelizmente, alistou-se no exército, deixando contra a vontade o trabalho de educação. Deixado o exército, alguns anos depois, acabou um curso de doutoramento e desempenhou o papel de professor por cerca de vinte e um anos. Quando ele se reformou, mais de cem estudantes, que já possuíam as suas próprias carreiras gloriosas, vieram para prestar homenagem com sinceridade. Durante algum tempo, o célebre autor, Robert Fulghum, louvou-o modestamente como melhor professor no universo. Para além disso, a Chefe do Executivo do Texas, Ana Richards, também declarou que 'As aulas de Ralph Lynn forneceram-nos uma janela aberta para o mundo (...)'. O editor da revista *People*, Hal Wingo afirmou que o futuro estava repleto da esperança após uma lição sobre o tema 'Cópia do ser humano'.

Ou seja, há professores que são vistos como muito bons profissionais.

Vamos, então, ver, que característica é que os alunos chineses da Universidade de Macau apontam para um bom professor.

5 Universidade de Macau (UM), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Português, Av. Padre Tomás Pereira Taipa, Macau, China, dingdingieng@yahoo.com.hk

6 Em 1987, após intensas negociações entre Portugal e a República Popular da China, os dois países concordaram que Macau iria passar de novo à soberania chinesa no dia 20 de Dezembro de 1999.

Antes de os anunciar, gostaria de comentar o que diz o site chinês *Mão pega Mão*, que troca serviços e experiências em educação na Internet.

Reflexões Teóricas

2.1.O SITE Mão Pega Mão

O site *Mão pega Mão* refere quatro pontos de vista sobre as características dum bom professor.

Em primeiro lugar, um bom professor deve amar os seus alunos. O site mostra uma afirmação do V.G. Belinskiy⁷. Ele afirma que “Sem amor, tudo é sem vida; sem amor, tudo é incompleto, sem amor, tudo é escuro.”⁸ Por isso, o Amor dos professores deve ser sustentador, estimulante, apreciativo, afirmativo e sem busca de restituição. Se os docentes têm amor, já estão preparados para se dedicar aos alunos e educá-los quer sejam bons quer maus estudantes. Tal como o famoso educador Sukhomlinshi que gastou dez anos para cultivar um discente com hábito de roubar com o finalidade de que se tornasse um dono de fazenda. Cada aluno quer obter a preocupação, o apoio e o incentivo dos seus professores, em especial, tendo um contexto familiar muito complicado como o do discente que referimos acima. Parece-nos que ninguém nasce com características más. Uma das missões dos professores é motivar os estudantes a ter interesse pelo estudo.

Em segundo lugar, o professor deve ser um bom exemplo para os alunos. Confúcio, mestre, filósofo e educador da China relata que, se o chefe tem um comportamento exemplar, os soldados cumprem automaticamente as suas funções sem necessitar de uma ordem e também apresentam uma boa imagem porque imitam o chefe. Ao contrário, se aquele tem um mau comportamento, os subordinados não obedecem às suas ordens. Uma vez que os alunos gostam sempre de imitar a atitude dos seus professores, estes têm de expor uma imagem positiva para ensinar e afectar as gerações seguintes. Porém, consideramos importante enfatizar que nenhum professor deve tentar ser perfeito. No mundo não existem seres humanos perfeitos, assim, não há educadores perfeitos também. Portanto, não os podemos forçar para serem pessoas impecáveis. Mas, eles têm que apresentar bem a sua própria responsabilidade no ensino. Por outro termo, agora, nós somos adultos. Sabemos distinguir comportamentos positivos e negativos. Só as crianças, que ainda não têm consciência, imitam a imagem dos adultos, especialmente a dos professores.

Em terceiro lugar, o professor deve ser como um condutor. Guia os seus alunos para que andem um caminho brilhante e certo. Apesar disso, abre os seus olhos para conhecerem melhor o mundo porque não podem ver apenas as coisas por um lado, têm de vê-las de uma forma completa. Considerando também que os estudantes são o centro do ensino, os docentes executam as suas missões, tais como ensinar os alunos sobre a vida, ensiná-los a aprender, ensinar a como se adaptar à sociedade e outros aspectos. Mas, actualmente os professores não são um guia que transmite unicamente os conhecimentos teóricos e empíricos aos alunos. Também trocam informações e aprendem com os discentes.

Em quarto lugar, selecciona um método adequado para educar os alunos. O método didáctico deve ser flexível e alterado dependendo das situações da aprendizagem dos alunos. Se o professor segue à risca um método, pode não atingir o efeito previsto e só adquirir um resultado oposto. Um dia, um reitor numa universidade da China Continental convidou o grande pedagogo do povo na História Chinesa, Tao Xingzhi, para dar aulas. Mas ele não preparou nada para as aulas como os outros professores. Só pegou alguns grãos de arroz na mão direita. Quanto à mão esquerda, apanhou um galo que estava com muita fome porque não comia nada durante três dias. Primeiro, deixou o arroz em cima do palco, segurando o galo com as mãos, obrigando-o a comer. Todavia, dez minutos depois, o galo ainda não tinha comido nada. A seguir, o senhor mudou o procedimento, devolvendo o galo à liberdade. Por fim, o milagre apareceu. O galo moveu-se rapidamente no cenário e alimentou-se do arroz todo. Ele subiu ao palco e disse que a aula “tinha ficado por ali”. Aliás, os professores não podem alterar os outros, assim, eles só podem transformar os seus métodos para chegar aos objectivos. Geralmente, os professores sabem que hoje em dia muitos estudantes são rebeldes. Assim, se utilizarem um comportamento autoritário, não vão resolver os problemas. Portanto, eles devem ser tolerantes, suaves e compreensivos para atender às necessidades dos seus alunos. Entretanto, não devem ser paternalistas, perdoando tudo o que o aluno faz. Porque assim, podem se tornar uma pessoa arrogante. Por isso, às vezes os professores têm tomar algumas medidas para controlar e evitar as questões relacionadas que acontecem.

7 V.G. Belinskiy, revolucionário, filósofo e crítico literário russo.

8 A tradução foi feita por mim.

Após a indicação desses quatro pontos importantes indicados pelo site *Mão pega Mão* sobre as características dum bom professor, vamos discutir um pouco .

2.2.Abordagens de Ensino

Conforme a reportagem de *Liberty Times*⁹, um jornal chinês de Taiwan, “O método de ensino de professores estrangeiros é independente; principalmente, eles dedicam-se à conversação quotidiana na experiência da Escola Superior *Tunghai*”. Nos últimos anos, em Taiwan, quer as escolas secundárias quer as universidades, até as escolas primárias, têm contratado cada vez mais docentes estrangeiros. Nos jornais e nas revistas, anunciam-se vários postos de trabalho, surgindo um afluxo de professores de outros países. A Escola supracitada também não faz excepção. O reitor empregou quatro docentes americanos para que aperfeiçoem a pronúncia e a compreensão oral dos estudantes. Aqueles dão aulas enfatizando a independência, utilizando materiais dos EUA, trabalhando o seu diálogo diário. Comparados com os educadores locais, os professores estrangeiros são considerados mais leves. Dado que os seus modos de ensino são bastante diferentes, os alunos interessam-se mais pelo estudo e referem que os melhores professores são eles, embora não sejam falantes nativos das suas línguas.

Craig K. Jacobsen, linguista americana e professor da Universidade de Okinawa, no Japão, considera que quase todas as pessoas querem aprender uma LE com os professores nativos das línguas que ensinam porque os aprendentes acham que eles dominam perfeitamente a sua própria língua. No entanto, o doutor sugere uma ideia muito diferente. Pensa que os melhores professores não são necessariamente nativos das línguas que ensinam. Dando um exemplo, no caso dos chineses que aprendem inglês: se o professor não sabe falar cantonês, pode não entender quais problemas específicos de pronúncia e gramática é que os alunos têm. Pode não perceber os seus hábitos e tradições. No que diz respeito aos professores nativos das línguas dos alunos, isso não constitui problemas, opostamente, este é um dos seus aspectos fortes. Outro ponto é que os docentes nativos das línguas que ensinam têm o inglês como Língua Materna (LM). Visto que eles aprendem este idioma sem consciência, normalmente não percebem muito bem as questões de aprendizagem dos estudantes estrangeiros. O método de aprendizagem entre LM e LE é bem diferente. Na sua opinião, ele não afirma que os docentes nativos das línguas que ensinam não são bons educadores. Mas, para ser um melhor professor de LE, tem que passar pelo processo de localização. Quer dizer, inserir-se na sociedade dos discentes, aprendendo os costumes e cultura, percebendo a política, a economia, a religião, a história e outros traços da sociedade. Apontou também um modelo bem sucedido de professores estrangeiros, o Casal Crook¹⁰. Eles vivem na China há mais de cinquenta anos, portanto já estão localizados. Relativamente aos seus filhos, estudam na escola chinesa. Portanto, o chinês parece que se tornou quase “como a sua língua materna”. Se você não vir o rosto deles, só ouvir o que eles disserem, ninguém consegue adivinhar que eles são estrangeiros. Assim, o Casal Crook desempenha um papel bastante importante no ensino de LE na sociedade chinesa.

Depois de fazer parte de duas pesquisas, David Graddol, o linguista britânico, chegou à mesma ideia de Craig K. Jacobsen, que diz: “Muitas pessoas ainda pensam que os melhores professores são os nativos. Minha opinião é que elas estão erradas”. Ele acredita que o professor ideal de LE pode ser falante nativo do mesmo idioma dos alunos, não precisa de ser um falante nativo da língua que ensina. Porque aquele tem muitas vantagens profissionais, como, por exemplo, a capacidade de interpretar significados próprios e mais próximos aos que os seus discentes interpretam para resolver questões de compreensão. Isto acelera o processo de ensino/aprendizagem, garantindo mais eficácia. No blogue, *O PORTUGUÊS NÃO TÁ CANSADO*, do curso de Estudos Portugueses e Lusófonos da FLUC, o autor Gonçalo Duarte (2009) escreveu o texto ‘*Da especificidade do professor de Português Língua Estrangeira (I)*’. Ele diz que, no caso do português, é indispensável que os professores de Português Língua Estrangeira (PLE), até aos docentes nativos portugueses, reaprendam o idioma apesar de o saberem falar fluentemente. Ele diz que, às vezes, os docentes não estão bem preparados para esclarecer os tempos de verbo, tal como a forma conjugada do infinitivo. Para além disso, normalmente, aqueles não conseguem diferenciar o uso de aspectos gramaticais em algumas frases tão simples como, por exemplo, ‘estou doente’ e não ‘sou doente’, ‘fico em casa’ e não ‘fico na casa’, ‘usa calças’ e não ‘usa umas calças’. A ideia é que um falante nativo aprende a sua língua quando é criança, portanto não conhece o sofrimento do processo de aprendizagem dos alunos. Os professores que contam somente com os conhecimentos empíricos ou somente transmitem os conhecimentos teóricos não estão bem preparados. Isto não basta para ensinar uma língua. É

9 Liberty Times é um jornal notável de Taiwan. Relata as notícias políticas, sociais, internacionais, culturais, etc. em primeira mão.

10 O Casal Crook – um deles é britânico e outra é canadense. Antes de o Partido Comunista obter o poder, eles chegaram à China. Participou nele e na Revolução Cultural.

melhor observar a língua de forma mais profunda, o que exige sensibilidade e reflexão.

3. Metodologia

Os dados referentes foram obtidos pelos 40 estudantes chineses da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau) da Universidade de Macau que têm idade entre 18 e 22 anos. Todos são falantes de cantonês como língua materna. Entretanto, 20 são de uma Licenciatura em LE, os outros são de outras licenciaturas. 10 alunos e 10 alunas por cada grupo. O questionário foi usado como instrumento para recolher dados; os alunos escolhiam uma das opções e havia espaço para fazerem comentários. Os comentários vieram todos em língua chinesa os quais traduzimos aqui para o português. Em nossa análise, utilizamos ambas informações. Quanto aos dados, as respostas do questionário, quantifiquei-os e interpretei-os para elaborar a pesquisa.

4. Análise

Nesta parte do trabalho, vamos analisar as respostas que obtivemos com os questionários. Para isso, organizamos este capítulo em duas partes:

- A imagem de professores;
- O que os alunos pensam.

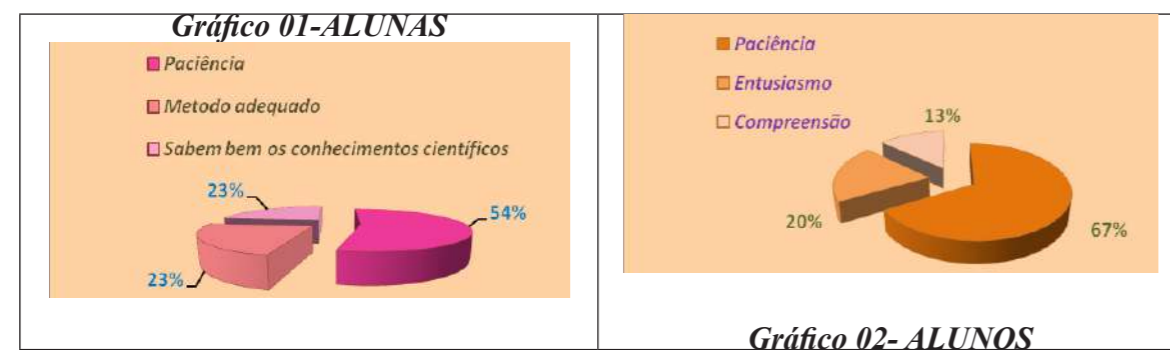
Apresentaremos as perguntas e a seguir damos a nossa interpretação. Ao final, faremos um resumo com os pontos principais.

4.1. A Imagem do Professor

Nesta seção, vamos descobrir a imagem de professores a fim de que saibamos que tipo de docente é que os alunos gostariam de ter. Indicamos quatro aspectos para chegar ao objetivo: as características, conhecimento científico, conhecimento linguístico, bem como a nacionalidade.

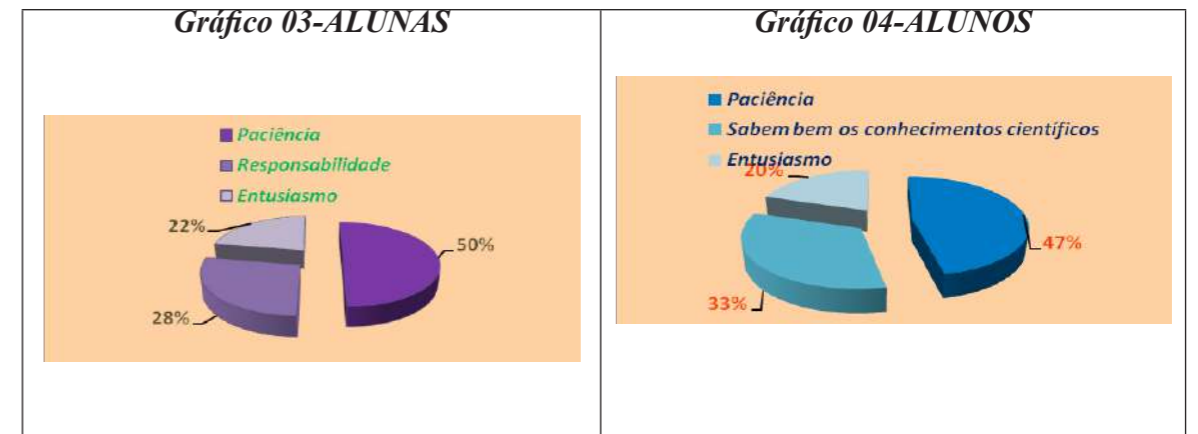
Na parte dos aspectos teóricos, indicamos quatro características essenciais para os professores que foram mencionadas no site chinês *Mão pega Mão*¹¹. Vamos saber quais são as características dos excelentes docentes de língua de acordo com os inquéritos.

LICENCIATURA EM PORTUGUÊS (LP)



¹¹ o site chinês Mão pega Mão, que troca serviços e experiências em educação na Internet.

OUTRAS LICENCIATURAS (OL)



Em relação às características, eles indicaram três aspectos essenciais que devem estar presentes nos melhores professores de LE. Temos quatro gráficos, dois que apresentam os alunos que estudam licenciatura em português, uma LE, por outro lado, dois que estudam outras licenciaturas, tais como sociologia, administração pública, economia, etc., e que estão divididos em género feminino (F) e masculino (M). Vamos ver:

Questionados sobre as características dos melhores professores de LE, 54 % dos estudantes femininos da licenciatura em Português consideram que a **paciência** é o mais essencial aspecto. Depois, aparecem **usar um método adequado** e **saber bem conhecimentos científicos** com idênticos valores (23%).

Relativamente aos alunos da mesma Licenciatura, também pensam que a característica fundamental dum bom professor é a **paciência**. Para além disso, 20% e 13% deles seleccionam o **entusiasmo** e a **compreensão**.

Para o grupo feminino de outras licenciaturas, a **paciência** aparece também como característica principal dum bom professor de LE com 50% do total dos questionários. A **responsabilidade** aparece em segundo lugar com 28% e o **entusiasmo** em terceiro com 22% das escolhas das alunas.

No que diz respeito aos discentes masculinos de outras licenciaturas, a característica indicada com mais frequência para os melhores educadores de LE é a **paciência** com 47%. A seguir, 33% dos alunos escolhem o **saber conhecimentos científicos** e com 20% aparece o **entusiasmo**.

Tudo indica que quaisquer alunos, independente do género, pensam que a característica indispensável de um bom professor de LE é a **paciência**, a qual ocupa o primeiro lugar. Nos comentários, consideram que “quando encontram alguns problemas no processo de aprendizagem, os professores têm que lhes esclarecer com muita paciência para os poderem resolver”. Embora aqueles lhes expliquem os conhecimentos com clareza por mil e uma vezes, devem ficar calmos e, depois, expressá-los novamente até os estudantes perceberem a ideia geral.

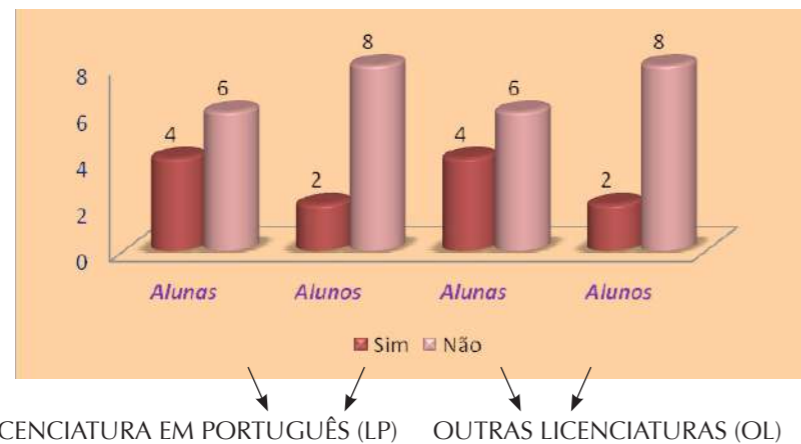
As alunas da licenciatura em Português acham que “os métodos e as estratégias devem depender dos grupos relacionados”. Os melhores professores de LE devem escolher o método mais adequado aos alunos. Uma vez que o contexto da cultura e a situação de aprendizagem dos grupos são diferentes, o método de ensino, as estratégias e a planificação têm que ser flexíveis e alterados. É favorável que um professor conheça e respeite as culturas dos alunos para os estimular em aspectos de ensino/aprendizagem. E isto é bastante importante nos trabalhos dos docentes.

Como se observa pelos Gráficos 2, 3 e 4, cerca de 20% seleccionam o **entusiasmo** para ser uma das características principais, apesar da proporção não ser muito alta. Sinceramente, um entusiástico e activo professor é mais popular do que um tímido e inactivo. No caso de aprender uma LE, os aprendentes de etnia chinesa costumam não gostar de falar muito e expressar as suas ideias à vontade na sala de aula. Deste modo, o professor deve aproximar-se animadamente aos seus alunos para criar um ambiente de ensino/aprendizagem mais relaxado. Assim, o discente reduz as suas

preocupações de falar ao público.

Vamos passar agora a outra questão. **Se um professor de LE sabe tudo tal como uma enciclopédia, isto significa que ele é um bom educador?** Segundo o site brasileiro *Possibilidade – Percepção e estratégias para suas inteligências*¹², o escritor Virgílio Vasconcelos Vilela diz “a mais importante característica de um professor não é saber tudo, porque isso não é possível”. Agora, vamos explorar a questão para saber a opinião dos estudantes chineses.

Gráfico 05



Perguntamos se o professor tem que ser uma enciclopédia ou não. Segundo os dados do Gráfico 5, as respostas das alunas de licenciatura em Português e de outras licenciaturas são as mesmas: 40% de respostas afirmativas indicaram que os melhores professores têm de ser uma enciclopédia. Quanto aos alunos de todas as licenciaturas, a resposta afirmativa foi de apenas 20%.

Através do Gráfico, observamos que as diferentes respostas entre alunos e alunas indicam que existe um fenómeno dependente de género. Parece que as alunas são mais exigentes em termos de conhecimento do professor. Vamos ver as razões que indicaram nos questionários.

Os estudantes acham que um bom professor é tal como uma enciclopédia porque ele “pode explicar muito mais claro as suas dúvidas quando eles as encontram no processo de ensino/aprendizagem”. “Ensinar integralmente todos os conhecimentos científicos aos alunos, assim, é mais directo, económico e eficaz”. “Através das explicações do docente, resolvem os seus problemas, entendem os conhecimentos e aprendem mais no estudo”.

Por outro lado, vários alunos consideram que “não existe uma pessoa perfeita no mundo. Ninguém pode saber tudo e os professores não são excepção”. No entanto, um bom professor tem de dominar bem a teoria e o conteúdo que trabalhar com os seus estudantes. Para além dos conhecimentos científicos, deve ter um pouco de informação de várias áreas. Por outro lado, normalmente o professor e os seus alunos estudam-se mutuamente através do processo de ensino/aprendizagem. Como tal, o efeito de ambos lados vai coroado de êxito.

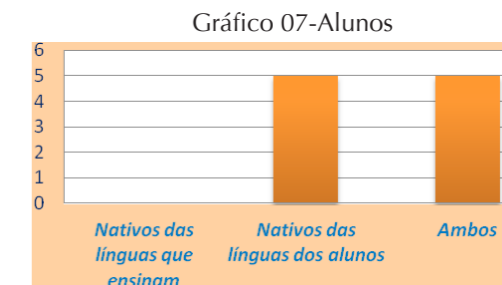
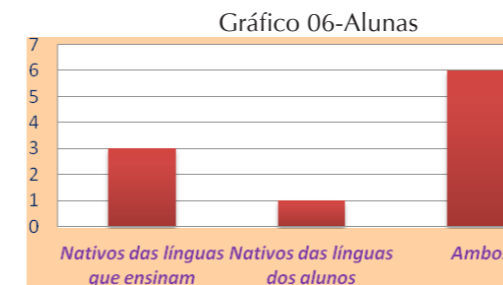
Apesar de o professor ser o nosso educador, não consegue responder exactamente as nossas perguntas cem cento das vezes. “Se nós queremos um docente como uma enciclopédia, assim, devemos comprar um livro. Não precisamos de ir à escola e lermo-lo em casa”. Certamente, ensinar as gerações seguintes é a sua maior missão. Porém, os discentes também têm consciência e responsabilidade de assimilar e empregar flexivelmente os conhecimentos que os docentes ensinam quer na sala de aula quer fora dela.

Em relação à aprendizagem de uma LE, os aprendentes têm de ter autodidactismo em casa. Senão, mesmo que o professor seja excelente, sem o esforço do aluno, não haverá aprendizagem de sucesso. No processo de ensino, é bom que o professor partilhe também as suas próprias experiências de aprendizagem e de adaptação à sociedade.

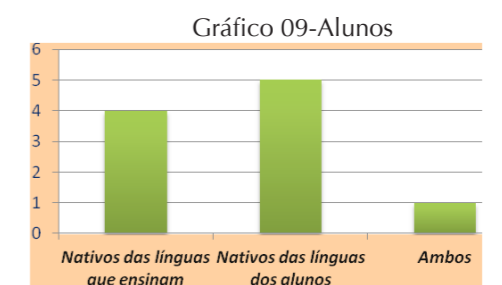
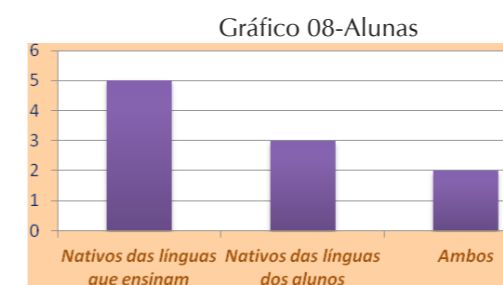
¹² Disponível em < http://www.possibilidades.com.br/ensino/dicas_professores.asp >

No segundo capítulo, citamos que o linguista britânico, David Graddol, diz: “Muitas pessoas ainda pensam que os melhores professores são os nativos. Minha opinião é que elas estão erradas”¹³. Então, agora, vamos ver o resultado da questão: os melhores professores são nativos da língua que ensinam ou das línguas dos alunos ou ambos tipos de professores são bons. Vamos ver através dos Gráficos 6, 7, 8 e 9.

LICENCIATURA EM PORTUGUÊS (LP)



OUTRAS LICENCIATURAS (OL)



Quando perguntamos de que tipo de professores gostam mais, os dados revelam que dentre os estudantes da Licenciatura em Português (LP), 3 alunas seleccionam os docentes estrangeiros. Os professores nativos das línguas dos alunos foram escolhidos por uma aluna só. A resposta de dois lados fica em primeiro lugar com 6 estudantes do total. Relativamente aos alunos desta licenciatura, dentre os 10 inquiridos, 5 indicam que os nativos do idioma dos alunos são excelentes, e outros pensam que são os dois tipos de professores.

Para os estudantes de outras licenciaturas, 5 alunas consideram que os nativos das línguas que ensinam são melhores. 3 escolhem os nativos das línguas dos alunos. Só 2 escolhem a última opção “dois tipos de professores”. Quanto ao grupo das outras licenciaturas, 5 alunos seleccionam os professores nativos dos alunos. 4 alunos contam que optam pelos nativos estrangeiros. Só 1 acha que os dois tipos de docentes também são muito importantes.

Como se observa pelos Gráficos, os estudantes que seleccionam os professores nativos das línguas que ensinam consideram que “podem aprender a pronúncia mais exacta, típica e original, e a cultura através do processo de ensino/aprendizagem”. “É bom que comuniquem na língua com os docentes estrangeiros porque normalmente os alunos cometem sempre o erro de se dirigir aos professores nativos das línguas dos alunos em língua materna. Então, diminui a oportunidade para praticar o idioma”.

Alguns indicam que “os nativos da línguas dos alunos sabem bem as dificuldades dos seus alunos porque eles também tiveram as mesmas experiências. Afirmam que é mais fácil explicar os problemas de aprendizagem dos alunos uma vez que os principiantes não sabem como expressar a ideia aos professores estrangeiros quando encontram uma dúvida”. “Os professores das línguas dos alunos podem comunicar melhor com eles”.

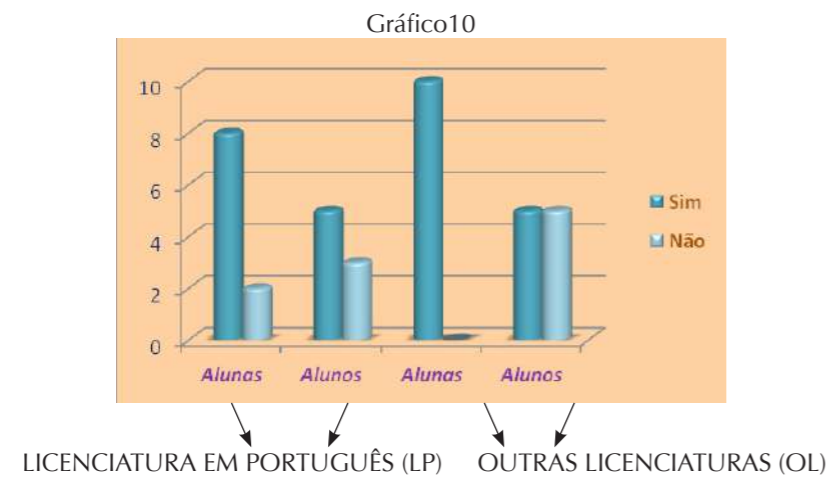
Alguns pensam que “os dois também desempenham um papel muito importante e diferente”. Para os iniciantes da aprendizagem de LE, “é melhor que os professores estrangeiros ensinem as disciplinas de conversação, de língua e

¹³ Disponível em < <http://www.galaar.com.br/melhor-professor-de-idiomas/> >

cultura aos alunos”. Em relação aos nativos das línguas dos alunos, “educam melhor nos aspectos da gramática para esclarecer bem a estrutura gramatical e os significados das palavras em língua materna”.

Em conclusão, tanto os professores nativos das línguas que ensinam como nativos das línguas dos alunos podem ser bons educadores. Isso é dependente da capacidade e dos métodos de ensino e não da nacionalidade.

Conforme o blogue, *O PORTUGUÊS NÃO TÁ CANSADO*¹⁴, um autor diz que é insuficiente que um professor de LE fale unicamente uma língua. Então, quisemos saber se os alunos chineses têm mesma ideia ou se são contra a opinião do autor. Vamos ver o resultado.



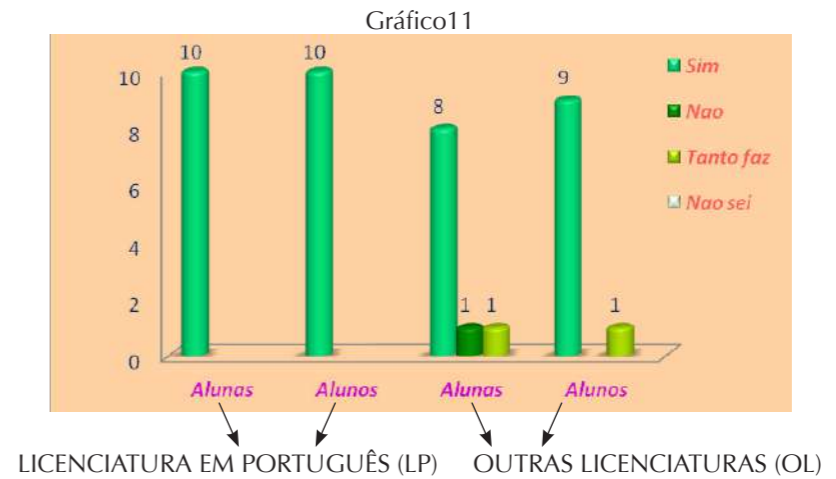
No Gráfico 10, observamos que dentre as 10 alunas que estudam português, 8 pensam que um bom docente de LE deve saber mais uma língua. No que diz respeito aos alunos da Licenciatura Português, 6 escolheram “sim” e 4 “não”. Todas as alunas das outras licenciaturas seleccionam a resposta positiva. Quanto aos alunos das outras licenciaturas, a proporção é média, meio por meio.

Alunos com respostas positivas dizem que “se um professor sabe mais uma LE, é mais conveniente que os dois comunicam quaisquer assuntos e isto pode reduzir mal-entendidos entre professores e estudantes, especialmente no princípio da aprendizagem”. Por outro lado, “o professor pode fazer comparação entre as duas línguas nas aulas, o que pode facilitar a compreensão dos alunos”. “Saber mais um idioma, ao mesmo tempo, significa saber mais uma cultura diferente. Assim, o professor partilha também as experiências e os conhecimentos aos estudantes”.

4.2. O que os Alunos Pensam

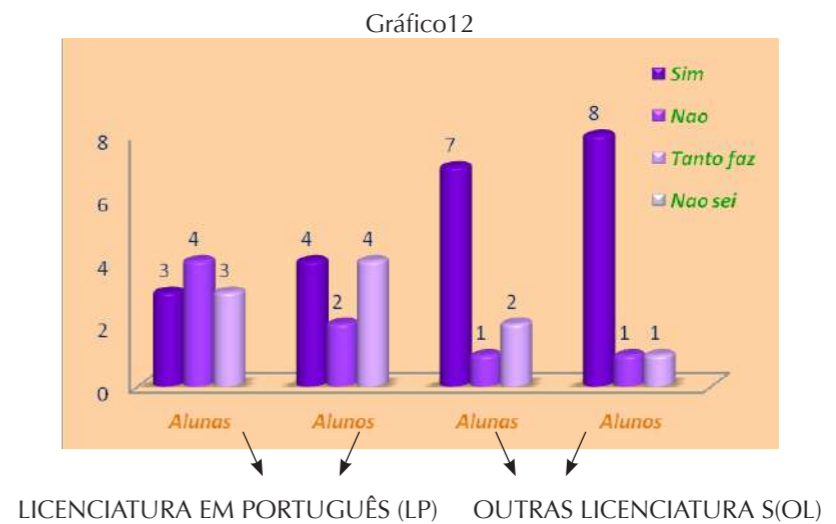
Neste secção, vamos pesquisar o que é os alunos pensam quando aprendem uma LE. É muito importante saber o pensamento dos estudantes uma vez que isto pode ajudar o professor a escolher e empregar um método apropriado para os seus alunos, motivando-os na aprendizagem.

Quem não comete erros? Não é nada especial que os estudantes façam enganos no processo de aprendizagem de LE. Como tal, quisemos saber se eles acham “importante serem corrigidos dentro da sala de aula cada vez que cometem um erro ao falar”. Vamos ver a consequência pelo Gráfico 11.



Quando foram perguntados se cometem erros, quase todos os alunos, independente à licenciatura, escolhem com resposta positiva. Particularmente, os alunos da Licenciatura em Português. Eles consideram que é muito importante ser corrigidos dentro da sala de aula quando cometem um erro ao falar. Só uma pequena percentagem dos alunos possui outras respostas, “não” ou “tanto faz”.

Fizemos uma pergunta: Será que os alunos só se sentem à vontade para falar depois que o professor lhes pede. Vamos ver.



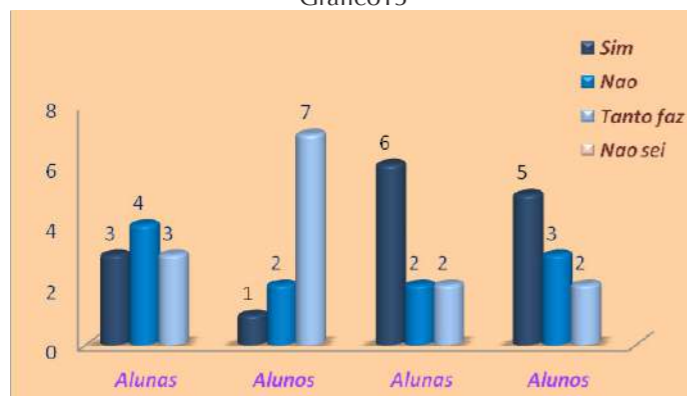
No grupo estudantil de outras licenciaturas, a maioria dos alunos diz que responde perguntas à vontade nas aulas quando o docente lhe exige. Quanto aos alunos de licenciatura portuguesa, a proporção seleccionada é mais média quer sejam alunos quer sejam alunas.

Um outro ponto estudado tem relação com a afirmativa seguinte: “Os alunos não fazem perguntas ou expressam as suas opiniões na sala da aula uma vez que têm medo e vergonha quando respondem com erros”, cita do sito chinês, *Mão pega Mão*¹⁵. Neste momento, vamos investigar o comportamento dos estudantes: preferem exprimir a ideia na aula ou ficam mais à vontade ouvindo a opinião dos colegas.

14 O PORTUGUÊS NÃO TÁ CANSADO é o blogue do curso de Estudos Portugueses e Lusófonos da FLUC. Disponível em< <http://tacansado.wordpress.com/2009/04/02/da-especificidade-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-ii/>>

15 Disponível em< <http://www.jsyls.com/thread-453186-1-1.html>>

Gráfico13



LICENCIATURA EM PORTUGUÊS (LP) OUTRAS LICENCIATURA S(OL)

Os alunos da licenciatura em português tendem a não ter preferência. A resposta “tanto faz” se destaca entre os alunos. Já as outras licenciaturas, claramente afirmam preferir manifestar-se na sala de aula. Essa é uma resposta que parece indicar que os alunos chineses não são menos activos como é comum ouvir no dia-a-dia das instituições entre professores ocidentais.

5. Considerações Finais

Através da pesquisa, pudemos conhecer um pouco melhor a opinião dos alunos chineses da Universidade sobre um bom professor de Língua Estrangeira (LE). Tivemos acesso a algumas das suas características e um pouco a sua cultura de aprendizagem de LE.

Após a investigação, chegamos a algumas considerações finais que são as seguintes.

Os aspectos essenciais dos melhores docentes de LE na opinião dos alunos chineses:

- I. Os professores têm de ser pacientes. Quando os estudantes não percebem alguma coisa, aqueles têm a responsabilidade de lhes explicar pacientemente. Para além disso, eles devem ouvir e entender as opiniões dos estudantes com paciência na sala da aula apesar de os alunos poderem ter dificuldades para exprimir a sua própria ideia no início da aprendizagem de LE.
- II. Não precisam de ser uma enciclopédia porque ninguém é perfeito. É impossível que os educadores saibam tudo. Mas devem saber bem os conhecimentos científicos da sua área.
- III. É melhor ser uma pessoa entusiástica. Na sala da aula ou fora dela, o professor deve criar uma atmosfera de ensino/aprendizagem activa e relaxada, aproximando-se entusiasticamente aos estudantes.
- IV. É bom que eles saibam falar uma outra LE. Deste modo, um professor pode diminuir mal-entendidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ao mesmo tempo, também pode comparar a diferença no uso ou nas palavras entre duas línguas no princípio do estudo.
- V. Tanto os professores nativos das línguas que ensinam como nativos das línguas dos alunos podem ser considerados bons. Entretanto, não é uma boa estratégia avaliar capacidades só pela língua que falam; vale mais observar se eles empregam métodos adequados de ensino.
- VI.

As características, a maneira e os hábitos de aprendizagem dos estudantes:

- i. Os chineses não se consideram menos activos, tradicionais, tímidos e introvertidos.
- ii. Tendem a preferir expressar as próprias ideias a apenas ouvir as ideias dos colegas.
- iii. Querem falar nas aulas quando o professor lhes pede.
- iv. Gostam que o professor lhes corrija cada vez cometem um erro ao falar ou ao escrever.

Por fim, a missão de um educador é um trabalho grande. Os professores devem buscar conhecer bem as características dos aprendentes e depois seleccionar um método apropriado para estimular o interesse da aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

肯·貝恩. 如何訂做一個好老師. 台灣:大塊文化出版股份有限公司. Ken Bain, *Como ser um bom professor*. Taiwan: Companhia Limitada de Da Kuai. (pp. 7-8).

Baidu. A Classificação da língua do mundo. Disponível em: <http://zhidao.baidu.com/question/5994733>. Acesso em: 27 de Março de 2010.

Bu Lei, Ke, os melhores professores são os nativos das línguas dos alunos. Disponível em: <http://www1.voanews.com/chinese/news/education/Native-teacher-20091031-67947732.html>. Acesso em: 18 de Abril de 2010

Fernanda Calgao, *Galaor Bortoletto*. Especialista diz que o melhor professor de idiomas não é o nativo. Disponível em: <http://www.galaor.com.br/melhor-professor-de-idiomas/>. Acesso em: 21 de Abril de 2010.

Gonçalo Duarte, *o Português não tá cansado*. Da especificidade do professor de Português Língua Estrangeira(II). Disponível em: <http://tacansado.wordpress.com/2009/02/19/da-especificidade-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-i/>. Acesso em: 20 de Abril de 2010.

Grosso, Maria José dos Reis (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Macau.

Mão pega Mão, Aprender inglês através dos filmes e vídeos. Disponível em: <http://www.jysls.com/thread-518723-1-2.html>. Acesso em: 11 de Abril de 2010.

Mão pega Mão, O que é um bom professor. Disponível em: <http://www.jysls.com/thread-624134-1-1.html>. Acesso em: 11 de Março de 2010.

Mão pega Mão, Porque é que os alunos não falam nas aulas? Disponível em: <http://www.jysls.com/thread-453186-1-1.html>. Acesso em: 11 de Abril de 2010.

Ricardo Schütz. O Inglês como língua internacional. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>. Acesso em: 19 de Março de 2010.

Vilela, Virgílio Vasconcelos, *Possibilidade – Percepção e estratégias para suas inteligências*. Dicas para professores iniciantes. Disponível em: http://www.possibilidades.com.br/ensino/dicas_professores.asp. Acesso em: 1 de Abril de 2010.

Wikipedia. A língua oficial de Macau: Português. Disponível em: <http://zh.wikipedia.org/hk/%E6%BE%B3%E9%96%80#.E8.AA.9E.E8.A8.80>. Acesso em: 21 de Abril de 2010.

Wikipedia. O Número da população chinesa. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/China>. Acesso em: 26 de Abril de 2010.

Yi Jing, Wong, *Liberty Times*. A experiência da Escola Superior *Tunghai* sobre o método estrangeiro. Disponível em: <http://www.dewey.com.tw/topic.php?TopicID=27>. Acesso em: 15 de Abril de 2010.