

## **SIMPÓSIO 25**

### **ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

Pretende-se com este simpósio apresentar o papel dos diferentes contextos no ensino-aprendizagem da língua e da cultura portuguesa (macro-contexto geo-social ao micro-contexto da sala da aula) e as suas implicações não só na prática pedagógica, mas também na divulgação da língua e da cultura (designadamente língua e culturas de expressão portuguesa). Esta é uma temática que, além da ligação aos contextos diversificados e à identidade, está intrinsecamente relacionada com o funcionamento da língua e suas diferentes conceções (língua materna, língua de herança, língua de acolhimento, língua estrangeira, língua segunda).

#### **COORDENAÇÃO**

**Maria José Grosso**

Universidade de Lisboa  
maria.reis@gmail.com

**Luís Gonçalves**

Princeton University  
lgoncalv@princeton.edu

**João Caixinha**

Deputy Coordinator for the Portuguese Language Programs and Education Affairs in the  
United States Instituto Camões - Ministry of Foreign Affairs  
joao.caixinha@instituto-camoes.pt

## ENSINAR E APRENDER COM SENTIDO: A LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS MUNDURUKU DE SAI-CINZA

Águeda Aparecida da Cruz BORGES (CUA/UFMT)<sup>494</sup>

**Resumo:** Uma experiência com Educação Escolar Indígena exige que nos deixemos afetar pelo modo de ser indígena. A atitude de abrir-se ao Outro possibilita trabalhar em cooperação. Assim, o professor indígena como interlocutor, é fundamental. Apresentamos um trabalho desenvolvido no Projeto Ibaorebu de Ensino Médio Integrado Munduruku, na aldeia Sai-Cinza, no Pará. O Curso foi distribuído etapas baseado em diversos tipos de texto que circulam numa sociedade de escrita. A língua foi tomada em funcionamento, fazendo sentido. Consideramos que os Munduruku, assim como outros povos indígenas, não estão livres do conflito, na tensão do inevitável contato.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Projeto Ibaorebu; Índios Munduruku; Condições de Produção.

### 1. Uma entrada pela história

O contato entre povos indígenas e não-indígenas é histórico e constituído de/por inúmeros equívocos. Lembremo-nos do discurso entusiástico da “descoberta”, proferido por um integrante da expedição de Pedro Álvares Cabral, ao avistar as terras brasílicas, em 1500: Terra à vista! Ver, conforme nos diz Orlandi (1990, p.13), “tem um sentido de apropriação, de posse, indica que a coisa vista ganha estatuto de existência”. Assim, por terra à vista, entende-se: a terra é nossa porque a vimos primeiro.

A Carta de Pero Vaz de Caminha<sup>495</sup> descreve a terra em questão como um lugar paradisíaco, de bons ares, solo produtivo e águas límpidas, acrescentando, na mesma posição descritiva, a existência de índios nus, exóticos, com costumes diferentes, de tal inocência que não seria difícil transformá-los em bons cristãos, caso fosse ensinada a eles a religião Católica, a que se filiava o Estado Português.

Os povos indígenas, desde o primeiro contato foram considerados pelos “conquistadores” genericamente. Além de “iguais”, “vazios”, de modo que se poderia neles depositar o que bem entendessem. Essa forma de pensar os povos indígenas é reproduzida no discurso de Caminha (idem, p.113): “Parece-me gente de tal inocência que se homens os entendesse e eles a nós seriam logo bons cristãos, porque eles, segundo parece não têm, nem entendem nenhuma crença”.

Dessa maneira, seria fácil sufocar a cultura autóctone que desconhecia os princípios da sociedade ocidental capitalista, determinada pela cultura européia, passo decisivo para a dominação. Além do propósito de torná-los cristãos, passou-se à prática da educação escolar ocidental: as crianças estudavam, aprendendo a ler, escrever, contar, e, por serem mais receptivas que os adultos, recebiam também aulas de moral e religião. A elas cabia influenciar os mais velhos, conforme nos diz Paiva (1982, p.73):

---

<sup>494</sup> Dra. em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem-IEL da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, SP. Profa. do Curso de Letras do ICHS, no CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA-CUA/UFMT, Barra do Garças-MT, Brasil.

guidabcruz@uol.com.br

<sup>495</sup> Da Coleção Obra-prima de Cada Autor.

Os meninos portugueses, dirigidos pelos padres, contactavam os meninos índios; ensinavam-lhes a doutrina, os usos e costumes e convidavam-lhes a se ajuntarem a eles. Os jesuítas os recolhiam em suas casas, onde quer que estivessem, e completavam sua educação. Através dos meninos-órfãos cativavam-se os meninos índios e através dos meninos índios chegava-se até os adultos. Mas não era fácil o trabalho. Com o passar do tempo chegaram à conclusão: “se tivéssemos com muita renda, ajuntaríamos todos os jovens e os doutrinaríamos na fé, e os velhos iriam se gastando em seus maus costumes e os jovens ficariam na posse da terra, e se faria uma nova cristandade”.

Cinco séculos após o “descobrimento” do Brasil, como, até hoje, alguns insistem em tematizar o encontro de indígenas do Brasil com os europeus, internamente, no domínio de um mesmo país, de uma mesma região, e, até, numa mesma cidade, entre culturas, que apesar de pertencerem a uma mesma localização geográfica são distintas e, em muitas vezes, conflitantes. De um lado, os “brancos” que negam a provável ascendência indígena, julgando-a vergonhosa; de outro, os indígenas, que se submetem ao Outro, para se incluírem no conjunto dos brasileiros.

Contudo, os sentidos “coloniais” se manifestam e circulam apagando a diversidade dos povos indígenas. São eles considerados sujeitos históricos, destacados como seres culturais, cujos costumes, “abomináveis”, devem ser superados, a fim de que se salvem da barbárie e cheguem à civilização. Como diz Orlandi:

Alguns séculos na história (...) podem distanciar pouco os sentidos. Não são nada, a não ser cronologicamente. A história não é uma questão de evolução de tempo, é uma questão de sentidos e da sua duração. E estes podem circular indefinidamente. (1996, p. 235).

Uma das exigências quando assumimos o trabalho com Educação Escolar Indígena se pauta no embate com o real além do imaginário construído historicamente, em deixarmos-nos afetar pelo modo de ser indígena. A atitude de abrir-se ao jeito de ser do Outro possibilita a cooperação no tempo-espaço onde a educação escolar se faz com os sujeitos envolvidos no processo.

Para essa apresentação trazemos o efeito de sentido de uma história povoada pelo contato com povos indígenas diversos, desde 1982. Essa história vem se constituindo de várias maneiras: no convívio amigo, na pesquisa, nas relações de ensino aprendizagem em via de mão dupla, pois tanto aprendo quanto, ao me inscrever como professora de Língua Portuguesa (LP2) em alguns programas/projetos, tento ensinar.

## **2. Algumas reflexões**

Escolhemos, dentre os trabalhos realizados com alguns povos, uma experiência com Ensino de LP2 para os Munduruku do Pará, desenvolvido na Aldeia denominada Sai-Cinza.

No processo formal de escolarização indígena, objeto de preocupação tanto das comunidades e organizações indígenas quanto do Ministério da Educação e Secretarias de Estado e Municipais, o desafio, hoje, por parte de índios/não-índios, é investir na “descolonização da escola indígena” (Orlandi, 1999), superar os modelos de escola que foram/são transportados para as aldeias, ou seja, é trabalhar pela construção de uma escola indígena, na especificidade de cada povo, de cada comunidade, fazendo sair do papel as propostas da chamada educação diferenciada. Do modo como nos fala o prof. Manuhari, em reunião de preparação para o início do Projeto, do qual falaremos adiante.

Cada um tem seu destino, e o da gente é diferente do destino dos pariwat [é como chamam os não índios]. É importante que a gente mantenha nossos valores frente ao mundo dos brancos. É preciso continuar os estudos, é! Mas do jeito que a gente precisa, de acordo com nossas necessidades, nossos interesses. Ninguém precisa de rapaz e moça que estuda na cidade e acaba não sabendo fazer nada na aldeia. (Rafael Manuhari, Professor indígena).

A proposta pedagógica do Projeto apresenta os chamados Eixos integradores da matriz curricular: Linguagens e Comunicação no contexto das relações entre índios e não índios. Identidade e Diversidade na sociedade contemporânea. O valor e uso dos etnoconhecimentos no contexto atual. O Projeto tem como princípio metodológico a articulação da pesquisa ao ensino, buscando a construção de um diálogo com base na interculturalidade e intercientificidade. Uma das “diferenças” e que caracteriza a especificidade do IBAOREBU está na escolha dos materiais, na abordagem metodológica, na avaliação e, na relação com as condições de produção em que se encontra o povo Munduruku.

Para levar a cabo a proposta, algumas áreas do conhecimento são indispensáveis, de modo especial: a Pedagogia e a Linguística, no entanto para que isso ocorra carece de um deslocamento, ideia que eu partilho com a prof<sup>a</sup>. Judite Albuquerque<sup>496</sup>.

A Pedagogia, que tem abdicado do caráter de ciência da educação para se reduzir a um discurso afirmativo, sagrado, definido, normativo, necessitaria assumir mudanças profundas no seu enfoque e, abrir mão do que já está previsto, alicerçado pelos poderes e saberes que determinam como é/deve ser a educação escolar. Para realizar a escola diferenciada, carece abrir-se ao atual. Lembrar que um número significativo de indígenas, das mais diversas etnias, não está somente nas aldeias, mas na cidade, ou na relação com o mundo urbano, com o Outro, com sociedades que têm suas formas próprias de organização. Assim como outras sociedades vão sobrevivendo se (re)construindo no conflito, na tensão do inevitável contato, há mais de cinco séculos.

Em relação à Linguística, é preciso deslocar-se da prática meramente formal, ao tratar o ensino do Português como segunda língua (LP2) ou, mesmo, quando se toma as línguas indígenas como parâmetro para o ensino de LP2, para um ensino que produza efeitos de sentido, numa perspectiva que se situa no funcionamento da linguagem nas diversas práticas tanto dentro quanto fora da escola, do modo como vimos trabalhando no Projeto Ibaorebu de Ensino Médio Integrado Munduruku.

A Aldeia Sai-Cinza, a mais próxima da cidade de Jacareacanga, por exemplo, não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Ali o Rio Tapajós é o limite, marca a fronteira, o habitar a fronteira significa, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações e como tal é preciso ser considerada no desenvolvimento do Projeto.

As condições de produção linguística da/na fronteira marcam fortemente a vida desse povo. A pressão a que a língua está exposta diante do Português, língua da sociedade dominante e majoritária, se apresenta no modo de viver dos Munduruku de Sai-Cinza em relação, mesmo, aos Munduruku de outras aldeias mais distantes, que se encontram ali na época do Curso, exigindo que nossa atenção seja redobrada, de modo a alcançar a demanda pela LP2. Nesse ponto, é importante ressaltar que o papel do professor Munduruku, bilingue, que nos acompanha é fundamental, como é fundamental entrar na história desse povo, conversar com as famílias na aldeia, sentir, ficar ali/observar/perceber/viver...

---

<sup>496</sup> Texto referente ao Paine 3, p.109, apresentado no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação-Formação de Professores-Educação Escolar Indígena. Vol. 04. Brasília, 2002.



Intervalo de Seminário Aberto com todos da Aldeia. Os direitos autorais da foto são da prof<sup>a</sup>. Ana Luiza. Autorizada para utilização em materiais referentes ao IBAOREBU. (2010-Sai-Cinza-PA).

Para Albuquerque (2002, p.5), é preciso “estudar o passado para entender o presente, para dar densidade ao hoje, para poder se situar no tempo-espaço em movimento”.

Um dos componentes do Curso, o Seminário Aberto, passou a ser um dos pontos-chave para que os alunos percebessem a importância de conhecer e “reaprender” sua própria cultura e história e um incentivo para pesquisar junto aos mais velhos de cada aldeia. A experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura, a história tradicional mostra um modo de fazer diferenciado.

Considerando o exposto e o desejo de contribuir para a compreensão dessa atividade fundamental: “TRABALHAR LP COM ÍNDIOS”, faço valer, essas reflexões, a minha prática e os estudos que desenvolvemos, pois é necessário re-significar o espaço de contato e compreensão do ensino de LP2 para as necessidades dos povos indígenas na atualidade.

Diante disso, supomos que, cada vez mais, é preciso desenvolver a leitura e os múltiplos modos de ler além da letra é, e que se é na Produção da Escrita, Leitura, interpretação que as relações sociais se consolidam, os povos de tradição oral em contato com a sociedade contemporânea precisam ter acesso à leitura e escrita e aos meios e modos de sua circulação.

### **3. O trabalho**

A partir dessa breve reflexão, passo à proposta de trabalho como desenvolvida na 5ª Etapa Intensiva do Projeto Ibaorebu. No geral o objetivo se sustentou em:

Trabalhar Linguagens, Leitura, escrita e gênero, apontando para as relações que se estabelecem entre esses o sujeito, a história, a ideologia, a política, o mundo.

Em específico propusemos alguns objetivos, que seguem:

- Identificar questões referentes ao processo de leitura e escrita do grupo de professores/alunos do Projeto;
- Compreender e refletir sobre o modo como as questões relacionadas à língua não estão desvinculadas das práticas sociais;
- Discutir sobre a importância de se reconhecer, numa sociedade de escrita, os vários tipos de texto que circulam e regulamentam a vida;
- Perceber as contribuições dos estudos realizados tanto para a pesquisa quanto para o ensino da língua Portuguesa como segunda língua.

No sentido de atingir os objetivos propostos dividi o Curso em 5 partes, como segue:

a)- Apresentação da proposta de trabalho

- Explicitação do conceito de língua (estrutura e funcionamento). Elaboração de um ACRÓSTICO com os nomes dos participantes, mostrando o tipo de texto, a construção. Aproveitamos para discutir sobre processos de nomeação em sociedades diferentes,
  - Esquematização dos Aparelhos Ideológicos de Estado, enfocando o Aparelho Jurídico como Regulador, textos que se caracterizam como documentos (Certidão de Nascimento, Matrícula escolar, Regimentos, Estatutos e outros), que organizam a sociedade fazendo um paralelo com sociedades de tradição oral.
- Discussões relacionadas a essa questão: A identidade Indígena X a Identidade Civil.
- Explicação geral sobre as diversas relações que se estabelecem entre as várias manifestações de linguagem e os diferentes sujeitos. (escrita, oral, gestual,
  - teatral, pictórica, cinematográfica.
  - Propusemos a elaboração de um Diário (A cada dia, cada participante teve um tempo para recuperar as atividades realizadas e relatá-las em um caderno.
  - Dedicamos um espaço para a língua Munduruku, na produção de textos. Refletimos, por exemplo, sobre o que a língua oferece para os diversos gêneros textuais.

b)- Leitura do livro FLICS do Zivaldo (fiz uma adaptação em powerpoint),

- O texto serviu de suporte para a discussão sobre o discurso da inclusão/exclusão, diferença/diversidade. Lembrando que esse discurso é essencialmente contraditório, na medida em que ele próprio produz os sentidos de exclusão.
- Após as apresentações de diversos livros, propusemos a produção de um livro coletivo. Os textos foram histórias do povo.

c)- Filme: “Escritores da liberdade”

- Após a discussão do filme propusemos uma “Gincana Show Relâmpago”, cada grupo preparou um número relacionado com as temáticas estudadas (música, teatro, história, poesia, pintura, jornal).

d) Coleta de materiais escritos que circulam na Aldeia.

Montagem de um mural-leitura e interpretação dos materiais coletados. Tipos de texto, função. É importante registrar que cada tipo de texto trabalhado provocou a discussão sobre a diversidade de textos que circula em nossa sociedade, e os seus efeitos.

Os participantes foram orientados para a elaboração de um cartaz.

No decorrer do curso, os participantes foram motivados a pensar em propostas para transposição em sala de aula com os seus alunos.

No fechamento do Curso fizemos o lançamento dos livros com as histórias do povo

Munduruku. Os diários e demais trabalhos foram também expostos. Seguem algumas fotos para compor os sentidos deste texto.





### **Algumas Considerações**

Consideramos que o compromisso do educador(a) é oportunizar aos alunos uma experiência em que a leitura e a escrita sejam processo de inscrição social, para isso é necessário que se leve em conta a história, o sujeito, as condições de produção.

Para que essa visão se fizesse com os professores Munduruku, a pesquisa foi concebida no sentido de alargar horizontes e cobrir aspectos nunca sonhados (não permitidos) por eles, desde a colonização. Assumimos, no Curso, a pesquisa como produção de sentidos, propiciando a investigação como atividade prazerosa e emancipadora. Cada atividade se fazia no sentido de gerar perguntas, sobre eles, sobre nós. E muitos projetos foram elaborados e os Munduruku estão se conhecendo, escrevendo a sua história.

A cada parte do Curso refletimos sobre a importância da pesquisa para a produção do conhecimento de si e do Outro. Sempre, com o cuidado de não atribuir valores aos comportamentos discutidos para se evitar maniqueísmos simplistas.

Também, gostaríamos de registrar que ao promover uma discussão quanto as diferenças de modos de vida não objetivamos mudar o comportamento dos Munduruku, pois se eles devem ou não utilizar o nosso conhecimento, a nossa língua, se vão desenvolver uma pragmática de contato ou vão manter a pragmática indígena para reafirmar sua identidade étnica, são questões que não nos compete decidir. Não cabe ao educador ditar comportamentos discursivos ou quaisquer outros.

Pensamos que o nosso papel é não sonegar informações sobre as diferenças, culturalmente determinadas, de modo que todos, indígenas e não-indígenas, possam tomar decisões quando interagem uns com os outros. É preciso sempre estar atento e refletir se em nossa prática contribuimos para que os sentidos circulem ou reforçamos o apagamento dos possíveis sentidos e assim do sujeito.

Essa experiência nos deixou a certeza de que não se pode propor um sistema pedagógico pronto e acabado, mas contribuir para que cada escola indígena consiga construir

os seus próprios sistemas autônomos, e que esses sejam integrados e reconhecidos no sistema nacional.

### **Referências Bibliográficas**

ALBUQUERQUE, Judite G. “O sentido da diferença na Pedagogia Indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença”. Campinas: UNICAMP, 13º COLE, 2002.

\_\_\_\_\_. “O papel da Antropologia, da Linguística e da Pedagogia na Educação Escolar Indígena”, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4b.pdf>, acesso em 10 de novembro de 2010.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro, Graal, 1969.

CAMINHA, P.V. de. A Carta de Pero Vaz de Caminha. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra-prima de Cada Autor).

MARCUSCHI, L. A. Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais. Recife; UFPE, 1999.

CAMARGO, Dulce M. P.; ALBUQUERQUE, Judite G. “Língua, cultura e territorialidade: formação de professores índios no Brasil Central”. Humanitas, Revista do ICH/PUC de Campinas, v. 2, n. 2, ago. 1998.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. “Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade”. Escritos - Escritas, Escritura, Cidade (I) n. 5, Labeurb (Laboratório de Estudos Urbanos). Unicamp, 1999.

Obs: As fotos são de acervo próprio, tiradas pela prof<sup>a</sup>. Maria Luiza a quem atribuo créditos autorais. Tenho autorização para publicá-las.

## LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSOS, APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO – NA VOZ DE TRÊS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL

Maria Helena Ançã (UA)<sup>497</sup>

**Resumo:** Nas últimas décadas, Portugal tem sido um destino para milhares de estrangeiros, assumindo a aprendizagem do Português uma importância inquestionável para a sua integração. Neste quadro, são analisados os percursos linguísticos, de aprendizagem e de integração, de três estrangeiras vivendo em Portugal: uma cabo-verdiana, uma ucraniana e uma chinesa. Trata-se de percursos distintos, tanto na língua portuguesa e na sua aprendizagem, como na sociedade portuguesa. Paradoxalmente, a locutora cabo-verdiana é aquela que manifesta maiores dificuldades linguísticas e de integração, não obstante o contacto com o Português, em Cabo Verde e em Portugal.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Aprendizagem; Integração.

### 1. Introdução

A partir sobretudo da Revolução dos Cravos, em abril de 1974, e até à primeira década do século XXI, Portugal foi um destino escolhido por milhares de estrangeiros que se instalaram neste país. Depois de vagas sucessivas de imigrantes oriundos de países de língua oficial portuguesa, nomeadamente de Cabo Verde e Brasil, chegaram outros fluxos de outras geografias e proveniências linguísticas, como da Ásia, com destaque para a China, e do leste europeu, com destaque para a Ucrânia.

Neste contexto, as preocupações com a aprendizagem do Português, língua de acolhimento (LÜDY e PY, 1986; ANÇÃ, 2003) fizeram-se sentir, tanto por parte dos próprios cidadãos, como também do Estado. Os contextos de aprendizagem intensificaram-se e diversificaram-se: desde os formais (escolas, institutos...) até aos não formais (associações, centros...) e informais, onde se integram a auto-aprendizagem e/ou a própria vivência em Português, na sociedade de acolhimento.

Atualmente, e tendo em conta a crise económica, quer na Europa quer sobretudo em Portugal, tem havido uma ligeira diminuição de imigrantes. Os dados do SEF (2012)<sup>498</sup> apontam para 436822 cidadãos (numa população total de 10 milhões de habitantes), a residir legalmente no país, no final do ano 2011, com um decréscimo de 1,90% face ao ano anterior.

Em qualquer dos casos, o domínio da língua do país é uma necessidade incontornável para todos, e a forma como cada um lida com este facto depende de vários fatores, nomeadamente das aprendizagens linguísticas anteriores, dos projetos futuros com a/na língua portuguesa (LP), em Portugal, ou ainda noutros países de língua oficial portuguesa.

É neste quadro que traçamos alguns lugares-chave para desenvolver o presente texto.

<sup>497</sup> CIDTFF/Centro de Investigação de Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro/UA, Campos Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal, mariahelena@ua.pt.

<sup>498</sup> Após a conclusão deste texto, tivemos acesso ao último Relatório do SEF (2013), tendo havido um novo e forte decréscimo da população estrangeira no final de 2012, totalizando agora **417042 cidadãos** (4,53% face ao ano 2011). Para esta diminuição contribuiu, em parte, a saída de quase 6000 cidadãos brasileiros, a comunidade mais representativa em Portugal.

## 2. Dos lugares-chave aos conceitos operatórios

Os ‘lugares-chave’, neste espaço, convocados ancoram-se em determinados pressupostos e conceitos estruturantes que problematizam o papel das línguas nas vidas dos sujeitos e na (re)construção das suas identidades. Também aqui estão contidas as representações metalingüísticas (RM) que os sujeitos têm das línguas que aprendem ou com as quais vivem.

Sendo as línguas símbolos de identidade, elas são, com efeito, usadas pelos falantes para marcar as suas diferentes identidades: i) sociais, dado que cada sujeito pertence a vários grupos sociais; ii) (etno)lingüísticas, com componentes distintas, como a ‘autodefinição’ –, *quem sou eu?* em diferentes planos e situações –, e o ‘engajamento identitário’, que remete para a significação afetiva dessa identidade (DEVEAU, LANDRY e ALLARD, 2005). O conceito de ‘consciência etnolingüística’, de Dabène (1994), vai ao encontro desta última vertente: permite ao bilingue relacionar o seu repertório lingüístico com a sua definição identitária, considerando a língua “un élément génétiquement constitutif de sa personnalité” e, ainda, uma marca de pertença a uma dada comunidade (1994, p.103).

Alargando esta temática ao quadro educativo, Byram (2012) introduz um conceito, operante neste âmbito: o de ‘identidade em língua estrangeira’ (*foreign language identity*). Este conceito conjuga a ‘identidade pessoal’ do falante nessa língua estrangeira (LE), ou seja, o modo como se sente na qualidade de falante dessa língua, e a ‘identidade social’, o modo como os outros o veem enquanto falante/aprendente dessa LE. Ora, para que haja consciência deste tipo de identidade, é necessário que professores e alunos de LE considerem o “development of the ability to analyse the language-culture nexus” (2012, p. 8). A análise da ligação entre língua e cultura é necessariamente contextualizada, ou seja, ensinar e aprender a LP em Portugal, no Brasil, ou em Cabo Verde, implica ter em consideração cada um dos contextos culturais específicos onde se ensina e aprende a LP.

Ainda no âmbito educativo, importa considerar as representações que os sujeitos têm das línguas, que aprendem ou com as quais vivem, do ponto de vista do seu funcionamento interno. Como atrás mencionado, trata-se de RM, que são conhecimentos lingüísticos, menos ou mais conscientes, menos ou mais refletidos<sup>499</sup> (de epilingüísticos a metalingüísticos), próximo do conceito de *représentations métalinguistiques ordinaires*, de Beacco (2001), no sentido em que são saberes não eruditos que coexistem com os saberes *savants*, assumindo aqueles, por conseguinte, a mesma legitimidade que estes (ANÇÃ, 2010).

Em contextos migratórios, essas RM têm particular relevância para quem se ocupa das questões educativas, a nível da língua de acolhimento, dado constituírem conhecimentos sobre a forma como os novos aprendentes percecionam a língua. Por outro lado, é claro que a integração nos territórios ‘de adoção’ depende em grande parte das competências destes na língua de acolhimento. Como afirma Pena Pires, a integração designa “o modo como os actores são incorporados num espaço social comum” (2003, p.13), o que implica o facto de se incorporar (vontade do próprio em ser incorporado) e a comunhão de um espaço (vontade dos outros em pôr em comum).

Gerber (2009) tratando-se de estudantes adultos e, no caso concreto, por serem utilizadas narrativas, prefere a designação de ‘adaptação’, em vez de integração: “Les stratégies [d’adaptation] (...) répondent à des tensions perçus par nos interlocuteurs – dont il s’agit de gérer l’expérience (...)” (2009, p. 251). Por outro lado, e ainda de acordo com a mesma autora, a narrativa, transmitindo representações individuais, não permite julgar efetivamente o grau de integração dos informantes, mas apenas as percepções das estratégias que utilizaram para negociar o lugar na nova sociedade (GERBER, 2009).

<sup>499</sup>Ver Gombert (1990) para as definições de atividades/conhecimentos epilingüísticos e metalingüísticos.

### 3. O estudo

No enquadramento social e didático traçado, revisitaremos as narrativas de três jovens estrangeiras: uma cabo-verdiana, uma ucraniana e uma chinesa, com o objetivo de analisar os seus percursos linguísticos, de aprendizagem e de integração.

Estas narrativas foram obtidas a partir de entrevistas semi-estruturadas, tendo sido realizada a primeira nos arredores de Lisboa, e as restantes na cidade de Aveiro/Portugal, em locais escolhidos pelas próprias.

CV é cabo-verdiana, tem 34 anos, trabalha como auxiliar de educação numa Escola do ensino primário, nos arredores de Lisboa. Concluiu o 9º ano de escolaridade em Cabo Verde. Vive em Portugal há 13 anos. E considera sua língua materna (LM) o Crioulo Cabo-verdiano (CCV), porque foi a língua com que cresceu, “a primeira língua, a língua do país de origem”.

U, ucraniana, de 30 anos, é licenciada em Inglês e Alemão na Ucrânia, ensina Ucraniano numa Associação de Imigrantes. Está em Portugal, pela segunda vez, há 15 meses, tendo casado, entretanto, com um português; residem numa pequena cidade perto de Aveiro. Considera o Ucraniano e o Russo suas LMs, porque nasceu na Ucrânia e porque o Russo é a língua da mãe.

CH é chinesa, tem 17 anos, frequenta o 10º ano, numa Escola Secundária em Aveiro. Reside em Portugal há 3 anos. Ajuda os pais num restaurante nas horas vagas. Considera o Chinês e o Português como LMs, porque são as línguas que fala melhor e que usa “normalmente”.

Para analisar as narrativas, apoiámo-nos em três eixos de análise<sup>500</sup>, visualizados no Quadro 1:

1. Consciência etnolinguística
  - 1.1. afetividade face às línguas
  - 1.2. identidade pelas línguas.
2. Aprendizagem da LP
  - 2.1. dificuldades na flexão verbal (RM)
  - 2.2. dificuldades na pronúncia (RM).
3. Integração
  - 3.1. ‘ancoragem’ pela modalidade referencial
  - 3.2. ‘ancoragem’ pela modalidade linguística.

#### Quadro 1– Eixos de Análise

Passemos, então, ao primeiro eixo de análise: a consciência etnolinguística, que comporta a afetividade face à LP e à LM e ainda a identidade (re)construída pelas línguas.

Para CV, os laços afetivos e identitários com a sua LM, o CCV, são muitos fortes e estão presentes em quase todos os momentos. Com a LP tem uma relação mais utilitária, quase de uso, no dia a dia, e para fins profissionais, – contacto com os docentes e com os alunos da escola onde trabalha –, dado que é na sua LM que se entende com a família, amigos e vizinhos. No entanto, da LP refere a herança do passado, sem já o peso ideológico do colonialismo, mas como uma pequena porta para o exterior, uma nova identidade em construção: “ser um bocadinho cidadão europeu”. Aliás, é o facto de se sentir um “bocadinho europeia” que a situa, com algum proveito na LP e em Portugal.

<sup>500</sup> Adaptado de ANÇÃ (2012).

U está dividida entre dois mundos e dois tempos que são simbolizados pelas línguas portuguesa e ucraniana: LP – o presente: o marido português; U – o passado: a família ucraniana. Como ela afirma: “Agora o ideal não vai existir, não há ideal, porque não é possível juntar os dois países. Porque quando eu estou lá na Ucrânia, estou muito bem com a minha família, com os meus amigos, mas sinto falta do meu marido (...).”

Para CH, o Chinês/Mandarim é a língua de herança, a matriz e o simbólico, tem com a ela laços fortes, embora de uma forma longínqua e quicá mítica, dado ter deixado a China, com 13 anos e meio. A LP representa o presente, porque é a referência quotidiana, a escola, os colegas, Aveiro: “Preciso mais Português do que Chinês. Neste momento, preciso e vou continuar a precisar, no futuro, é isso que eu acho”. Mas também representa o futuro, porque novas raízes começaram já a crescer, e como nos diz, é em Portugal que quer ser médica.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem da LP, selecionámos dois tipos de dificuldades, apontadas por estas três entrevistadas: a flexão verbal, incluindo a concordância das formas verbais, – o aspeto mais destacado por todas–, e a formação dos tempos, e ainda a pronúncia.

Assim, para CV, o primeiro aspeto é justificado como sendo uma lacuna que remonta à sua formação de base em Cabo Verde: “concordância dos verbos, às vezes, falta-me são falhas que (...) trouxe desde a escola”. Para além do mais, em Cabo Verde, a comunicação desenrolava-se em CCV: “eu não sei explicar; eu só sei eu cresci com o crioulo” e o recurso à LP era, no seu caso, muito restrito. A dificuldade em LP para “conjuguar os verbos no presente e no passado”, acrescenta sem grande convicção, dado que é perceptível o facto de não ter consciência do funcionamento LP, nem tão pouco do CCV, cuja flexão é reduzida. No entanto, no que toca à pronúncia de certos sons em LP, sabe explicar que “Os ‘erres’. Também essa dos ‘erres’ (...). A mim custa-me muito carregar nos ‘erres’”. Esta dificuldade na vibrante uvular /R/ será, aliás, uma dificuldade comum às três entrevistada.

Para U, a concordância das formas verbais e formação dos tempos em LP apresentam grande complexidade, em comparação com o sistema temporal e modal do Russo e do Ucraniano, que é menos ‘abundante’, em termos de tempos morfológicos, representando, assim, uma “grande exigência” para o aprendente que necessita de um acompanhamento (professor): “*Sequence of Tenses*, como se diz em Inglês, quando uma frase tem futuro e passado e tem de conjuguar, quando é uma frase muito complicada (...) com tempos diferentes é muito complicado conjuguar.” No que toca à pronúncia de sons em LP, esta locutora destaca os ditongos nasais, para além do som /R/, inexistente em Russo e Ucraniano: “custa-me pronunciar aquele ‘erre’, no prínci(pio), no início de palavra, vocês costumam pronunciar com mais, sei lá, é diferente! (...) Nós não temos: nós pensamos que é um defeito (...) não sei explicar! Quando as crianças falam assim, considera-se um defeito! Aqui é ao contrário!”

A mais jovem das participantes, pelo facto de o Chinês ser uma língua isolante, teve e tem sérias dificuldades na flexão verbal e na formação dos tempos: “nós usamos, olha, amanhã. Amanhã é amanhã, nós não usamos ‘vou’, é: amanhã fazemos qualquer coisa”. Explica-nos que no Chinês se utiliza o infinito dos verbos com um elemento temporal para situar a ação no tempo. Considera a gramática portuguesa muito difícil e não “gosta nada de estudar gramática”, mas está sempre muito atenta nas aulas de LP. No que diz respeito à vibrante /R/: “É muito difícil. Claro! ‘erre’. Normalmente não usamos ‘erres’ e este som não sai (...) é mesmo de origem, não dá para fazer mais nada”.

Como constamos, as maiores dificuldades são sobretudo de natureza interlinguística, dado que os aspetos citados se realizam de forma diferente nas LMs e na LP, mas também de natureza intralinguística, tendo em conta as características e especificidades da LP.

O terceiro eixo de análise, integração, explicita-se através da ‘ancoragem’ (estratégias de adaptação, para GERBER, 2009), ou seja, a forma pela qual a integração se processa, podendo ser realizada através de elos referenciais ou elos linguísticos. Por outras palavras, os

elos referenciais são conhecimentos sobre Portugal, sobre os portugueses, sobre a cultura (do cotidiano e/ou erudita), como também o apoio de amigos, familiares residindo em Portugal. Constituem elos linguísticos os conhecimentos anteriores sobre a LP ou sobre uma língua-ponte que possibilite a comunicação com os portugueses (ANÇÃ, 2012).

Nas participantes em análise, a ancoragem referencial foi muito nítida em CV e muito tênue/inexistente (?) em U e CH. Para CV, onde há cabo-verdianos, há solidariedade: “Mesmo os cabo-verdianos não tendo cá familiares, já têm conhecidos, já têm um amigo (...) já têm um amigo do amigo”. Por outro lado, “já estava preparada”, “porque na escola aprendemos coisas cá de Portugal”, “da cultura”. Para U a integração custou, “mas não custou assim tanto”, depressa conheceu o marido, tendo desde sempre contactado com portugueses, “pessoas muito simpáticas, prontos a ajudar, a dar apoio”. Para CH a integração, no início, “custou um bocadinho” porque “não conhecia nada”: “É muito complicado viver no meio de pessoas estranhas”, mas rapidamente se adaptou, tendo a Escola desempenhado um papel fulcral, pois através dela desenvolveu amizade com os colegas<sup>501</sup>.

Quanto à ancoragem linguística, as perspetivas são, de novo, diferenciadas. CV refere que a colonização “trouxe coisas boas”, e a LP foi, sem dúvida, uma delas. Chegar a Portugal e saber comunicar, “facilita as coisas”. Para U, a ancoragem fez-se pelo Inglês (“por isso não custou tanto”), falava, de início, em Inglês com as pessoas e ‘trocava aulas’ com uma vizinha, ensinando Inglês e aprendendo Português. CH quando chegou, não sabia falar Português. Sentia-se de princípio muito sozinha, contudo, com rapidez, foi aprendendo a língua: “gosto muito de Português e acho que tenho jeito, não sei porquê mas tenho jeito!”. É ela quem serve de intérprete no restaurante dos pais, já que estes não sabem Português, nem pretendem aprender, como, aliás, a maioria dos chineses da geração dos pais (primeira geração de chineses em Portugal).

Em síntese, nem os saberes linguísticos de cada uma destas jovens, nem os saberes referenciais anteriores ajudaram na sua integração. No entanto, tanto U como CH ultrapassaram as barreiras, visto que o meio em que se moviam facilitou a descoberta/construção de âncoras. CV, com um percurso linguístico que passou muito pela LP e possuindo várias referências culturais, é aquela que parece menos ‘ancorada’. Não só trabalha num bairro e numa escola onde predominam cabo-verdianos, como também vive numa localidade onde os habitantes são maioritariamente africanos, e em especial de Cabo Verde.

Podemos afirmar que as estratégias de adaptação de U e CH para se ancorarem na sociedade portuguesa passaram pela grande vontade e predisposição (nas palavras de CH), para a aprendizagem da LP. Quanto a CV, apenas lamenta as suas ‘fracas competências’ em língua, não tendo, apesar disso, procurado nenhuma forma de as superar ou de se sentir mais segura linguisticamente. Limita-se a ouvir falar Português para ‘aprender qualquer coisa’, apenas “ouvindo as pessoas”.

#### 4. Comentários finais

Neste texto foram analisados percursos na LP e na aprendizagem e percursos de integração em Portugal, de três estrangeiras. Trata-se de percursos distintos, tanto na língua como na sociedade de acolhimento, apresentando as locutoras em causa posturas singulares face à(s) sua(s) LM(s) e ao lugar ocupado por esta(s) no (re)desenho das suas identidades (socio)linguísticas. A locutora cabo-verdiana é aquela que manifesta maiores dificuldades na LP e na integração, não obstante residir em Portugal, há vários anos, e ter nascido num país de língua oficial portuguesa.

<sup>501</sup>Há referência a um colega brasileiro, acabado de chegar à turma.

Deste modo, somos levados a concluir que, para além do papel da língua de acolhimento ser fundamental para uma boa integração na nova sociedade, é necessário considerar outros fatores, nomeadamente fatores socioculturais e profissionais (ambições e projetos para os quais a LP é determinante), embora todos eles estejam, obviamente, ligados.

### Referências Bibliográficas

ANÇÃ, Maria Helena. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: Mello, Cristina et al. (Org.), *Actas do I Encontro da SDLL: Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*(15-16 Fevereiro 2002): Coimbra: Pé de Página Editores, Lda., 2003, p.65-69.

ANÇÃ, Maria Helena, Educação em português: representações metalinguísticas de caboverdianos. In: Marçalo, M.J. et al. (Eds), *Ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora, 2010 ([www.simelp2009.pt/pdf/slg18/05/pdf](http://www.simelp2009.pt/pdf/slg18/05/pdf)).

ANÇÃ, Maria Helena. Insularidades em contexto migratório português: o papel da língua portuguesa. In: Associação Internacional Colóquios da Lusofonia (Org.), *Atas do 18º Colóquio Internacional da Lusofonia*, 5-7 outubro 2012. Ourense/Espanha: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia, 2012 (CD-ROM).

BEACCO, Jean- Claude. Les savoirs linguistiques *ordinaires* en didactique des langues: les idiotismes. *Langue Française*, 131, p. 89-105, 2001.

BYRAM, Michael. Language awareness and (critical) cultural awareness –relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21:1-2, p.5-13, 2012.

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

DEVEAU, Kenneth, RODRIGUE, Landry; ALLARD, Réal. Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Erudit*, 20, p.79-93, 2005. Disponível em: <http://erudit.org/apropos/utilisation/htm>. Acesso em 16 agosto 2012.

GERBER, Alexandra. Le récit de vie, un récit initiatique révélateur d'un double processus de médiation. Le cas d'étudiants africains dans le contexte fribourgeois. In: Gohard-Radenkovic, Aline & Rachedi, Lilyane (Dir.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris: L'Harmattan, p.251-267, 2009.

GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

LÜDY, Georges; PY, Bernard. *Être bilingue*. Berne: PeterLang, 1986.

PENA PIRES, Rui. *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS/SEF. *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2011*, 2012. Disponível em: <[www.sefsat.pt/Docs/Rifa\\_2011.pdf](http://www.sefsat.pt/Docs/Rifa_2011.pdf)>. Último acesso: 5 jul. 2012.

SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS/SEF. *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2012, 2013*. Disponível em: <[www.sefsat.pt/Docs/Rifa\\_2012.pdf](http://www.sefsat.pt/Docs/Rifa_2012.pdf)>. Último acesso: 28 jun. 2013.

## UM REFERENCIAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FALANTES DE LÍNGUA MATERNA CHINESA: O NÍVEL INICIAL NA UNIVERSIDADE DE MACAU

Maria José dos Reis GROSSO (UM)<sup>502</sup>

Ricardo MOUTINHO (UM)<sup>503</sup>

**Resumo:** Neste texto apresenta-se a proposta dum estudo para um *Referencial em Português Língua Estrangeira (PLE) para falantes de língua materna chinesa*<sup>504</sup>. Este referencial centra-se no público adulto de língua materna chinesa, aprendiz de português nas instituições de Macau (principalmente ensino superior). Nesta apresentação, abordaremos dados provenientes da primeira fase do projeto, nomeadamente as necessidades, as atitudes e os interesses dos aprendentes chineses que frequentam os cursos de Português da Universidade de Macau.

**Palavras-chave:** Referencial. Português Língua Estrangeira. Nível inicial. Aprendentes chineses.

### 1. A importância dum referencial para o público falante de língua materna chinesa, aprendiz de português (PLE)

A construção dum referencial reúne um conjunto de variáveis contextuais que permitem ter a radiografia dos diferentes contextos onde se processa o ensino/aprendizagem da língua não materna, língua estrangeira (LE), a identificação e caracterização dos intervenientes nesse processo (como o público-aprendente, o público-ensinante e os diferentes agentes educativos)

A proficiência da língua portuguesa, língua oficial de Macau até 2049, é desconhecida, pondo-se a hipótese de que além dos que a têm como língua materna, o nível mais atingido seja o nível A1 do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*.

O principal objetivo deste referencial é o de melhor compreender o aprendiz de português (falante nativo de chinês) face à língua portuguesa e aos seus falantes nativos, em contexto de não imersão e de imersão linguística e ter dados sobre o seu perfil, designadamente as capacidades linguísticas, a sua proficiência em língua portuguesa; contribuir para o conhecimento dos níveis de proficiência que é necessário atingir (de acordo com as principais necessidades em língua portuguesa). Assim sendo, colocamos as seguintes questões:

Quando este público aprende português, que nível de proficiência é necessário atingir? Qual o perfil de saída destes aprendentes? a do falante /ouvinte nativo do falante /ouvinte bilingue/ plurilingue? proficiência para as necessidades de uso num determinado contexto? proficiência para a informação em vários tipos de texto (anúncios, instruções, conferências, noticiários na rádio e televisão, artigos de jornais e de revistas, relatórios, legislação, e textos de manuais de várias áreas, textos literários, banda desenhada, formulários, gráficos, base de dados...)? Conselho da Europa (2001:138 e 139). Este referencial mantém as características do *Quadro europeu comum de referência*, ainda pretendendo ser:

<sup>502</sup>Universidade de Macau, Macau, China. E-mail: mjgrosso@umac.mo

<sup>503</sup>Universidade de Macau, Macau, China. E-mail: moutinho@umac.mo

<sup>504</sup> Referencial que está sendo desenvolvido no Departamento de Estudos Portugueses na Universidade de Macau, e que constitui o projecto Nsrg012-FSH13-MJG .

- a) um documento de reflexão para a atuação pedagógica,
- b) instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem a Língua Portuguesa a Falantes de Língua Materna Chinesa ,
- c) instrumento do planeamento linguístico do português, eventualmente com a variedade brasileira,
- d) documento orientador para a elaboração de materiais didáticos,
- e) documento-guia para uma avaliação mais adequada,
- f) documento- orientador da planificação da língua portuguesa para falantes de língua materna chinesa.

Das seis características enunciadas, sobressaímos as duas primeiras que descrevemos:

### **A. Documento de reflexão para a atuação pedagógica**

Um referencial pode servir de documento-base para qualquer professor que esteja a se aventurar, pela primeira vez, no ensino de uma LE (designadamente para um grupo específico de aprendentes, como é o caso). Atualmente há uma grande procura de profissionais de PLE para atuar no contexto chinês, um referencial que cubra as particularidades dos aprendentes chineses é de extrema importância para orientar os futuros professores de PLE que brevemente estarão em contacto com essa comunidade-alvo. A nossa perspectiva é de que esses ensinantes possam consultar o referencial antes de iniciarem os seus cursos, incorporando nesta fase, atividades, materiais e técnicas que estejam de acordo com as reais necessidades e preferências dos aprendentes. Suporte que facilitará a interação entre línguas e culturas bem distintas.

### **B.2. Um instrumento político-linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas**

Como é de esperar, um referencial também tem um papel político-linguístico, pois atua como um documento regulador do ensino de uma língua. Ter um referencial comum significa diminuir as possíveis discrepâncias que sempre ocorrem em diferentes contextos de ensino de uma língua em um mesmo país ou em uma mesma região, padronizando (sempre que possível) a qualidade desse ensino. Porém, o que deve se explicitar bem claramente é a necessidade de este documento promover o entendimento da cultura em que o professor vai atuar. Em outras palavras, saber como o público-alvo aprende uma língua significa entender um pouco dos seus hábitos, dos seus costumes e das suas crenças e atitudes. Essa importante característica pode ser ainda mais relevante se o professor estiver aberto para uma possível integração com a cultura na qual estará inserido durante certo período de tempo, procurando aprender mais sobre a língua e a cultura de seus aprendentes durante o tempo em que estiver no país-alvo. Esse impacto de ordem mais sociopolítica é desejável, pois promove um alto nível de respeito mútuo, embora ele nem sempre seja necessariamente alcançável. Após explicitar a importância da existência de um referencial para o ensino das línguas apresentamos a análise dos primeiros dados que obtivemos no início do processo da elaboração de um referencial para o ensino de Português para aprendentes adultos falantes nativos de chinês.

O público-alvo primeiramente selecionado como objeto de estudo é o público falante adulto de língua materna chinesa, aprendente de português, que frequenta o português (PLE), nas instituições de Macau, destacando-se as de ensino superior que têm o português (obrigatório ou facultativo) nos seus currícula (1ª fase).

Na 2ª fase, alargaremos o estudo extra-muros Macau, universidades da China Continental que lecionam português, designadamente Cantão, Pequim, Xangai e Tiangin. Na 3ª fase, veremos o público adulto falante nativo de chinês que estuda português no contexto de imersão linguística em universidades (de Portugal ou/ e Brasil). Esta 3ª fase, conforme os resultados e o andamento do projeto, poderá ser alargada aos contextos em que o português é língua segunda (língua oficial e de escolarização), sendo exemplo, entre outros, Cabo Verde, Moçambique, Angola.

A metodologia utilizada é a aplicação de inquérito através de questionário e complementarmente a utilização de entrevistas, contudo visto que todas as pessoas que trabalham no projeto trabalham há vários anos em Macau, seria difícil não usar direta ou indiretamente dados descritivos recolhidos para compreender determinados resultados derivados das variáveis em análise.

A primeira análise diz respeito ao nível inicial (A1); de acordo com o Conselho da Europa (2001:49) o aprendente deste nível comum de referência, na escala global tem as seguintes características:

“É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante”.

Tal como refere o *Quadro*, Conselho da Europa (2001:60), “é sempre subjectivo estabelecer fronteiras entre níveis”, embora de acordo com os contextos, haja vantagens de ter uma abordagem em árvore, partindo destes pressupostos e por razões operatórias, designamos o início do A1 por nível A0.

A razão de analisarmos primeiramente os dados advindos dos grupos A0 e A1 está na intenção de queremos obter um perfil das atitudes iniciais dos aprendentes chineses perante a língua portuguesa, bem como as suas necessidades de comunicação e interesse na língua-alvo. A partir da análise e discussão desse primeiro perfil, verificaremos futuramente se essas características se modificam ou se mantêm nos outros níveis ( A2, B1, B2, C1 e C2).

Neste texto, abordaremos alguns dados provenientes da primeira fase do projeto, (resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos aprendentes de português da Universidade de Macau). A relação entre a atitude positiva (em relação à língua alvo e aos falantes da dessa língua) e o sucesso da aprendizagem é objeto de interesse dos professores e objecto de análise de há mais de trinta anos em trabalhos como os de Gardner e Lambert (1972) em que a motivação é um construto feito de certas atitudes, embora seja difícil saber explicitamente quais são as atitudes e o grau com que se manifestam.

Explicitaremos as outras fases do projeto (ainda a ser desenvolvidas) que analisarão as situações de uso (oral e escrito) da língua portuguesa em Macau e o novo interesse que esta língua vem despertando não só na comunidade chinesa do território, mas também em todo o continente chinês. Discutiremos, para finalizar, como esses dados poderão ser operacionalizados no futuro em termos de tópicos de conteúdos comunicativos e de avaliação para, posteriormente, servirem de base à elaboração de materiais didáticos e de planificações curriculares em cursos de PLE

## **2. O perfil do público que frequenta as aulas de português , o caso da Universidade de Macau**

Dados provenientes da primeira fase do projecto (resultados dos inquéritos por

questionário aplicados aos aprendentes de português da Universidade de Macau) alunos de Português (disciplina obrigatória da Licenciatura ou disciplina optativa de outros cursos).

O inquérito seguiu o mesmo modelo aplicado em 1993 por Grosso (1999/2007), Godinho (2006) com base nos tipos de informação descritos no *Council of Europe Modern Languages Project* em Richterich & Chancerel (1980). Elaborámos 27 questões relacionadas com diferentes variáveis e com a identificação do público aprendente, abrangendo motivação, necessidades de comunicação, atitudes, interesses, dificuldades; aspetos agrupáveis em diferentes grupos de fatores (físicos, cognitivos, afetivos, socioculturais e educativos). Para este estudo, focamos a nossa análise em sete questões do inquérito, que tratam especificamente de identificação do aprendente, atitude em relação à língua portuguesa e aos seus falantes nativos e dificuldades na aprendizagem. Além do inquérito, havia a proposta dum tema previamente selecionado a ser desenvolvido por escrito por todos os respondentes, com base neste texto e por razões operatórias, perspetivou-se uma calibragem, o que nos permitiu agrupar o público-aprendente de acordo com os níveis propostos no *Quadro Europeu* (A1 a C2). Os dados foram posteriormente quantificados estatisticamente com o uso do software SPSS.

### 3. Proficiência do público-aprendente de português: o nível inicial da Universidade de Macau

Num universo de 498 alunos, 456 alunos pertenciam a A e 42 a B. Considerámos para a análise um nível A0 para os aprendentes que responderam numa outra língua diferente do português ou só com algumas palavras em português sem um tipo de texto minimamente organizado; este é o grande grupo com cerca de 323 respondentes, A1 com 81 e A2 com 52. Segue-se o B1 com 35 respondentes e B2 com 7. Nenhum respondente revelou conhecimentos na escrita a nível do C1 ou C2.

Agora, explicitaremos e discutiremos os dados tendo como base os aprendentes classificados nos níveis A0 e A1. Dentro do universo desses aprendentes, a maioria é do sexo feminino.

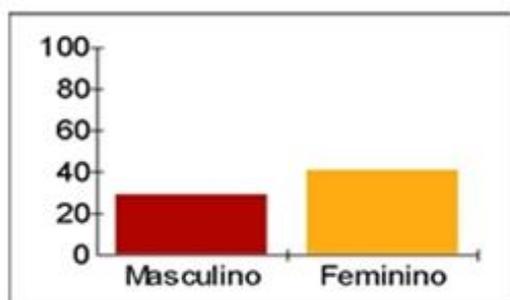


Gráfico 1a: distribuição dos informantes A0 por sexo

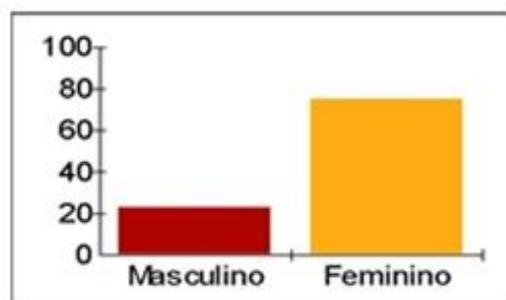
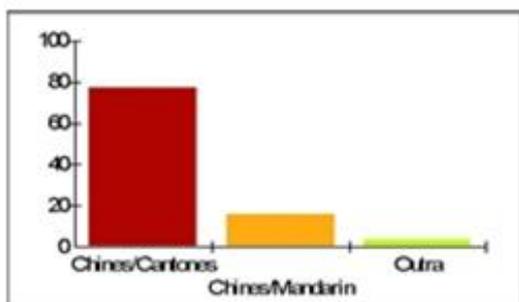
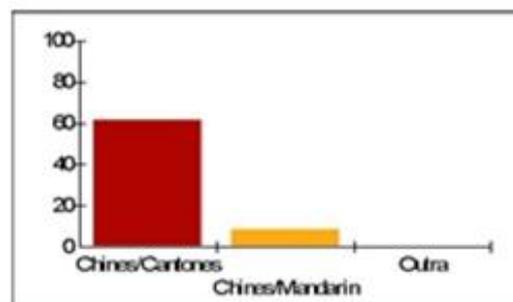


Gráfico 1b: distribuição dos informantes A1 por sexo

São todos jovens adultos que ainda não atingiram os 26 anos e que têm o chinês/cantonês como língua materna.

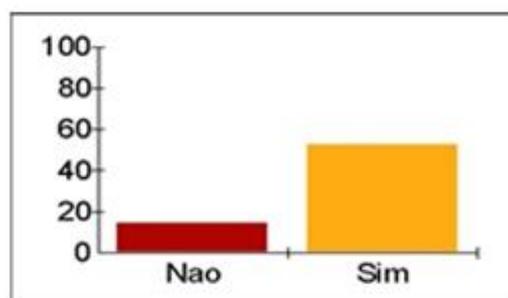


**Gráfico 2a: Distribuição dos informantes A0 por língua materna**

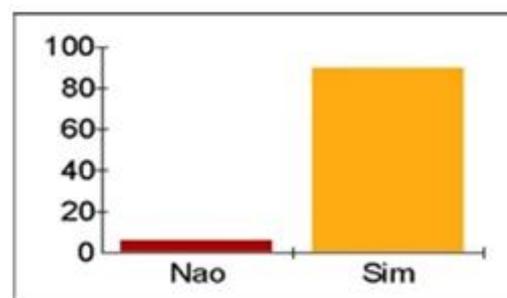


**Gráfico 2b: Distribuição dos informantes A1 por língua materna**

Quanto à necessidade de saber português, para o nível A0, mais de 50% respondeu que sim, mas um grupo de 14% respondeu que não. O restante (pouco mais de 32%) preferiu não opinar. O grupo de 14%, embora pareça ínfimo, é considerável uma vez que esses alunos escolheram o curso de Licenciatura em Estudos Portugueses. Verificando que, após um ano de estudo da língua, ainda são calibrados no nível A0, considerámos que o baixo desempenho na língua-alvo pode estar ligado a algum tipo de desmotivação ou outros fatores (que exigem mais investigação) que se refletem no desinteresse pela língua.



**Gráfico 3a: Necessidade de estudar português em A0**

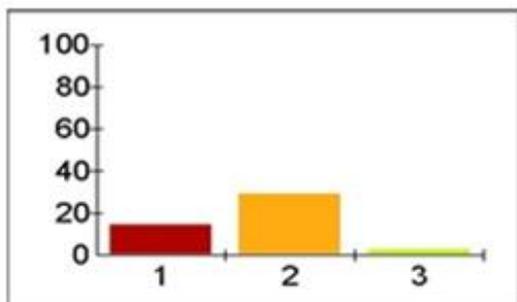


**Gráfico 3b: Necessidade de estudar português em A1**

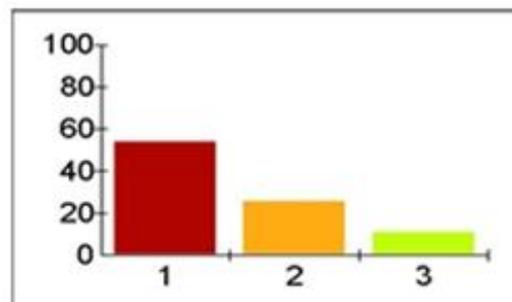
Já para os aprendentes do nível A1, esse desinteresse é menos saliente, fazendo parte de um universo de 6,17% dos alunos. É interessante observar que, nos níveis mais altos (A2, B1 e B2) os aprendentes vão reconhecendo cada vez mais a importância de se aprender português, registrando-se 5,77% de desinteresse pela língua em A2, 5,71% em B1 e 0% em B2. Porém, não vamos tratar destes pontos neste trabalho, uma vez que concentramos a nossa investigação nos aprendentes de nível inicial (A0 e A1). É evidente que quanto mais o aprendente adquire a língua alvo, mais se sente “à vontade” nesse novo espaço, interagindo nele com mais frequência e, conseqüentemente, diminuindo o “estranhamento” pela língua estrangeira, muito presente nos níveis iniciais (ALMEIDA FILHO, 1993). Isso leva o aprendente a reconhecer a relevância dessa língua, quer porque a use para agir no mundo nas práticas sociais diárias, quer porque a considere sua, parte de sua identidade como sujeito atuante no mundo.

Em relação à atitude sobre a língua portuguesa, as respostas dos aprendentes nível A0 vão na mesma direção daquelas do nível A1, ou seja, consideram-na difícil, rica e musical.

Nos gráficos abaixo, os números de 1 a 3 representam o grau de concordância que os aprendentes atribuem a cada afirmação (em que 1 é o grau mais alto de concordância e 3, o mais baixo).



**Gráfico 4a: Língua portuguesa (difícil) – nível A0**

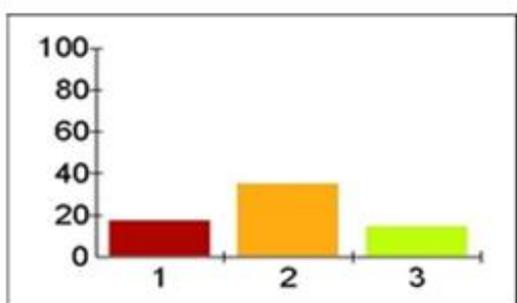


**Gráfico 4b: Língua portuguesa (difícil) – nível A1**

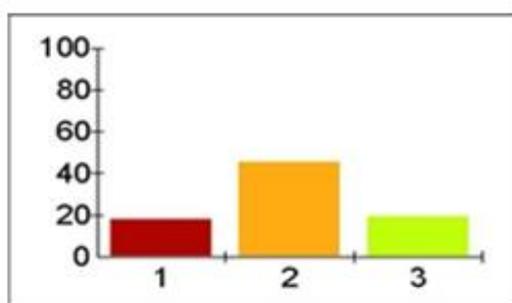
Para o nível A0, somente 2,94% dos aprendentes apresentaram o grau mais baixo de concordância para a afirmação “a língua portuguesa é difícil”. Aqui aparece mais um caso claro de desmotivação, indicando que, quando os alunos inquiridos ainda não apresentam qualquer domínio da língua-alvo, tendem a criar uma barreira que pode se tornar intransponível na maioria das vezes: a barreira da dificuldade ou até mesmo da impossibilidade de se adquirir a língua desejada. O que podemos apontar como aspecto positivo no gráfico acima apresentado é o facto de 24,91% dos alunos (ou seja, a maioria dos que se manifestaram) não concordarem totalmente com a afirmação. Ou seja, esses alunos ainda não criaram a tal barreira por completo, o que pode significar que ainda acham possível alcançar o objetivo de serem falantes de português no futuro.

Outro facto significativo foi o alto grau de abstenção para esta afirmação: 52,94% dos inquiridos não quiseram ou não souberam responder.

Para no nível A1, já tivemos um índice maior (11,11%) de aprendentes que não concordam com a afirmação de que a língua portuguesa é difícil. Porém, a grande maioria (54,32%) atribui um alto grau de concordância a essa afirmação, talvez por não sentirem um avanço claro nos últimos tempos em relação aos seus processos de aprendizagem na língua portuguesa. Outro fator interessante é que o índice de abstenção em A1 é de 8,64%, o que pode representar que, pelo facto de esses aprendentes já terem uma maior “vivência” na língua-alvo (uma vez que, por terem um nível mais elevado do que os aprendentes A0, já a praticam por mais tempo) sentem-se mais aptos para atribuírem algum valor a essa afirmação.

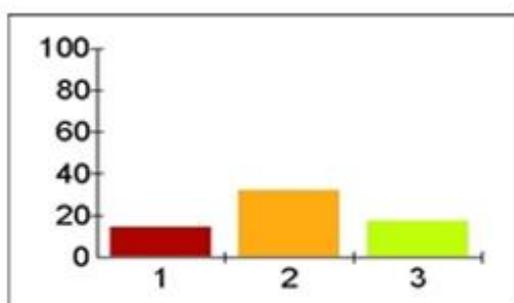


**Gráfico 5a: Língua portuguesa (musical) – nível A0**

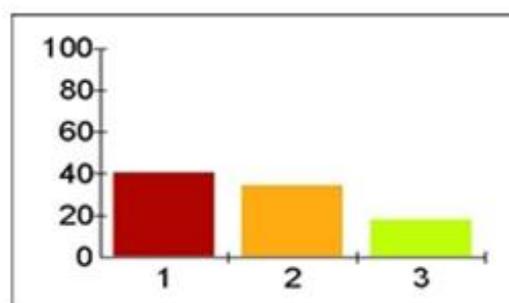


**Gráfico 4b: Língua portuguesa (musical) – nível A1**

Quanto à musicalidade, temos dados muito parecidos entre aprendentes do nível A0 e A1. Enquanto 14,71% dos alunos não apresentam um grau considerável de concordância para essa afirmação em A0; 19,75% apresentam o mesmo posicionamento em A1. A grande maioria (52,94% em A0 e 64,2% em A1) atribui um grau mais elevado de concordância em relação à musicalidade da língua portuguesa. Esta percepção indica uma visão mais positiva da língua conforme os aprendentes vão alcançando um nível de proficiência mais elevado na mesma.



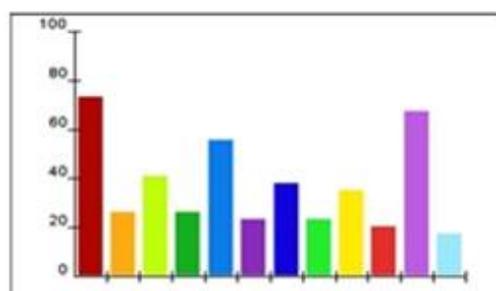
**Gráfico 4a: Língua portuguesa (rica) – nível A0**



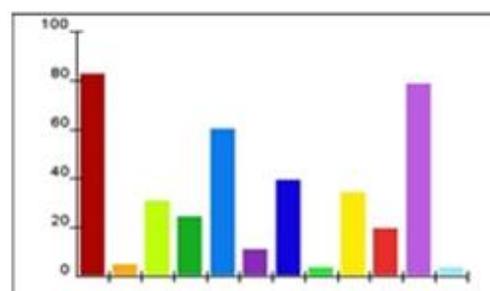
**Gráfico 4b: Língua portuguesa (rica) – nível A1**

O mesmo acontece no gráfico 6, que indica a atitude dos aprendentes em relação à riqueza da língua portuguesa. Tanto os aprendentes A0 quanto os de A1 manifestam-se positivamente quanto a essa afirmação, porém, mais uma vez, temos os aprendentes de nível A1 com uma atitude positiva maior.

Relativamente à atitude dos aprendentes em relação aos falantes de língua portuguesa, temos, em geral, opiniões bem positivas. A maioria, tanto para o nível A0 quanto para o A1, destacou as características “simpáticos”, “alegres” e “hospitaleiros” para os falantes da língua-alvo. As características “honestos” e “solidários” também tiveram um certo destaque. Estes resultados podem parecer um pouco abstratos, considerando que são aprendentes de nível inicial e que, por isso, provavelmente não devem manter contacto com falantes nativos da língua-alvo. Contudo, é importante mencionar que, em Macau, a presença de falantes nativos de língua portuguesa ainda é muito evidente, facilitando a possibilidade de aprendentes de PLE terem contacto e, conseqüentemente, desenvolverem alguma atitude (positiva ou negativa) em relação aos sujeitos nativos da língua-alvo. É o que poderemos também perceber no gráfico 8 (contacto com falantes de português).



**Gráfico 7a: Atitude dos aprendentes de PLE (nível A0) em relação aos falantes da língua-**



**Gráfico 7b: Atitude dos aprendentes de PLE (nível A1) em relação aos falantes da língua-**

**alvo**

Por ordem dos valores representados  
(da esquerda para direita)

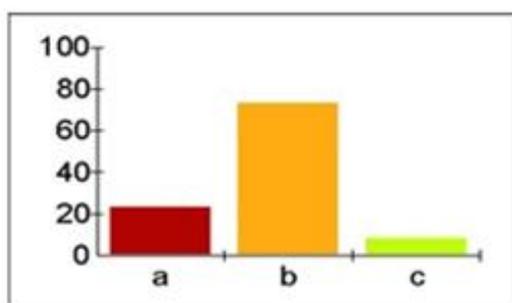
- a. simpáticos 73.53%
- b. antipáticos 26.47%
- c. trabalhadores 41.18%
- d. preguiçosos 26.47%
- e. alegres 55.88%
- f. tristes 23.53%
- g. honestos 38.24%
- h. desonestos 23.53%
- i. solidários 35.29%
- j. invejosos 20.59%
- k. hospitaleiros 67.65%
- l. outras 17.65%

**alvo**

Por ordem dos valores representados  
(da esquerda para direita)

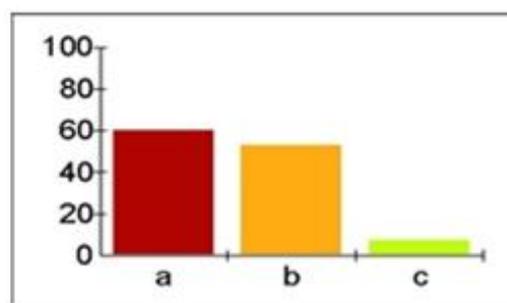
- a. simpáticos 84.81%
- b. antipáticos 4.94%
- c. trabalhadores 30.86%
- d. preguiçosos 24.69%
- e. alegres 60.49%
- f. tristes 11.11%
- g. honestos 39.51%
- h. desonestos 3.70%
- i. solidários 34.57%
- j. invejosos 19.75%
- k. hospitaleiros 79.01%
- l. outras 3.70%

A maioria dos aprendentes do nível A0 utilizam o português para fins profissionais ou de estudos. Poucos utilizam a língua portuguesa com os amigos, diferentemente do que se observou no nível A1. Contudo, é importante mencionar que em todos os níveis os aprendentes terão contacto com professores nativos (embora com menos frequência no nível A0, uma vez que, no início da aprendizagem, é frequente os aprendentes terem professores chineses de PLE).



**Gráfico 8a: Contacto com falantes de português (A0)**

- a. contacto com amigos (ou professores) fora ou dentro do local de trabalho/estudo.
- b. Contacto no trabalho ou em estágios
- c. outros



**Gráfico 8b: Contacto com falantes de português (A1)**

- a. contacto com amigos (ou professores) fora ou dentro do local de trabalho/estudo.
- b. Contacto no trabalho ou em estágios
- c. outros

#### 4. Conclusões

Com base nos dados anteriores, verificamos que o aprendente adulto, inicial de PLE da Universidade de Macau, é maioritariamente feminino, falante de cantonês e com menos de vinte e seis anos.

Embora reconheçam a necessidade de estudar português, o grupo A0 revela algum desinteresse, o que é contrário nos outros níveis. O interesse sobe à medida que sobe o nível. Quanto à atitude sobre a língua portuguesa, acham-na *difícil*, *musical* e *rica*, mantem-se a tendência anterior, *musical* e *rica* sobem com o nível de proficiência, baixando o *difícil*. A mesma tendência é verificada em relação à atitude perante os falantes nativos de língua

portuguesa, consideram-nos *simpáticos, alegres e hospitaleiros*, seguindo-se *honestos e solidários*. Os dados apresentados também estão relacionados com os contactos com os falantes nativos de língua portuguesa: em A0 emerge o domínio profissional ou público (no trabalho e em estágios), enquanto que a partir de A1 se salienta o contacto no domínio privado e educativo (com amigos e com os professores).

## 5. Sugestões para trabalhos futuros

Como este trabalho se propôs a investigar apenas as características de aprendentes do nível inicial (A0 e A1), ainda não podemos oferecer uma discussão mais aprofundada sobre outros pontos que se tornaram salientes depois da aplicação da primeira bateria de questionários. Dentre estes pontos, está a diminuição do estranhamento em relação ao português conforme os aprendentes vão alcançando níveis de proficiência mais elevados (A2, B1, B2 etc). Isso vai ao encontro da hipótese de *desestrangeirização* da língua proposto por Almeida Filho (1993:7) que, embora amplamente aceite na área de Aprendizagem e Ensino de Línguas, ainda necessita de mais comprovações empíricas.

Outro ponto importante é o resultado das entrevistas que ainda aplicaremos para confirmar/desafiar alguns dados encontrados nos questionários. Será necessário, pelo menos, uma entrevista com um aprendente pertencente a cada nível para podermos ter uma melhor clareza desta primeira parte dos nossos resultados. Por fim, pretendemos expandir a nossa investigação para mais ambientes de ensino/aprendizagem de PLE em Macau e, futuramente, na China continental. Para isso, contamos com parecerias de outras instituições de ensino no território e em outras cidades chinesas para que, no futuro, consigamos alcançar o objetivo de elaborar um referencial que atenda as necessidades e interesses dos aprendentes de PLE de língua materna chinesa.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editora. 1993.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições Asa. 2001. Disponível em: [http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id\\_produto=661536](http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536).

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury. 1972.

GODINHO, A. P. C. A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa. 2006.

GROSSO, M. J. O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa. Macau: Edições da Universidade de Macau. 1999/ 2007.

RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J. R.. Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Council of Europe. Oxford:Pergamon Press. 1980.