

ENSINO E CRENÇAS: ESTUDO DE CASO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO APRENDENTE CHINÊS NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MACAU

João Paulo Pereira

jo.pereira2005@gmail.com

Universidade de São José (Macau)

Resumo: Tomando como ponto de partida a reflexão em torno das práticas de ensino do Português Língua Estrangeira (PLE)¹ que o professor deve realizar, no âmbito da sua atividade docente, centrar-nos-mos no papel que o contexto socioeducativo exerce na prática de ensino do Português em Macau. Mais concretamente, analisaremos as propostas que têm surgido no Território a defender a adoção de metodologias de ensino baseadas em crenças que se formaram em relação ao aprendente chinês. Veremos como na origem dessas crenças está em grande medida a política educativa implementada na anterior administração, que contribuiu para a segmentação e hierarquização das várias comunidades, com ênfase para a portuguesa e a chinesa. E procuraremos, através da realização de um pequeno estudo de caso, aferir da sua presença e relevância na aula de PLE.

Palavras-Chave: Crenças; Aquisição de Língua Segunda; Português Língua Estrangeira; Macau

1 - Introdução

Em Macau, as intervenções em torno da língua portuguesa, designadamente do seu ensino, não constituíram, até muito tarde, objeto de preocupação daquela que foi a potência administradora durante 450 anos, facto que explica tanto o peso do ensino particular, como a preponderância do ensino chinês (Silva 2011: 122), claramente observáveis na realidade educativa do Território. Só a partir da década de 80 do século XX se procurou colmatar o vazio em relação às políticas relacionadas com o ensino do Português, fruto do processo de transferência da soberania de Macau de Portugal para a China. Este processo coincidiu, como veremos, com a chegada de professores portugueses ao território e à introdução das primeiras abordagens de ensino de PLE, baseadas no método comunicativo que estava então em expansão (Vale & Morais 1991: 507). Quase em simultâneo, mais precisamente nos finais dos anos 70, a China inicia uma política de abertura

¹ Neste artigo, *língua estrangeira* é entendida em sentido lato, designando qualquer situação de uso ou ensino e aprendizagem de uma língua não materna.

ao exterior, tendo sido empreendidas reformas económicas e educativas com forte impacto social, que passam pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumento facilitador da cooperação com outros países. Prova disso mesmo é o facto de, no caso de Macau, a língua portuguesa aparecer hoje como “mediadora de interesses económicos e políticos não só entre Macau e Portugal, mas entre a China e os países de língua oficial portuguesa” (Grosso 2018: 169). No entanto, apesar destes esforços, a verdade é que a comunicação entre as várias comunidades que o compõem, com ênfase para a portuguesa e a chinesa, continua a ser um dos principais problemas (Grosso 2014: 228).

Interessa, pois, refletir sobre a prática do ensino do Português em Macau, levando em conta não apenas uma análise linguística, mas procurando perceber como o contexto sociopolítico influenciou as aprendizagens e as orientações em torno das mesmas. Mais precisamente, procuraremos analisar neste trabalho as propostas que têm surgido no Território a defender a adopção de metodologias de ensino baseadas em atributos culturais normalmente associados ao aprendente chinês, assim como as suas implicações tanto nas políticas linguísticas como na prática pedagógica. Nesse sentido, este trabalho enquadra-se na perspectiva interdisciplinar que tem caracterizado as áreas de investigação de LE, assim como da Linguística Aplicada, com a atenção a virar-se também para variáveis não linguísticas como a motivação, as estratégias, os estilos de aprendizagem e as crenças (Martins 2012: 33).

Começaremos, pois, por ver qual o papel que o contexto sociopolítico de Macau teve na criação de crenças em relação aos aprendentes chineses e que radicam, como veremos, em construções sociais da realidade. Veremos depois quais as crenças que se formaram e que ainda perduram no ensino do Português em Macau, contrapondo-as a seguir com os resultados de investigações realizadas na área dos estudos interculturais, tendo como base o aprendente chinês. E terminaremos dando conta da realização, por parte do autor deste artigo, de um pequeno estudo de caso, que teve como base a aplicação de inquéritos por questionário a 39 aprendentes e respetivos docentes, pertencentes a três instituições de ensino – Escola Portuguesa de Macau, Instituto Português do Oriente e Universidade de Macau –, com o objetivo de se procurar aferir do papel das crenças no ensino do PLE.

2 - Contexto sociolinguístico

O caráter multilíngue e multicultural de Macau é um dos seus traços identificadores. Quando os portugueses aqui se estabeleceram, entre 1554 e 1557 (Escaleira 2013: 140), já a península de Macau era procurada por gentes de várias proveniências (Martins 2012: 34), que a tornaram, até hoje, “um caso paradigmático de várias línguas e culturas” (Escaleira 2013: 22) e “um lugar simbólico de identidades nacionais e étnicas fugidias” (Teixeira-E-Silva & Lima-Hernandes 2014: 63). Introduzida na época da expansão portuguesa, a língua portuguesa em Macau foi favorecida pelas trocas comerciais com vários povos asiáticos, assim

como pela ação evangelizadora dos missionários portugueses (Rodrigues 2004: 4 *apud* Martins 2012: 34). A partir de então, foi-se construindo um discurso político próprio de contextos coloniais baseado em concepções que assumem a identidade nacional como “universalista” e “humanista” (Martins 2012: 34), mas sedimentada numa visão mítica da História. Neste discurso, encontra-se invariavelmente o conceiro de *lusofonia* (Silva 2011: 21), que se disseminou, segundo Sousa, “após a ‘queda do império colonial português’, tendo na sua essência um recorte pós-colonial” (2013: 12) que ainda é possível encontrar hoje no discurso oficial sobre o papel de Macau. Veja-se, para exemplificar isto mesmo, como a referência a uma ligação ‘afetiva’ que remonta a um passado histórico está presente neste excerto do discurso proferido por Ana Benavente, à época Secretária de Estado da Educação do Governo de Portugal, no qual apresenta as razões para se aprender português em Macau:

Hoje podemos perguntar aqui, em Macau, porquê, para quê aprender português. As respostas são muitas e diversas. São históricas, são afectivas e políticas. São razões do passado, do presente e do futuro. São também, claro, razões práticas de veículo de comunicação entre o Norte e o Sul (particularmente África e América Latina) e também em Macau, de ligação entre grandes países que procuram o contacto (Benavente, 1997: 6).

Para a construção desse perfil de Macau, muito contribuiu, pois, a ação do poder político, através da política linguística que adotou ao longo dos tempos. Nesse sentido, importa destacar o facto de, até meados do século XIX, não ter sido praticamente publicada legislação em Portugal sobre o ensino da Língua Portuguesa nos territórios colonizados, facto justificado em parte pela tentativa de reproduzir no exterior o sistema escolar do país, com o intuito de alcançar “a unidade educativa do espaço português” (Domingues & Viseu 2018: 689). Houve, por essa razão, uma intervenção mínima por parte da administração portuguesa de Macau em relação ao ensino da Língua Portuguesa até meados da década de 80 do século XX, com as reformas de ensino a não contemplarem a população chinesa, o que levou à “inexistência de um sistema educativo e à presença de um mosaico de escolas, consoante a proveniência étnica, cultural e religiosa dos estudantes” (*idem*). Até muito tarde o ensino foi, de resto, assegurado pela Igreja Católica e por organizações locais.

Como resultado desta política, formou-se uma estrutura social em Macau na qual a língua desempenhou um papel diferenciador e hierarquizante, criando uma série de barreiras entre a administração portuguesa e a maioria da população, de origem chinesa. Tal terá contribuído para uma segmentação dos espaços educativos por parte da comunidade portuguesa e da comunidade chinesa, que adotaram uma “atitude de não interferência, cuidando, de forma independente, dos seus respetivos sistemas” (Lau 2009: 34 *apud* Domingues & Viseu 2018: 692).

A institucionalização do ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, por meio da criação de estruturas, programas e atribuição de recursos

da administração pública, só viria a ter lugar na década de 80 do século passado (Grosso 2007: 42). No entanto, era gritante a inadequação dos modelos de ensino, em grande medida devido à falta de formação dos docentes que o ministravam. Numa fase inicial, esses docentes eram apenas qualificados para o ensino primário e só depois chegariam, recrutados de Portugal, professores do ensino secundário. Mas poucos tinham formação específica de ensino de línguas estrangeiras², sendo a maior parte formado noutras disciplinas (Martins 2012: 36). Além disso, as medidas tomadas para promover a difusão do Português não foram acompanhadas pela atribuição dos recursos financeiros necessários à sua concretização (Domingues & Viseu 2018: 691) e contaram, nalguns casos, com a oposição chinesa, como em relação à medida que visava tornar obrigatório o ensino da língua portuguesa nas instituições educativas de língua veicular chinesa (Lei nº 11/91/M, art.º 35, ponto 9) e que acabaria por não se concretizar (Domingues & Viseu 2018: 694). No fundo, os esforços de Portugal em deixar um legado linguístico em Macau acabaram por acontecer nas vésperas da partida (Água-Mel 2012: 14) e num quadro muito desfavorável de implantação do português.

Ainda hoje, em Macau, continua a não haver uma verdadeira política de bilinguismo, sendo o sistema educativo do território, em quase todos os níveis de ensino, monolíngue (Água-Mel 2012: 16). Isto apesar do reconhecimento, por parte das autoridades chinesas, da importância de Macau como eixo da política de ligação da China em relação aos países de língua oficial portuguesa. A realidade é que, das 121 unidades escolares que compõem a rede escolar local, 101 têm um ensino em língua veicular chinesa, 14 em língua veicular inglesa e só 5 oferecem um ensino em língua portuguesa³.

Não surpreende, pois, que, neste contexto sociolinguístico, tenham surgido representações do ensino do português a aprendentes chineses baseadas em imagens culturalmente negativas e condicionadoras das abordagens de ensino.

3 - Crenças sobre o ensino e aprendizagem do Português a aprendentes chineses

Antes de mais, é importante deixar claro o que se entende por crenças e qual o seu papel na aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, registre-se a profusão de termos (*representação, filosofia da aprendizagem de línguas, cultura de aprendizagem, crenças na aprendizagem de línguas...*) e de definições existentes (Kalaja & Barcelos 2003: 1), o que reflete a complexidade do conceito. Têm sido várias as áreas do saber que se têm dedicado ao seu estudo, como é o caso da Sociologia,

² Num seminário sobre o ensino da língua portuguesa em Macau, em 1991, Vale e Morais, já referidas anteriormente, deixaram o seu testemunho destes tempos. Tendo integrado o contingente de professores que chegou a Macau nessa altura, referem que só então se começou a trabalhar, ainda que de forma não abrangente, com base em abordagens específicas de ensino do PLE: “Quando o Centro de Difusão da Língua Portuguesa foi criado em 1987, pode-se dizer que o ensino do Português como língua estrangeira se encontrava numa fase de transição. Um grupo de professores, recém-chegado ao Território, no qual nos integrávamos, colaborou na elaboração de novos programas e começou a utilizar um manual concebido segundo uma abordagem mais comunicativa, ainda que, numa fase inicial, o mesmo fosse destinado só à iniciação” (p. 507)

³ Disponível em https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525, acessado em 17/03/2021.

Antropologia, Psicologia, Educação e da Linguística Aplicada (Barcelos 2013: 1).

Após uma análise da investigação realizada sobre o fenómeno das crenças no domínio da Aquisição de Língua Segunda, Kalaja e Barcelos definem-nas como “opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language” (*idem*). Estas opiniões e ideias, segundo alguns autores, têm influência nas atitudes, motivações e estratégias dos aprendentes (Riley 1997 *apud* Kalaja & Barcelos 2003: 14), assim como no comportamento dos professores (Sakui & Gaies 2003: 153). Um aspeto que parece reunir o consenso dos investigadores nesta área é o facto de as crenças na aprendizagem de uma língua estrangeira serem socialmente construídas (e.g. Kalaja & Barcelos 2003; Sakui & Gaies 2003), tornando fundamental não só identificar as crenças, mas acima de tudo compreendê-las, à luz do contexto em que se desenrola o ensino e aprendizagem de uma LE.

De referir, igualmente, que a perspetiva adotada neste artigo privilegia uma abordagem discursiva, que é a dominante nos estudos sobre esta questão (Pederson 2012: 4; Barcelos 2013: 11). Trata-se de uma abordagem segundo a qual a realidade aparece representada no discurso, resultando as suas significações de co-construções que mutuamente se formam entre conhecimento e poder e que estão na origem do que Foucault chama “regimes of truth” (1984), afetando a forma como as pessoas pensam (representações mentais) e as práticas sociais (representações simbólicas). Estas representações não são, no entanto, fixas, mas dinâmicas e produtivas, pelo que podem ser mudadas através da sua identificação e análise crítica, assim se abrindo caminho para mudanças positivas na forma de pensar e das estruturas sociais – já que, como se disse, tais representações não existem na realidade, mas apenas na mente dos indivíduos enquanto discurso (Pederson 2012: 5).

Assim, segundo Martins (2012: 36), as crenças que se instalaram em relação ao ensino e aprendizagem do Português em Macau assentam em dois vetores: (i) as diferenças existentes entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa, que devem ser tidas em conta na estruturação de todo o ensino de PLE; (ii) e a influência dos princípios confucionistas na educação do Território e da região⁴, determinantes nas características apresentadas pelo aprendente chinês.

Estas crenças radicam no modelo tradicional chinês de aprendizagem, segundo o qual “as crianças chinesas realizam a maior parte das atividades em grupo-turma, seguindo atenta e disciplinadamente a apresentação de modelos pelo professor, modelos que repetem, memorizam e reproduzem” (Rodrigues 1999: 43). Este modelo tem como base a doutrina de Confúcio, que valoriza o respeito pela hierarquia (o mais velho, o professor...) e o colectivismo como forma de alcançar o bem comum. Como refere Grosso, “exalta-se o interesse colectivo e social em detrimento dos direitos individuais, sendo as instituições educativas instrumentos do poder político. Esta é a base tradicional do pensamento chinês

⁴ Há autores (e.g. Biggs 1999 e Ho & Crookall 1995) que designam as culturas destes países (China, Singapura, Coreia, Taiwan e Japão) como “Culturas de Herança Confuciana” (*Confucian Heritage Cultures*), facto que está na origem, segundo os mesmos, da descrição que recorrentemente surge dos contextos pedagógicos asiáticos.

que influenciará todo o sistema socio-político” (2007: 85). E parece também ser a origem da imagem que se formou do aluno chinês como um aluno passivo, renitente em intervir e sem espírito crítico.

O modelo de aprendizagem tradicional chinês teve repercussões ao nível do debate em Macau sobre a aplicação do melhor método de ensino e aprendizagem do Português a alunos chineses. Grosso, acima referida, propõe a aplicação de um “método oriental”, na primeira fase de aprendizagem, centrado no professor, claramente estruturado e baseado na imitação (*idem*: 87).

Outros autores, com responsabilidades na conceção e desenvolvimento de programas de ensino de Português em Macau, apresentam uma visão idêntica à anterior. É o caso de Domingues e Filipe, que também defendem a necessidade de se adotarem abordagens de ensino que tenham em conta as especificidades culturais do aluno chinês:

As abordagens de ensino do sistema chinês é diferente da abordagem do sistema de ensino português e é fundamental o conhecimento deste contexto na definição de estratégias de ensino e de actividades de aprendizagem dos alunos. Assim, na definição de estratégias de ensino-aprendizagem procurou-se conciliar estratégias mais comunicativas com as que o aluno chinês está habituado (1997: 669).

Veja-se, para terminar este ponto, como esta já era a visão do aprendente chinês de um professor português, Raul Pissarra, que, em 1986, foi para a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, a única a ensinar na altura oficialmente o idioma luso. Antes de mais, reconhece o desconhecimento em relação a uma cultura diferente, que o leva muitas vezes a interpretações erradas sobre o outro:

Sem nenhum contacto anterior quer com chineses quer com a cultura chinesa, tudo o que se seguiu, embora eu fosse, por formação, docente de Português, foi como uma aventura pedagógica, pois o público discente tinha, em muitos casos, referentes distintos dos meus e que se traduziam por comportamentos que eu, por várias vezes, interpretava erradamente (Pissarra 2014: 210).

Apresenta depois como características desses alunos “a atitude confuciana de reverência para com o mestre”, serem “tímidos e pouco intervenientes” e terem uma “memória prodigiosa” (*idem*: 212).

4 - Estudos sobre o aprendente chinês: a (in)veracidade de algumas crenças

Os atributos culturais genericamente atribuídos ao aprendente chinês parecem ser contrariados por vários estudos efetuados em território chinês, incluindo Macau. Littlewood & Liu (1996), por exemplo, levaram a cabo um estudo no ensino universitário de Hong Kong que demonstra que os estudantes chineses são recetivos a atividades participativas, não se confirmando a atitude de passividade normalmente atribuída a este tipo de público. A mesma recetividade a atividades

que incluíam a participação ativa na sala de aula foi atestada num estudo de Spratt (1999) também em relação a estudantes de Hong Kong a aprender o Inglês. Neste caso, o objetivo principal do estudo era comparar as atividades preferidas dos aprendentes com as percepções dos professores em relação às preferências que achavam que esses mesmos aprendentes teriam. As percepções dos professores revelaram-se distintas das preferências manifestadas pelos aprendentes, tendo estes apontado, maioritariamente, atividades que implicavam uma maior participação da sua parte.

Em relação a Macau, têm-se realizado estudos focados no perfil do público aprendente chinês de PLE, envolvendo várias variáveis, como as dificuldades, os contextos e os perfis motivacionais (Grosso 2019: 123). Nesse âmbito, encontra-se neste momento a decorrer o projeto de investigação *Referencial de Português para falantes de Língua Materna Chinesa*, financiado pela Universidade de Macau (MYRG2014-00045-FAH) e coordenado por Maria José Grosso, que abrange quinze instituições universitárias ou de ensino de Português em Macau e no interior da China. Foram já dados a conhecer resultados preliminares, alguns dos quais vão ao encontro da temática do presente artigo. Assim, Bizarro (2018) apresenta-nos as representações de estudantes do Instituto Politécnico de Macau relativamente à prática letiva do professor de PLE. Estes alunos esperam do professor principalmente que: i) os ajude a comunicar em Português na sala de aula e fora dela, falando sempre com eles naquela língua; ii) utilize, em sala de aula, filmes (com e sem legendas), canções, notícias da imprensa escrita, telejornais, jogos, materiais autênticos; iii) insista, de modo particular, na comunicação oral (uma área particularmente difícil para os aprendentes de língua materna chinesa), embora reconheçam a importância de trabalhar as outras competências de comunicação e de se estudar, de modo explícito, a gramática da língua (30). Pode-se daqui concluir que os estudantes em causa atribuem valor a atividades de âmbito oral, consideradas fundamentais para a aprendizagem do Português, o que põe em causa os traços de timidez e de passividade que aparecem associados ao aprendente chinês.

Para outros autores, a razão que está por trás da visão que existe em relação ao aprendente chinês prende-se com uma interpretação errónea da doutrina confuciana, segundo a qual o aluno deve respeitar e aceitar sem questionar os ensinamentos do professor, o que justificaria a passividade por aquele demonstrada. É o caso de Cheng, para quem há uma distorção do pensamento de Confúcio, como constata em exemplos concretos do pensamento deste último que contrariam a visão reinante (e.g. “the teacher does not always have to be more knowledgeable than the pupil; and the pupil is not necessarily always less learned than the teacher” (2000: 440))⁵. Este autor defende ainda que a caracterização

⁵ Convém ter presente, para compreender esta divergência de entendimento do pensamento confucionista (e mesmo do pensamento chinês como um todo), que o Confucionismo conheceu várias correntes no seu interior, reflexo da forma como os textos clássicos confucianos se fixaram – foram os discípulos de Confúcio (de que se destacam Mêncio e Xunzi) os responsáveis pela fixação dos pensamentos do Mestre. Conforme refere José: “Seria um erro imperdoável passar a ideia de que existe um pensamento chinês ou mesmo um pensamento confucionista [...] mesmo dentro de uma tradição, emergem pensadores com perspectivas e métodos diferentes, resultantes de contextos histórico-sociais diversos e de um oposto entendimento do mundo.” (2000: 15).

habitual do aprendente chinês se baseia em generalizações que impedem que se vejam as verdadeiras causas que estão na origem da atitude mais passiva demonstrada por certos aprendentes, designadamente as metodologias de ensino utilizadas e a falta de proficiência linguística por parte do aprendente (*idem*: 445).

Parece ser evidente, no entanto, que a influência de Confúcio continua a estar presente no quadro conceptual do pensamento chinês. Ainda recentemente, os jornais de Macau davam conta de uma polémica levantada por um deputado local, Sulu Sou, que questionava a razão de os Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEJ) terem retirado do projeto da nova política para a juventude as expressões “pensamento independente” e “crítico”, substituindo-as por “pensamento distintivo”. Na resposta, a DSEJ esclareceu que não existia distinção entre as duas designações e que a expressão “pensamento distintivo” fora extraída da *Doutrina do Meio*, de Confúcio: «“Esta expressão foi extraída das ideias da *Doutrina do Meio*”, explica o director da DSEJ, que cita: “Estude extensivamente, aprenda detalhadamente, pense cautelosamente, distinga claramente e execute efectivamente”» (Ponto Final, 22/02/2021).

As causas subjacentes à passividade e renitência do aprendente em participar nas atividades letivas são, pois, complexas e não se devem limitar a interpretações socioculturais, como refere Cheng. Na análise a essa atitude, devem ser tidos em conta também fatores linguísticos, psicológicos ou de âmbito pedagógico. É o que consideram, na mesma esteira, Abebe, Demis & Tsadik quando afirmam:

Personal and domestic problems, defective training of the teachers, their attitude, unsuitable course, way of examination, improper environment of school, mental level, deficiency of educational facilities, and conduct of class fellows, partial treatment, and act affect the participation of students (2015: 76).

5 - O estudo

Como vimos, o contexto sociopolítico e educativo de Macau contribuiu para que se instalasse uma visão baseada em crenças sobre o ensino e aprendizagem do Português a alunos chineses. Propomo-nos, por isso, realizar um pequeno estudo de caso sobre a importância que essas representações ainda desempenham nas abordagens de ensino. O objetivo é perceber se a ação educativa do professor em relação aos alunos chineses é condicionada pela percepção cultural que desenvolveu no que respeita a este tipo de aluno. Constituíram-se, associado a este objetivo, duas questões centrais de investigação:

1. Quais as atividades letivas que os alunos a aprender o PLE preferem realizar na sala de aula?
2. Quais as atividades letivas que os professores mais utilizam no contexto de ensino e aprendizagem do PLE?

Tendo em conta o papel que o contexto sociopolítico e socioeducativo pode ter

no processo de aprendizagem de uma língua, tal como foi atrás descrito, prevê-se que o professor dê preferência a atividades tradicionais, centradas no ensino da gramática, mas também na memorização e na repetição, influenciado pelo sistema de crenças existente em relação ao aluno chinês. Para além desta hipótese, e com base nos estudos levados a cabo na China que se referiram, espera-se que os alunos manifestem a sua preferência tanto por atividades tradicionais, como por atividades que apelem a uma participação mais ativa.

O estudo, levado a cabo entre abril de 2019 e janeiro de 2021, envolveu 3 professores e 39 aprendentes de PLE de três instituições de ensino de Macau – Escola Portuguesa de Macau (EPM), Instituto Português do Oriente (IPOR) e Universidade de Macau (UMAC). Tendo sido o critério principal de escolha destas instituições o facto de oferecerem o ensino e aprendizagem de PLE nos seus currículos académicos, procurou-se também que o estudo incidisse sobre um leque de instituições variado, em termos de missão e objetivos, dos públicos e das certificações. Quanto aos professores envolvidos, o fator principal que teve na base da sua escolha foi a experiência na docência de PLE em Macau. Trata-se, mais concretamente, de três professoras, de nacionalidade portuguesa, com formação específica no ensino de PLE, com idades compreendidas entre os 40 e os 58 anos e com um tempo de permanência em Macau que se situa entre os 4 e os 8 anos. Para além da experiência nas instituições de ensino em que se encontram atualmente, todas contam com experiências de PLE noutros contextos educativos asiáticos, que incluem outras instituições em Macau e no interior da China (Pequim), mas também de outros países, como a Malásia e Timor-Leste.

Quanto aos aprendentes, globalmente considerados, 85% são do sexo feminino e 15% do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 16 e os 35 anos. 97% são originários de Macau e 3% da China Continental. Todos possuem o Chinês como língua materna (95%, o Cantonês; 8%, o Mandarim) e apenas 3% declararam ter outra língua materna, o Inglês. A maioria tem domínio de outras línguas, com o Inglês a destacar-se, seguindo-se o Mandarim (77% e 46%, respetivamente). De referir que somente 10% dos informantes declararam ter tido experiências de ensino fora da China (em Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América), experiências essas que variaram entre um e cinco anos. Finalmente, em relação ao ensino do Português, o nível de proficiência linguística que os inquiridos frequentam distribui-se do seguinte modo: nível A2: 64%; B1: 36%. Veja-se, na tabela seguinte, a distribuição dos valores apresentados por estabelecimento de ensino:

	Escola Portuguesa de Macau (EPM)	Instituto Português do Oriente (IPOR)	Universidade de Macau (UMAC)
Género	F (17) M (3)	F (5) M (0)	F (11) M (3)
Idade	16-17	23-35	19-25
Naturalidade	Macau (100%)	Macau (100%)	Macau (93%) China Continental (7%)
Língua Materna	Cantonês (100%) Inglês (5%)	Cantonês (80%) Mandarim (20%)	Cantonês (86%) Mandarim (14%)
Domínio de Línguas Estrangeiras	Inglês (95%) Mandarim (75%) Japonês (5%)	Inglês (100%) Mandarim (80%) Cantonês (20%)	Inglês (57%) Mandarim (21%) Coreano (7%) Cantonês (7%)
Experiências de ensino noutros países	Não (100%)	Sim (60%) Não (40%)	Sim (7%) Não (93%)
Nível de Proficiência Linguística (Português)	A2	B1	B1

Tabela 1 – Perfil dos aprendentes do estudo de caso

5.1 - Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizado, para levar a cabo este estudo, o método quantitativo de recolha de dados, através de inquérito por questionário, e a análise de conteúdo. Em relação aos questionários, foi criado um questionário para o professor e outro para os aprendentes. O questionário do professor tinha por objetivo obter informações sobre as atividades que utiliza na sala de aula. Usou-se para o efeito uma escala de Likert constituída pelos seguintes pontos: 1=Freqüentemente (em todas ou quase todas as aulas); 2=Regularmente (em algumas aulas); 3=Ocasionalmente; 4=Nunca. Deste questionário constavam ainda duas questões abertas em que se solicitava ao professor que explicasse por que razão dava mais importância a determinadas atividades do que a outras. O questionário dos aprendentes pretendia igualmente saber quais as atividades que estes preferiam, sendo idêntico ao que foi distribuído ao professor, em termos de atividades (mas sem as duas questões abertas suplementares) e apresentando, para obtenção das respostas, também uma escala de Likert, constituída pela seguinte escala: 1=Gosto muito; 2= Gosto; 3=Não gosto nem desgosto; 4= Não gosto nada. Os termos “gosto” e “preferir” são aqui utilizados na sua aceção mais simples, à semelhança do estudo de Spratt (1999), anteriormente referido, não implicando, em relação às atividades em causa, qualquer diferenciação em termos de utilidade, importância

ou resultado alcançado.

Para a seleção das atividades, baseámo-nos noutros questionários semelhantes, nomeadamente o utilizado por Sanchez (2017) no estudo que realizou para saber quais as atividades preferidas de professores e alunos nas aulas de Inglês numa universidade do México. Este autor desenvolveu um questionário com 62 atividades que reuniu a partir de diferentes estudos. As atividades abrangidas refletem abordagens de ensino mais tradicionais, centradas no professor (como atividades de gramática) e abordagens essencialmente comunicativas (como atividades de produção oral). Tendo em conta o carácter muito específico do questionário de Sanchez, não se incluíram todas as atividades, mas apenas aquelas que fossem suficientemente abrangentes e facilmente reconhecidas pelos professores e alunos do presente estudo. Foram assim selecionadas 15 atividades, que se agruparam por competências, para facilitar a posterior análise dos resultados. Como se pode verificar na Tabela 2, apresentada a seguir, as atividades 1-8 correspondem a atividades que não implicam uma participação ativa do aprendente (é o professor quem disponibiliza a informação, sendo o aprendente o recetor dessa informação), ao passo que as atividades 9-15 se reportam a atividades a exigir uma intervenção e exposição maiores do aprendente para a sua concretização, como as atividades de produção e interação oral. O questionário dado aos aprendentes foi traduzido para Inglês, de forma a facilitar a compreensão do mesmo.

Atividade	Competências
1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc. (<i>doing grammar exercises such as completing the sentence, ordering sentences, etc.</i>).	Gramática
2. Fazer correção de erros (<i>doing error correction</i>).	Produção Escrita
3. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>reading and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	Compreensão da Leitura
4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações (<i>listening to recordings and repeating words, sentences, questions, sounds or intonations</i>).	Compreensão do Oral
5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>listening to recordings and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	Compreensão do Oral
6. Praticar a pronúncia repetindo o professor (<i>practicing pronunciation by repeating the teacher</i>).	Produção Oral
7. Memorizar conversas ou diálogos (<i>memorizing conversations or dialogues</i>).	Outras Atividades

8. Fazer atividades de escrita (<i>doing writing exercises</i>)	Produção Escrita
9. Jogar jogos interativos (<i>playing interactive games</i>)	Outras Atividades
10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma (<i>taking part in role plays in the class</i>).	Produção Oral
11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas (<i>doing exercises to practice speaking - having students ask and answer questions in pairs</i>).	Produção Oral
12. Apresentar trabalhos em grupo (<i>giving group oral presentations</i>).	Produção Oral
13. Fazer apresentações orais individuais (<i>giving individual oral presentations</i>).	Produção Oral
14. Participar em debates (<i>participate in discussions</i>).	Produção Oral
15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso (<i>recording a video and presenting it in the classroom or in a contest</i>).	Produção Oral

Tabela 2 – Atividades selecionadas para os questionários do professor e dos aprendentes

5.2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Depois de realizados os questionários, os dados resultantes das respostas dadas pelo professor e pelos aprendentes foram quantificados e sujeitos a tratamento estatístico, usando-se para tal o Microsoft Excel. Este procedimento permitiu a construção de quadros e gráficos que facilitaram a visualização e leitura dos mesmos. Vejamos então quais os resultados obtidos.

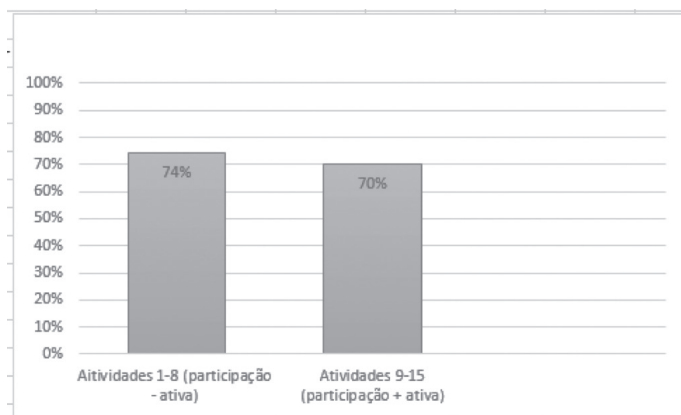
Atividades preferidas dos aprendentes

Os resultados (VIDE Apêndice A) indicam que os aprendentes tanto manifestam preferência por atividades de receção como de produção. Entre as atividades preferidas estão os jogos interativos, o que se pode explicar pela idade dos informantes do estudo, na sua maioria muito jovens (a média de idades é de 22.2 anos) e como tal muito familiarizados com as novas tecnologias, mas também com a grande popularidade que os jogos têm entre a população, não só de Macau, mas do sul da China e do sudeste asiático (Lam, 2009: 17), facilmente constatável por quem aqui vive. A seguir nas preferências manifestadas pelos aprendentes aparecem atividades de compreensão do oral, atividades de gramática e de produção oral. Estes resultados vão ao encontro do estudo apresentado por Bizarro (2018), no qual os aprendentes consideram ser importante trabalhar as várias competências na aprendizagem do Português, mas sem descurar o ensino explícito da língua. De realçar o facto de as atividades de interação oral estarem entre as preferências de uma percentagem importante de aprendentes. É o caso

de “Apresentar trabalhos em grupo”, com (38%), e “Participar em debates”, com 26%, revelando, à semelhança dos estudos de Littlewood e Liu (1996) e de Spratt (1999), o interesse e o gosto dos aprendentes chineses também por atividades com um maior grau de participação – inclusive as que implicam a manifestação de opiniões.

Entre as atividades a que os aprendentes são menos favoráveis figuram atividades de produção oral (“Fazer apresentações orais individuais”; “fazer vídeos e mostrá-los à turma no âmbito de um concurso”), mas também “Memorizar conversas ou diálogos”, o que contraria, neste último caso, a visão tradicional do aluno chinês que não gosta de se expor, preferindo atividades de memorização e imitação.

Se compararmos os resultados 1 (Gosto muito) e 2 (Gosto) obtidos pelas atividades que não requerem uma participação ativa por parte do aprendiz (atividades 1-8) com os resultados das atividades em que este é chamado a desempenhar um papel ativo (atividades 9-15), fica claro que não há uma preferência evidente por um tipo de atividades. Apesar de os aprendentes preferirem atividades recetivas (74.3%), e portanto centradas no professor, os resultados obtidos pelas atividades em que se apela à participação ativa, como é o caso das atividades de produção oral, são praticamente idênticos (70%) ao primeiro tipo de atividades, como mostra o Quadro 3:



Quadro 3 – Nível de preferência dos aprendentes (atividades que requerem participação – ativa / atividades que requerem participação + ativa)

Atividades mais utilizadas pelo professor na sala de aula

Em relação a este ponto, os resultados (VIDE Apêndice B) mostram que há um alinhamento, em termos metodológicos, por parte dos professores envolvidos neste estudo. Existe uma preocupação notória em trabalhar as várias competências linguísticas, com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem que permitam a comunicação efetiva e a interação – em linha com o que estabelece

o método comunicativo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A importância de se trabalhar as várias competências linguísticas, com destaque para a produção oral, é corroborada pelos vários professores na justificação que apresentam em relação às escolhas efetuadas (VIDE Apêndice C). Leia-se o que escreveu o Professor 1: “A opção de exercícios de leitura e audição de textos (...) tem como finalidade que os alunos tenham acesso a estruturas frásicas corretas bem como a aquisição de vocabulário. Através dos textos os alunos também têm contacto com a cultura, modo de vida e perspetivas de vida” e “Fazer exercícios para a interação oral pretende (...) que os alunos “experimentem” a língua”. Os resultados apresentados vão assim ao encontro das preferências dos aprendentes, que também consideram determinante trabalhar as várias áreas de aprendizagem do PLE, no sentido de desenvolver a competência de comunicação nessa língua.

Entre as atividades que merecem algum destaque na prática letiva dos professores está ‘Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc.’ Neste caso, há diferentes entendimentos sobre a sua utilidade na aprendizagem da língua, como mostram os resultados. Enquanto o Professor 1 realiza ocasionalmente esta atividade, considerando que “na maioria das vezes os exercícios explícitos de gramática não trazem muitos benefícios”, os Professores 2 e 3 atribuem-lhe grande importância, apresentando, no entanto, razões diferentes. Assim, o Professor 2 baseia-se na sua experiência docente de vários anos com aprendentes chineses para afirmar que o “ensino-aprendizagem da gramática explícita, especialmente quando estamos na presença de duas línguas distantes (Português e Chinês) e em níveis iniciais e/ou intermédios, é importante”, mas reconhece-lhe limitações, tentando evitar os exercícios estruturais, uma vez que as frases surgem “fora de contexto”. Já o Professor 3 dá grande importância a esta atividade (“Se tivesse disponibilidade de horário, exercitaria áreas gramaticais todos os dias (em contexto, eu tento fazer isso”), parecendo que as razões que justificam esta preferência estão relacionadas com as crenças que se formaram em relação ao aprendente chinês, designadamente a que se prende com a renitência em participar oralmente nas aulas: “A correção gramatical é especialmente importante, na minha opinião, sobretudo com aprendentes chineses; normalmente sentem receio de falar e isso piora se desconhecem as respetivas regras e se não praticam o suficiente. É essa dificuldade que tento melhorar, explicitando certas regras, praticando, e ajudando-os a construir texto oral e escrito, em que as apliquem e compreendam melhor”.

Em relação às outras crenças (a sobrevalorização de atividades relacionadas com a memorização e a repetição), não encontram praticamente eco nas atividades desenvolvidas pelos professores participantes neste estudo. As atividades desse tipo são ocasionalmente utilizadas (como é o caso de ‘Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações’) ou não são de todo utilizadas (caso de ‘Memorizar conversas ou diálogos’). Como justificação para o não recurso a atividades de memorização está fundamentalmente a adoção, por parte dos professores, de uma perspetiva de ensino e aprendizagem do PLE que privilegia uma abordagem comunicativa, como se viu anteriormente. É nesse sentido que

o Professor 2 refere questões relacionadas com a sua experiência enquanto aprendente de línguas e com o facto de tal estratégia não estar comprovada cientificamente: “A memorização de conversas e de diálogos (7), a não ser que seja, por exemplo, para uma simulação, também não é uma estratégia que eu proponha aos meus alunos por eu própria não ter aprendido línguas desta forma e de ainda não me ter deparado com nenhum estudo didático-pedagógico que comprove a sua eficácia”.

Finalmente, se as preferências manifestadas no que toca às atividades gramaticais e de memorização não divergem muito entre professores e aprendentes, já no que se refere à atividade “Jogar jogos interativos” os resultados são bastante diferentes. Os aprendentes deram-lhe a primazia, ao contrário da maior parte dos professores, embora reconheçam que pode ser uma “mais-valia para a aprendizagem de línguas” (Professor 1).

5.3 - Discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo, atrás apresentados, não são generalizáveis, dada a amostra ser reduzida, devendo apenas ser vistos como tendências. O objetivo era perceber se o sistema de crenças constituído em torno do aprendente chinês de Português, na origem de posições a defender metodologias específicas para este tipo de público, condicionava a ação educativa em três turmas de PLE pertencentes à EPM, ao IPOR e à UMAC.

Em relação à primeira hipótese, os resultados não confirmam que os professores são condicionados na sua prática educativa pelo sistema de crenças que se formou, havendo uma clara preferência por atividades de âmbito comunicativo. O ensino tradicional da gramática é considerado importante, mas as razões apontadas pelos professores são várias. E embora um deles considere que o aprendente chinês prefere este tipo de atividades, uma vez que receia atividades de participação ativa, a sua ação educativa não é determinada pelas crenças instaladas. Quanto às atividades que envolvem a memorização e a repetição, são claramente rejeitadas pelos professores.

Quanto à segunda hipótese levantada, parece não haver dúvidas de que os resultados confirmam que os aprendentes chineses consideram tão importante estudar-se, de modo explícito, a gramática da língua, como realizar atividades de produção oral, a exigir portanto uma participação ativa e um grau elevado de exposição. Pode concluir-se, assim, que o estudo contraria a crença de que o aprendente chinês é passivo, renitente em participar e em dar a sua opinião.

6 - Conclusão

A reflexão em torno do ensino do Português em Macau não podia deixar de ter em conta o contexto sociopolítico em que se insere. A configuração que assumiu o sistema de ensino em Macau, que historicamente se constituiu à luz de uma segmentação entre as comunidades portuguesa e chinesa, e que as recentes reformas educativas não alteraram, contribuiu para a formação de um conjunto de

imagens estereotipadas do aprendente chinês. Este sistema de crenças influenciou igualmente o debate sobre o ensino de Português em Macau, com propostas a surgirem a defender metodologias específicas para este tipo de público.

Propusemo-nos, assim, realizar um estudo de caso a envolver professores portugueses e aprendentes chineses de PLE de três instituições de ensino de Macau, para perceber de que forma esse sistema de crenças que se formou encontra eco na prática letiva do Território. Os resultados revelam que é inevitável a formação de ideias e opiniões sobre o público aprendente, não parecendo, neste caso concreto, que as crenças que se formaram condicionem a ação educativa dos professores, que detêm formação específica de PLE, parecendo seguir uma perspetiva acional da língua, em linha com os atuais referenciais para o ensino e aprendizagem em contextos multilingues. É de salientar, aliás, o salto qualitativo que se deu na área da formação dos professores a trabalhar em Macau, se compararmos com os anos 80 do século XX.

O dado mais relevante deste estudo é, porém, o facto de os aprendentes manifestarem interesse por atividades comunicativas e de interação, o que contraria a crença de que este público é avesso a atividades participativas, preferindo atividades perfeitamente controladas e mecanicistas.

Importa, por isso, continuar a investigar as questões relacionadas com o perfil do público aprendente do PLE em Macau. Sem dúvida que um conhecimento mais aprofundado deste permitirá tomar as decisões mais corretas, tanto em termos de política de língua como a nível didático-pedagógico. E, com isso, evitar que se fique aprisionado a visões reificadas de cultura que apenas contribuem para o surgimento de visões estereotipadas e condicionadoras da imagem do outro.

REFERÊNCIAS

- Abebe, D. T.; Demis, G.; Tsadik, D. 2015. Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Technology*. 6(1): 74-89.
- Água-Mel, C. 2012. Um Macau "imaginado" em língua portuguesa. *Fragmentum*. 35(II): 11-26.
- Benavente, A. 1997. Discurso de abertura do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira. In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 5-8.
- Biggs, J. 1999. Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In: *Watkins, David A.; Biggs, John B. (Ed.). The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. University of Hong Kong, 45-67.
- Bizarro, R. 2018. O professor de português língua estrangeira do ensino superior. In: *Grosso, Maria J.; Jing, Zhang (Eds.). A promoção do Português em Macau e no interior da China*. Universidade de Macau e Lidel, 28-35.

- Cheng, X. 2000. Asian students' reticence revisited. *System*. 28 (3): 435-446.
- Domingues, A. P.; Viseu, S. 2018. Da "instrução para chinas" aos talentos bilíngues: evolução das políticas públicas do ensino da língua portuguesa em Macau. *Educação & Sociedade*. 39: 689-703.
- Domingues, E.; Filipe, M. N. 1997. Os programas de língua portuguesa como língua estrangeira integrados na reforma do sistema educativo de Macau. In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 669-673.
- Escaleira, M. N. 2013. Ensino da tradução em Macau: dos *curricula* propostos à realidade de mercado. Macau: Delta Edições.
- Foucault, M. 1984. *The Foucault reader*. New York: Random House.
- Grosso, M. J. 2007. O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa. Universidade de Macau.
- Grosso, M. J. 2014. Problemática do ensino de português na Região Administrativa Especial de Macau. In: Grosso M. J.; Godinho, Ana P. C. (Coord.). *O português na China*. Lidel, 227-232.
- Grosso, M. J. 2018. Política e ensino da língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (pós-1999). In Pinto, Paulo F.; Melo Pfeifer, S. (Coord.). *Políticas linguísticas em Português* (Coord.). Lidel, 169-181.
- Grosso, M. J. 2019. O público chinês aprendente de português em Macau, antes e depois de 1999. In: Borges, V. (Ed.). *Mapas Esquivos – Goa e Macau: a inscrição da identidade (nas línguas, literaturas e culturas)*. Macau: Universidade de São José. 1, 109-124.
- Ho, J.; Crookall, D. 1995. Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. *System*. 23, (2): 235-243.
- José, C. M. 2020. Nove conceitos do pensamento chinês. In: Da Xue, Estudo maior. Macau: Livros do Meio, 11-46.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M. 2003. Introduction. In: Kalaja, Ana P.; Barcelos, Ana M. (Ed.). *Beliefs about SLA*. Springer, 1-4.
- Lam, D. 2009. *The world of Chinese gambling*. South Australia: Peacock Pub.
- Lau, S. P. 2009. *A History of Education in Macao*. Macau: Faculdade de Educação, Universidade de Macau.
- Littlewood, W.; Liu, N. 1996. *Hong Kong students and their English*. Macmillan. Macau. Lei nº 11/91/M. Quadro geral do sistema educativo de Macau. *Boletim Oficial de Macau*. Disponível em <https://bo.io.gov.mo/bo/i/91/34/lei11.asp>.
- Martins, C. 2012. A aprendizagem do português em Macau: uma pedagogia crítica. *fragmentum*. 35(II): 33-41.
- Pederson, R. 2010. Representation, globalization, and the native speaker: dialectics of language, ideology and power. In: Sung, Kiwan; Pederson, Rod (Ed.). *Critical ELT practices in Asia*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-22.
- Pissarra, R. A. 2014. O ensino do português na China: relato de uma experiência. In: Grosso M. J.; Godinho, Ana P. C. (Coord.). *O português na China*. Lidel, 210-216.

- Ponto Final. 22/02/2021. Expressão “pensamento distintivo” foi extraída da “Doutrina do Meio”, explica DSEJ. Disponível em <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2021/02/22/expressao-pensamento-distintivo-foi-extraida-da-doutrina-do-meio-explica-dsedj/>, consultado em fevereiro de 2021.
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: Benson, Phill.; Voller, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Longman, 114-131.
- Rodrigues, M. H. 1999. Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses. Universidade de Macau. Coleção Estudos de Macau.
- Rodrigues, M. H. 2004. O Ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista. Universidade de Birmingham. Tese de Doutoramento.
- Sakui, K.; Gaies, S. 2003. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: Kalaja, Ana P.; Barcelos, Ana M. (Ed.). *Beliefs about SLA*. Springer, 153-170.
- Silva, P. M. 2011. A língua e a cultura portuguesas a oriente: análise ao caso de Macau. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Sousa, V. 2013. O difícil percurso da lusofonia pelos trilhos da ‘portugalidade’. *Configurações*. 12: 1-15. Disponível em <https://journals.openedition.org/configuracoes/2027>, consultado em maio de 2019.
- Spratt, M. 1999. How good are we at knowing what learners like? *System*. 27 (2): 141-155.
- Teixeira-E-Silva, R.; Lima-Hernades, M. C. 2014. Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução. *Signótica*. 26: 61-76.
- Vale, M. A.; Morais, I. M. 1991. Alguns problemas do ensino do português como língua estrangeira em Macau (área de materiais pedagógico-didáticos). In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 507-520.

Apêndice A

Listagem de preferências de atividades – aprendentes

Lugar	Atividade	Valor Máximo (Escala de Likert)	Valor Mínimo (Escala de Likert)	Moda (Valor atribuído com mais frequência)	Competência
1	9. Jogar jogos interativos (<i>playing interactive games</i>)	1 (59%)	4 (3%)	1	Outras Atividades
2	5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>listening to recordings and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	1 (56%)	4 (3%)	1	Compreensão do Oral
3	1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc. (<i>doing grammar exercises such as completing the sentence, ordering sentences, etc.</i>).	1 (51%)	4 (3%)	1	Gramática
4	12. Apresentar trabalhos em grupo (<i>giving group oral presentations</i>).	1 (38%)	4 (5%)	1	Produção Oral
5	4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações (<i>listening to recordings and repeating words, sentences, questions, sounds or intonations</i>).	1 (38%)	4 (3%)	2	Compreensão do Oral

6	3. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>reading and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	1 (31%)	3 (18%)	2	Compreensão da Leitura
7	11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas (<i>doing exercises to practice speaking - having students ask and answer questions in pairs</i>).	1 (28%)	3 (10%)	2	Produção Oral
8	14. Participar em debates (<i>participate in discussions</i>).	1 (26%)	4 (8%)	2	Produção Oral
9	6. Praticar a pronúncia repetindo o professor (<i>practicing pronunciation by repeating the teacher</i>).	1 (26%)	4 (8%)	2	Produção Oral
10	10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma (<i>taking part in role plays in the class</i>).	1 (26%)	4 (10%)	2	Produção Oral
11	8. Fazer atividades de escrita (<i>doing writing exercises</i>).	1 (23%)	4 (5%)	2	Produção Escrita
12	2. Fazer correção de erros (<i>doing error correction</i>).	1 (21%)	4 (10%)	2	Produção Escrita
13	13. Fazer apresentações orais individuais (<i>giving individual oral presentations</i>).	1 (23%)	4 (13%)	2	Produção Oral

14	7. Memorizar conversas ou diálogos (<i>memorizing conversations or dialogues</i>).	1 (18%)	4 (13%)	2	Outras Atividades
15	15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso (<i>recording a video and presenting it in the classroom or in a contest</i>).	1 (18%)	4 (31%)	4	Produção Oral

Apêndice B

Listagem de atividades utilizadas pelo professor

Lugar	Atividade	Valor Máximo (Escala de Likert)	Valor Mínimo (Escala de Likert)	Moda (Valor Atribuído com mais frequência)	Competência
1	11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas	1	2	1	Prod. oral
2	7. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc.	1	2	2	Comp. leitura
2	5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc.	1	2	2	Comp. oral
3	8. Fazer atividades de escrita	2	-	2	Prod. escrita
4	1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc.	1	3	-	Gram.

5	10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma	2	3	2	Prod. oral
5	12. Apresentar trabalhos em grupo	2	3	2	Prod. oral
6	9. Jogar jogos interativos	2	3	3	Outras ativid.
6	13. Fazer apresentações orais individuais	2	3	3	Prod. oral
6	14. Participar em debates	2	3	3	Prod. oral
7	2. Fazer correção de erros	3	-	3	Prod. escrita
8	6. Praticar a pronúncia repetindo o professor	2	4	-	Prod. oral
9	4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações	3	4	3	Comp. oral
9	15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso	3	4	3	Prod. oral
10	7. Memorizar conversas ou diálogos	-	4	4	Outras ativid.

Apêndice C

Justificação das atividades realizadas – professores

Professor 1

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

A opção de exercícios de leitura e audição de textos e a sua posterior interpretação através da escolha múltipla, correspondência, tem como finalidade que os alunos tenham acesso a estruturas frásicas corretas bem como a aquisição de vocabulário. Através dos textos os alunos também têm contacto com a cultura, modo de vida e perspetivas de vida.

A simulação de diálogos pretende que os alunos experienciem contextos “autênticos” bem como utilização de vocabulário de forma a experienciarem de forma autónoma a língua (entoação, pronúncia).

Fazer exercícios para a interação oral pretende mais uma vez que os alunos “experimentem” a língua.

Apresentação de trabalhos de grupo pretende ir ao encontro dos interesses

dos alunos e permite que eles utilizem vários recursos de modo a fazerem os seus trabalhos. Por outro lado, é possível que o professor converse individualmente com cada grupo conhecendo “melhor” e de uma forma menos formal os alunos.

O debate permite que os alunos exponham as suas opiniões com recurso à Língua Portuguesa.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Considero que na maioria das vezes os exercícios explícitos de gramática não trazem muitos benefícios.

A correção dos erros pode bloquear a oralidade e considero que pouco a pouco os alunos vão compreendendo os erros e alterando-os ou o professor pode corrigi-los de forma não direta (por exemplo – repetindo corretamente o que o aluno quer dizer).

A memorização e treino da pronúncia não ajuda em contextos reais.

Os jogos interativos, apesar de os considerar importantes e que podem ser uma mais-valia em sala de aula na aprendizagem das línguas, não domino e por isso uso com menos frequência.

Não recorro com frequência às apresentações individuais, porque considero que os alunos são envergonhados e podem bloquear durante a exposição.

Em relação aos vídeos, utilizo, mas não com muita frequência. Considero uma forma muito interessante de abordar temas pertinentes na aprendizagem de uma língua.

Professor 2

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

Na minha opinião, os exercícios 3 e 5 são boas estratégias para pôr os estudantes em contacto com os diversos tópicos a serem abordados, permitindo-lhes não só rever léxico, estruturas gramaticais e aspetos culturais, mas também aprender novo vocabulário, nova gramática e outras formas de “ser/estar” na vida (especialmente se os textos selecionados forem diversificados).

Escrever é uma boa forma de consolidar conhecimentos, no sentido em que os estudantes podem utilizar aquilo que adquiriram na tarefa escrita em questão e, a partir do “feedback” dos colegas e do professor, confirmar ou fazer ajustes em aspetos que eventualmente tenham sido mal compreendidos/aprendidos.

Relativamente à atividade 11, acho-a especialmente importante sobretudo por duas razões: é uma forma de promover a colaboração entre estudantes e também de praticarem os aspetos adquiridos “em comunicação” (penso que fora da sala de aula os alunos não terão oportunidade de comunicar em Português... Ou, melhor, fora da sala de aula, estes estudantes dificilmente procurarão comunicar em Português por se sentirem pouco à vontade). Tendo em conta a minha experiência, este tipo de interação resulta melhor do que as simulações.

No que diz respeito aos exercícios de gramática, fui aprendendo ao longo dos

anos que o ensino-aprendizagem da gramática explícita, especialmente quando estamos na presença de duas línguas distantes (Português e Chinês) e em níveis iniciais e/ou intermédios, é importante. No entanto, sempre que posso, tento evitar o preenchimento de lacunas em frases uma vez que, fora de contexto, as respostas podem ser diversas e obrigam-nos a imaginar constantemente os diferentes contextos. Ora, num exercício com 8 ou 10 frases, esse trabalho vai “roubar” tempo de aula, os estudantes podem ficar confusos (com as diversas respostas corretas) e, de uma maneira geral, nota-se que, quando os estudantes querem aplicar o novo conhecimento, por exemplo, escrevendo um texto, cometem erros que não se verificaram em exercícios na frase.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Em sala de aula, nunca peço aos alunos para ouvir textos e repetir palavras, frases, etc. (4), praticar a pronúncia repetindo o que eu digo (6), por três razões principais: (i) não me parece que seja muito produtivo em tempo de aula; (ii) nos níveis em que tenho trabalhado (intermédios), os estudantes podem estar em fases diferentes e, geralmente, só uma minoria apresenta ainda muitas dificuldades neste âmbito; (iii) os estudantes já são bastante independentes neste âmbito, podendo, em caso de ainda haver necessidade, trabalhar a pronúncia, o ritmo e a entoação fora da sala de aula e de forma mais autónoma.

A memorização de conversas e de diálogos (7), a não ser que seja, por exemplo, para uma simulação, também não é uma estratégia que eu proponha aos meus alunos por eu própria não ter aprendido línguas desta forma e de ainda não me ter deparado com nenhum estudo didático-pedagógico que comprove a sua eficácia. De qualquer forma, tive ótimos alunos que tinham sido habituados a usar esta estratégia. Se os estudantes acreditarem que resulta, então eu também não vou encorajá-los a não recorrer a tal hábito de aprendizagem.

Tenho pena de não pedir, de vez em quando, aos estudantes para fazerem vídeos. Vou ter a atividade em mente. Caso surja algum tema adequado e houver condições, vou tentar implementar esta estratégia pois acho que os estudantes vão achar motivador.

As atividades 9, 10, 12, 13 e 14 são utilizadas ocasionalmente porque nem sempre é oportuno integrar, por exemplo, um jogo interativo ou uma apresentação oral no contexto da aula. São atividades que vão surgindo tendo em conta o tema e os conteúdos das aulas.

Professor 3

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

Marquei com 1 atividades ligadas a compreensão e expressão oral, bem como à leitura e compreensão de texto. Acho estas 3 atividades fundamentais, no ensino de uma língua, porque permitem a prática diária e a aquisição de novas estruturas e de vocabulário. Se tivesse disponibilidade de horário, exercitaria

áreas gramaticais todos os dias (em contexto, eu tento fazer isso). Faria também mais exercícios de pronúncia, atividades de escrita e simulação de diálogos.

Os alunos gostam muito de jogos interativos e tento utilizá-los como estratégia de percepção e correção do erro, bem como de motivação. A correção gramatical é especialmente importante, na minha opinião, sobretudo com aprendentes chineses; normalmente sentem receio de falar e isso piora se desconhecem as respetivas regras e se não praticam o suficiente. É essa dificuldade que tento melhorar, explicitando certas regras, praticando, e ajudando-os a construir texto oral e escrito, em que as apliquem e compreendam melhor.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Como referi na resposta anterior, acho que todas estas actividades e competências são muito importantes, nas aulas de PLE. Tendo que gerir o número de horas que tenho disponível e os conteúdos programáticos. De certa forma, a correção de erros (que marquei com 3) é feita em todas as aulas, pontual e contextualmente, de cada vez que um aluno erra, oralmente e por escrito. Mas, como atividade sistematizada, para todos, e em contextos semelhantes, faço apenas uma ou duas vezes por semestre. Ouvir, praticar a pronúncia repetindo o professor, faço sempre que há essa oportunidade, durante a aula; memorizar conversas ou diálogos, não acho importante, já de si eles memorizam (sem entender), então tento mostrar-lhes que é bom memorizar mas apenas depois de entenderem e que só é importante se isso os ajudar a aplicar os conhecimentos adquiridos, da forma mais correta. Acho muito importante terem e mostrarem a capacidade de debater, argumentar e/ou justificar. Fazer vídeos e depois usá-los como elemento de estudo, compreensão e avaliação, também é muito bem aceite, por eles, bem como trabalharmos a partir de textos que eles próprios escreveram.