UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

SIJUAN TANG

**Aspirações e dificuldades: Livro didático como
instrumento de Interação-professor e aluno**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**Aspirações e dificuldades: Livro didático como
instrumento de Interação-professor e aluno**

SIJUAN TANG

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para fazer jus ao título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes

São Paulo

2015

Nome: SIJUAN TANG

Título: Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de
Interação-professor e aluno

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Patrícia de Jesus Carvalhinhos

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Saulo César Paulino e Silva

Instituição: Faculdades Sumaré /Universidade de São Paulo (Pós-doutorando)

Assinatura: _____

Julgamento: Aprovada

Profa Dra. Fraulein de Paula

Instituição:Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Julgamento: Aprovada

Profª. Dra. Cristina Lopomo Defendi

Instituição: Instituto Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Julgamento: Aprovada

Agradecimentos

Primeiramente, à minha orientadora Prof^{ra}. Dr^a. Maria Célia Lima-Hernandes. Sem sua orientação e confiança, não conseguiria terminar este trabalho. Por acreditar em mim, mostrar-me o caminho certo da ciência, por ser exemplo de profissional e de mulher a qual vai me influenciar bastante sendo uma força de me mandar avançar, na minha vida do futuro.

À Prof^{ra}. Dr^a. Páticia de Jesus Carvalhinhos e ao Prof. Dr. Roberval Texeira e Silva, pelas suas sugestões para o aprimoramento desta dissertação.

Aos todos os participantes, alunos e docentes, que responderam às nossas questões, sem a colaboração dos quais, não conseguiríamos concluir o trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela bolsa concedida do curso de mestrado.

Ao meu filhinho querido Zhuanzhuan, pois, durante o trabalho de campo, me senti culpada por ficar distante dele por tanto tempo. Essa saudade me empurrou a avançar.

Ao meu amor, o meu marido Ren Shike, por sempre me apoiar nas decisões. Agradeço pelos momentos em que me proporcionou a paz para que meu trabalho pudesse ser elaborado com tranquilidade.

À minha família, que está sempre ao meu lado, dá-me carinho e confiança para que me esforce mais.

Finalmente, a todos os membros da casa Búlgara. Valorizei os momentos ficando com todos vocês, obrigada por toda a sua ajuda.

致谢

首先，我要感谢我的导师，Maria Célia Lima-Hernandes 教授。没有她的帮助和信任，我不可能完成这篇论文。谢谢她一直相信我，并且在科研的道路上为我指明正确的方向，导师不论在职场上还是家庭上都给我树立了榜样，并且在未来的生活当中，这将会成为推动我进步的力量。

感谢 Pátricia 教授和 Roberval 教授对本论文给予的指导建议。

感谢所有参与到本次研究的学生和老师们，没有你们的帮助，我们不能完成这篇论文。

感谢巴西国家科学技术发展委员会（CNPq）提供的研究生奖学金。

谢谢我亲爱的儿子转转，离开你这么长时间我感到很内疚。对你的思念是推动我向前的动力。

感谢我的爱人，我的丈夫任时可，你总是支持我的决定。每当我写论文感到压力的时候你都能够让我平静下来。

谢谢我的家人，一直陪伴在我的身边，给予我温暖和信心让我不断努力。

最后谢谢 Búlgara 家庭的每个成员，我珍惜和你们在一起的时光，谢谢你们所有人给予我的帮助！

RESUMO

S.J. TANG **Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de interação-professor e aluno**, 2015. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Cidade São Paulo.

O curso de língua portuguesa, na China, têm passado por uma expansão nos últimos dez anos com o crescimento rápido da economia, no entanto encontram-se problemas evidentes tanto com relação à adequação dos livros didáticos (LDs). Esta dissertação tem por objetivo pesquisar, com base em entrevistas e questionários, as aspirações dos alunos e dos docentes chineses no que se refere ao tipo de LD e também conhecer as dificuldades para sua produção. Assumindo a perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981; Luria, 1982), a cognição humana é formada por meio do engajamento do indivíduo em atividades sociais. Para análise dessas relações, torna-se instrumento eficiente de verificação os materiais mediadores. Os LDs, nesta dissertação, assumem esse papel. Esperamos identificar se os LDs de português na China revelam um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (Johnson, 2009). Quando tratamos de LD, não podemos desprezar o papel social dos docentes de língua portuguesa no contexto chinês, tampouco as necessidades manifestadas pelos alunos. Metodologicamente, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa e os instrumentos que permitiram escutar os professores que ensinam há mais de dois anos e os alunos de nível mais avançado na aprendizagem do português foram questionários e entrevistas. Esses materiais foram analisados quanto ao conteúdo discursivo e os resultados demonstram a existência de lacunas que devem ser consideradas para melhorar os LDs. Ao final, apresentamos uma proposta de sequência didática que atende às necessidades dos agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: livro didático; ensino de língua portuguesa; aquisição L2.

ABSTRACT

S.J. TANG Aspirations and difficulties: Textbooks as interaction tool between teacher and student, 2015. Thesis of Master. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Cidade São Paulo.

The course of Portuguese language in China have experienced an expansion in the past decade with the rapid growth of the economy, however there are obvious problems both with respect to the adequacy of textbooks. This thesis aims to research, based on interviews and questionnaire, the aspirations of students and Chinese teachers in relation to the type of textbooks of Portuguese and also know the difficulties in their production. Assuming the sociocultural perspective (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981; Luria, 1982), human cognition is formed through the individual engagement in social activities. For analysis of these relationships, it becomes efficient instrument to identify mediators materials. The textbooks in this thesis assume that role. We hope to identify whether the Portuguese textbooks in China reveal an interactive process, mediated by culture, context, by language and social interaction (Johnson, 2009). When dealing with textbooks, we can not overlook the social role of Portuguese-speaking teachers in the Chinese context, neither the needs expressed by the students. Methodologically, we decided to conduct a qualitative research in which the teachers who have teaching experience for more than two years and the students of advanced level in learning Portuguese accepted our questionnaires and interviews. These materials were analyzed for discursive content and the results demonstrated the shortage that should be considered to complete of the textbooks. Finally, we propose a didactic book that meets the needs of the agents of the teaching-learning process.

KEYWORDS: textbooks; Portuguese language teaching in China; L2 acquisition.

概要

唐思娟. **需求和困难：浅谈教材作为师生的互动工具**, 2015. 硕士论文, 哲学、文学和人文科学学院, 圣保罗大学, 圣保罗。

中国的葡语教学, 在近十年随着中国经济的蓬勃得到了飞速的发展, 但是葡语教材的发展明显滞后。本文的目的是通过采访和问卷的形式, 调查中国学生和教师对于教材的需求以及教师在编写教材上的现实困难。本文采用社会文化的视角, 人类的认知是通过将个体放入社会活动中而形成的 (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981; Luria, 1982)。为了研究这些关系, 对介质进行清楚的认识非常有效。而教材在本文的背景中就充当着这样的介质。我们想探求中国的葡语教材是不是也体现了一个互动的过程, 受文化、背景、语言和社会互动所制约 (Johnson, 2009)。当我们探讨教材的问题时, 我们不能忽视教师在中国大环境下的社会角色, 更不能不考虑学生们的需求。在研究方法上, 我们采用定性研究的方法, 通过问卷和采访的形式对教龄两年以上的教师和具备一定葡语基础的学生展开研究。之后我们对问卷结果及教师的话语进行了分析, 结果显示教材的发展确实存在很多空白需要填补。最后, 我们展示了一个教材成果的示范, 它是基于满足教学参与者互动的要求而产生的。

关键词: 教材, 葡语教学, 第二语言习得

Lista de Figuras

Quadro 1 - Máximas do Princípio de Cooperação.....	18
Quadro 2 - Estilos de comunicação.....	32
Quadro 3 - Comparação da estrutura dos livros didáticos.....	57
Quadro 4 - Símbolo para indicar nível diferente de ausência.....	59
Quadro 5 - Amostra de comparação dos dois livros didáticos.....	62
Quadro 6 - Estrutura do manual	80
Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes chineses em cursos de português na China continental.....	24
Gráfico 2 - Proporção de sexo dos docentes universitários de língua portuguesa da China	27
Gráfico 3 - Estatística das habilitações acadêmicas dos docentes universitários de língua portuguesa da China.....	28
Gráfico 4 - Razões de estudar português?.....	43
Gráfico 5 - Acha que é difícil estudar bem essa língua?.....	45
Gráfico 6 - Livros didáticos utilizados?.....	46
Gráfico 7 - Quais partes são mais indispensáveis de um bom livro didático em sua opinião?.....	48
Gráfico 8 - Em sua opinião, quais são os maiores problemas nos livros didáticos utilizados?.....	49
Gráfico 9 - Qual variedade de português ensinado na sua universidade?.....	51
Esquema 1 - Resumo das atitudes dos docentes pela produção de LD.....	74

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I-Fundamentação Teórica.....	14
CAPÍTULO II-Contextualização do ensino de português na China.....	22
2.1. O curso de português da China continental.....	22
2.2. Retrospectiva de desenvolvimento dos LDs da China continental.....	28
2.3. As características dos aprendizes chineses na aprendizagem de língua.....	30
CAPÍTULO III- Aspectos metodológicos.....	36
3.1. Natureza da investigação.....	36
3.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	38
3.2.1. Questionário com os alunos e os docentes.....	39
3.2.2. Entrevista com os docentes.....	41
CAPÍTULO IV- Análise dos dados.....	45
4.1. As avaliações das opiniões dos alunos.....	45
4.2. As avaliações das opiniões dos docentes.....	56
4.3. Comparações dos LDs mais utilizados na China continental.....	62
4.3.1. Estabelecimento de critérios para análise dos LDs.....	62
4.3.2. Comparação conforme os critérios pré-estabelecidos.....	66
4.4. Análise de dados de entrevista com os docentes.....	75
4.5. Uma proposta de sequência didática.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
Anexo 1- Questionário com alunos.....	138
Anexo 2- Questionário com docentes.....	140
Anexo 3 a 8- Entrevistas com docentes.....	142
Anexo 9- Informação das disciplinas do curso de língua portuguesa.....	153

INTRODUÇÃO

A China ganha cada vez mais evidência no Ocidente. Desde que começou a se abrir para o mundo devagarzinho, foi sendo reconhecida como multifacetada culturalmente, com línguas incompreensíveis e com realidades encantadoras. Alguns países foram se tornando seus parceiros no grande projeto de um país emergente economicamente, a despeito de sua tradição cultural milenar.

Nessa interação entre Ocidente e Oriente, algumas aproximações foram se dando. Uma delas – talvez a maior – tenha sido no meio acadêmico-científico. Muitos chineses partiram em direção a outros países para terem contato e intercâmbio com avanços científicos e para ganharem uma formação no nível de pós-graduação. Se, durante o século XX, exportava cópias perfeitas de produtos ocidentais, no século XXI, a China desponta como um grande centro científico com potencial enorme para rever suas práticas e exportar também métodos didático-pedagógicos. Uma lacuna temática que identificamos nesse campo do ensino e na qual propomos oferecer uma contribuição é a do ensino de língua portuguesa na China.

Elaborar uma dissertação sobre o ensino de língua portuguesa na China e oferecer uma contribuição ao trabalho docente pareciam representar uma das tarefas difíceis de se tornarem realidade para uma jovem docente universitária chinesa. Por vezes, perguntamo-nos se somos capazes de ministrar uma aula eficiente em todos os estágios de aprendizado de nossos alunos. Em outras vezes, consideramo-nos incapazes de elaborar materiais didáticos, conformando-nos em adotar livros nem sempre adequados ao perfil de nossos alunos, mesmo mantendo-nos atentos à necessidade premente de oferecer um curso de qualidade. De repente, um dia, ao ter contato com realidades diferentes, notamos que muito do que precisamos depende, em grande parte, de nossas atitudes e ações, e que o impossível era apenas uma suposição. Dificuldades existirão, mas é possível realizar um trabalho digno e oferecer uma singela contribuição ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa nesse cenário.

Nesse contexto de reflexões, inspirações e experiências novas, nasce esta dissertação, um trabalho acadêmico-científico sem pretensão de ser definitivo, mas que

atende, em cada passo, as necessidades da construção conjunta de conhecimento sobre realidades insuspeitas. Esta dissertação versa sobre a temática do trabalho docente, no entanto, o foco específico é o ensino de língua portuguesa. Interessam-nos as práticas docentes, suas aspirações e seus êxitos e hesitações, e tentamos, medida do possível, considerar perspectivas diversas. Assim, consideramos não somente a perspectiva do docente. Uma atenção especial é dispensada aos alunos chineses. Não se pode tratar de ensino sem envolver os agentes desse processo de ensino-aprendizagem, e definitivamente não há ensino sem docentes e sem alunos. Estes puderam, em dois momentos também oferecer sua contribuição ao longo do desenvolvimento desta dissertação: num primeiro momento, respondendo a nossos questionários sobre o tipo de material didático utilizado em sala de aula e sobre sua avaliação quanto à funcionalidade destes; num segundo momento, quando participaram da testagem de nossa proposta de subsídio ao ensino de português, que, por ser uma língua rica em diversidade, pede um recorte na variedade ainda pouco estudada na China, a variedade brasileira.

O primeiro recorte metodológico que estabelecemos e sobre o qual trataremos logo no capítulo inaugural desta dissertação, quando formulamos a fundamentação teórica, com qual seguimos um caminho pré-planejado na realização de pesquisa. No segundo capítulo contextualizaremos o ensino de português na China, foi orientado pelo interesse em identificar o perfil dos discentes, mas também voltamos a atenção para os docentes. Em alguns momentos, priorizamos as opiniões dos professores chineses que ensinam língua portuguesa nas universidades da China continental, pois essa estratégia permite explicar a lacuna de materiais didáticos disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem nos níveis avançados. Em momento posterior, assumimos como interesse a identificação da opinião dos docentes sobre os pontos nevrálgicos da tarefa pedagógica e suas limitações para o ensino mais eficiente de português nas turmas avançadas, pois, ao se manifestarem, naturalmente, revelarão suas expectativas e realizações profissionais, tendo em vista os desafios que se impõem e os êxitos que pretendem alcançar nesse ambiente de ensino-aprendizagem.

Sabemos que algumas questões que interferem na satisfação dos docentes resvalam nas atribuições que eles têm na estrutura universitária da China, e um dos mais dramáticos é a escolha do material didático por quatro razões: 1. a maioria dos professores é jovem e, por isso, se sentem inexperientes para avaliar os livros; e 2. poucos são os materiais didáticos disponíveis para essa escolha; 3. raros os materiais que trazem ao docente um roteiro comentado e com sugestões de como desenvolver as tarefas, assim como dicas sobre as dificuldades que podem ocorrer durante o processo; 4. é muito mais fácil continuar a usar o livro do tempo em que era estudante de sua formação docente.

Alguns caminhos são adotados para analisar que livro didático é o melhor, antes da decisão final. Normalmente, a decisão pelo livro didático é tomada com base no que outras universidades estão utilizando, numa espécie de interação com outros colegas, mas isso só funciona para os níveis mais básicos. Essa opinião é ratificada por Ye (2014: 46), ao afirmar que “De facto, nos últimos anos, foram publicados, tanto na China como em Portugal e no Brasil, vários materiais, apropriados sobretudo aos níveis elementar e intermediário”. Para os níveis mais avançados de aprendizagem de língua portuguesa, a situação é um pouco mais complexa porque não estão disponíveis materiais que estejam voltados às aspirações dos futuros profissionais que serão formados.

Essa é a razão por que, no capítulo II, apresentaremos um quadro teórico que abra o caminho para as discussões sobre identidade, aspirações e expectativas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, após o que teremos condições de avaliar as escolhas de manuais feitas por esses docentes. A ideia é verificar em que medida esses materiais atendem aos níveis mais avançados de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para cumprir esse propósito, é preciso que nos perguntemos sobre como fazer para escolher adequadamente o material didático. Uma resposta pode ser formulada com a voz de Harmer (1983, p.295-305): “O método mais importante para analisar um livro didático é verificar se ele satisfaz bem as necessidades dos aprendizes”. Essa voz, como pudemos compreender durante nosso trabalho de campo, tem um paralelo com os

anseios dos estudantes. Estes oferecem respostas coincidentes sobre suas necessidades durante o aprimoramento na língua portuguesa.

Se levarmos em conta somente a opinião dos alunos quanto ao que é necessário conter um livro didático, estaremos, no entanto, cometendo um equívoco, pois não há processo de ensino-aprendizagem sem aluno e professor interagindo e trocando conhecimentos. Nesse sentido, Hutchinson & Waters (1987) acertadamente sugerem que a avaliação dos livros didáticos é fundamental no processo direto e analítico de combinação. Considerar a totalidade do processo de ensino-aprendizagem parece ser a decisão mais acertada, pois favorece que se alcancem as reais necessidades externas e psicológicas dos aprendizes em face dos objetivos e planos didático-pedagógicos dos professores.

O processo como um todo pede que as necessidades sejam consideradas: a) desenvolver as técnicas básicas de língua destinada à comunicação efetiva, as quais podem conduzir os aprendizes à aptidão de manipular efetivamente a língua-alvo na profissão futura ou na vida acadêmica; b) desempenhar um papel auxiliar no processo de aprendizagem, sem obrigar os aprendizes a aceitarem uma “maneira prescrita” pelos materiais; c) desenvolver capacidades para a aprendizagem independente. (Cunningsworth, 1995; Breen & Candlin, 1987). Atender a essas necessidades pressupõe ter certa autonomia no trabalho docente, o que invariavelmente é perdido se o livro didático for o roteiro da aula.

Tendo essas necessidades em mente, buscamos, por meio desta pesquisa, responder às seguintes questões: 1. Quais são os livros didáticos de português adotados nas universidades que selecionamos para a pesquisa no continente chinês? 1.1. Como se configuram esses livros didáticos? 2. Em que medida as necessidades dos usuários são satisfeitas com esses livros didáticos? 2.1. Como seria um livro perfeito na sua concepção? 3. Que proposta de material podemos oferecer como subsídio ao processo de ensino-aprendizagem após esta análise?

Para responder a essas questões, trilharemos caminhos que permitirão tanto a aquisição – e consequente divulgação – de conhecimentos sobre uma realidade específica (ensino de língua portuguesa na China), quanto a proposição de aplicação

num contexto também específico (sequência didática de língua portuguesa nos cursos avançados). Nesse sentido, a resposta a esses propósitos advirá da combinação de uma pesquisa inicialmente básica que, posteriormente, visa a contribuir e interferir num determinado contexto de aplicação (cf. Merigoux, 2014).

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo do papel social dos docentes de língua portuguesa na China realizado por uma chinesa pode tanto trazer a lume situações inusitadas ao olhar do leitor quanto opacizar o que, de tão comum, não precisa ser dito. O efeito de um (o inusitado) e de outro (o comum) pode ser negativo se não houver a baliza de outros indivíduos que pensaram a questão. Esta é a finalidade deste capítulo: reunir vozes que pensaram sobre o papel do outro na sociedade, sobre ações e inações justificáveis pelo contexto específico que os incorpora.

Lidar com pessoas reais e com estereótipos sociais exige cuidado, pois discernir sobre o que é um e outro nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente para quem integra a mesma sociedade em que é o observador. De acordo com a teoria sociocultural, originada com Vygotsky (1978) e seus seguidores, Leontiev (1981) e Luria (1982), a cognição humana é formada por meio do engajamento do indivíduo em atividades sociais e as formas e os materiais criados para que a relação social se desenvolva a contento tornam-se, nas mãos do analista, ótimos instrumentos de observação. É o que pretendemos nesta dissertação com os discursos colhidos e com os materiais didáticos correntes no contexto universitário.

Para compreender e favorecer a compreensão das relações sociais, é preciso considerar fatores culturais determinantes dos paradoxos existentes entre as relações

intersubjetivas e relações sociais, tal como argumentado por Kergoat (2006). Nesse sentido, é preciso ter em conta que pequenas mudanças no nível das relações sociais podem impactar as práticas culturalmente cristalizadas no trabalho e na família. Dessa forma, é preciso não perder de vista que tudo o que compõe o processo interativo deve ser considerado artefato cultural (material ou imaterial), mas, sem entender a relevância do contexto, não se pode identificar em que medida essa interação social serve-se adequadamente da linguagem (Johnson, 2009). Explicamos: muitas vezes, os artefatos e a linguagem a eles vinculada podem nos contar muito mais sobre a falta de intercompreensão entre os indivíduos do que sobre sua efetiva interação. O estranho é que os sujeitos envolvidos invariavelmente buscam justamente o inverso: a intercompreensão.

No contexto didático-pedagógico, essa questão é central por várias razões. A primeira delas é que os alunos sempre pertencem a uma geração mais jovem e os professores já têm sua mente formatada por uma geração mais velha, a de seus antigos professores. A segunda é que a tecnologia tem afetado grandemente as relações tradicionalmente construídas para o espaço da sala de aula. Como equacionar esses problemas em sala de aula? Hipotetizamos que uma forma é estabelecendo pontes entre realidades tão diferentes.

Para dar o primeiro passo, torna-se preciso, também, decidir que tipo de reflexão pretendemos desenvolver para estabelecer este diálogo. Recorrendo a Dell Hymes (1993), identificamos dois pontos de vista. Lembremo-nos de que o primeiro deles é aquele em que se toma como ponto de partida as estruturas linguísticas em si, e o segundo deles é o que prioriza os contextos e os diferentes propósitos. Como desenvolver uma reflexão sobre o ensino de uma língua estrangeira na China sem considerar as estruturas linguísticas combinadas com os contextos de uso e os diferentes propósitos? O contexto pelo qual nos interessamos nesta dissertação pede que consideremos ambos. No entanto, será preciso uma adaptação.

Talvez fosse melhor substituir o termo *língua* por *linguagem*¹, pois esta última,

¹ Essa alteração é ratificada por Vygotsky (1995), que defende que esta é adquirida a partir da sociedade humana, derivado de atividades conjuntas em razão de necessidades sociais.

mais ampla conceitualmente, “implica uso e vida social” (Dell Hymes, 1993:433). Esta é a concepção que assumimos para o ensino de língua portuguesa na China. O processo de ensino-aprendizagem deve considerar a linguagem como ponto de partida e também de chegada, pois a linguagem envolve – ainda de acordo com o mesmo autor – “um modo de vida” (id. ib.), por remeter necessariamente a uma comunidade/sociedade que possui um repertório de conhecimentos. Mesmo que se aprenda uma língua de prestígio, como, por exemplo, o mandarim, outras línguas, em camadas sociais diversas, mas no mesmo espaço, ganham vida e disseminam culturas.

Assim é com qualquer língua, inclusive o português, que sobrevive em continentes diversos, porém é majoritariamente vinculada a alguns espaços. Isso significa dizer que aprender um idioma é sempre uma parte das realidades existentes: variedades de línguas (linguagem, dialeto, vocabulário, sotaque ou outros rótulos que se escolham) são, como defende Porter (1993:16), uma preferência de um grupo social. Entendemos que ensinar línguas também pressupõe uma preferência e decisão dos docentes. O tipo de conhecimento a que se dá acesso, nesses casos, parece ser uma questão de escolha.

Perguntamo-nos, neste momento, como conhecer essas decisões docentes? De acordo, ainda, com Porter (1993:27), somente pela língua [e acrescentamos, e pela linguagem], alcançamos a identidade: “A língua poderia ajudar a moldar a identidade coletiva. Mas também poderia atuar como a parteira da identidade individual, a viga mestra da autobiografia”. Justamente por isso, incorporamos como instrumentos de análise as entrevistas e as consultas não somente a docentes, mas também a alunos chineses. Por intermédio de suas respostas, temos condições de recolher intenções, decisões, crenças e escolhas, o que permitirá reconhecer identidades em interação.

Essas identidades, sem sombra de dúvidas, não se constroem apartadas do contexto histórico-social. O contexto de formação individual e social, seja pela herança histórica, via contato com familiares e, depois, com a comunidade, são esteios para as atitudes e ações que um indivíduo assume nos vários contextos em que se vê inserido. O papel do contexto, portanto, é fundamental para que essa subjetividade ganhe relevo e se reconheça ao mesmo tempo como parte de um grupo.

O contexto (ou fatores circunstanciais) é, dessa forma, um lugar especial para se recolherem os sentidos que não são codificados por palavras. Quase sempre, as palavras dizem bem menos do que projetam nos ambientes de interação. A esse propósito, Pauliukonis (2014) ilustra com a frase em que se interroga sobre a localização de um lugar específico: “Você sabe onde fica a Rua X?”. A pergunta poderia ser considerada fechada e demandaria uma das seguintes respostas: *sei* ou *não sei*. Todavia, o contexto cultural pode produzir respostas diversas. A maioria dos brasileiros e também a maioria dos chineses considerariam essa pergunta uma formulação aberta e a compreensão reuniria duas informações inferenciais: 1. o interlocutor está perdido; 2. o interlocutor precisa que eu diga qual caminho ele deve seguir para chegar à Rua X. A compreensão, nesses contextos, foi resposta a um exercício contínuo dentro de uma determinada sociedade/cultura, por isso toda formulação de linguagem deve ser compreendida como construções que carregam contextos de aprendizagem altamente integrados ao cotidiano e à cultura. Não podem ser compreendidos somente pela decodificação das palavras organizadas na frase.

Analisar as palavras dos informantes, em uma pesquisa de campo, significa considerar o texto como “produto de uma enunciação interativa, em um determinado contexto histórico e social” (Pauliukonis, 2014:55), o que nos conduz à ideia de que a circunstância ou a situação de produção da frase é o que determinará seu sentido mais adequado.

No ensino de português a alunos chineses, é natural que falem contextos de proficiência. Cabe ao professor ensinar contextos e facilitar que a apropriação desses contextos seja adaptada às necessidades e funcionalidades que esse aluno tem em vista ou que o próprio projeto pedagógico do curso de línguas orienta. Nesse sentido, o professor é um mediador de contextos e é sua função criar as condições para que seu aluno possa cooperar com o próprio aprendizado participando, integrando-se a esses contextos.

Em consonância com essa ideia está o *Princípio da Cooperação* proposto por

Brown e Levinson (1987), formulado primariamente por Grice (1982[1975])². Segundo esses autores, todo indivíduo, em situação de diálogo, é guiado por regras socioculturais. Nas interações espontâneas em contextos mais gerais, verifica-se a atuação de quatro máximas ou regras socioculturais para a interação:

Máxima		Efeito
da quantidade	“faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto necessário”	Dizer o quanto é preciso dizer
da qualidade	“não diga o que você acredita ser falso”	Dizer somente o que possa provar, evidenciar.
da relevância	“seja relevante”	Dizer em função dos objetivos ou tema.
de modo	“seja claro”	Dizer de modo organizado e breve.

Quadro 1: Máximas do Princípio de Cooperação (*apud* Mollica e Barbosa, 2014:146)

Essas regras guiam todo o indivíduo que se encontra em interações espontâneas, mas não é possível saber em que medida elas guiam docentes e alunos durante a interação com uma terceira pessoa que lhes questiona o próprio fazer e o próprio envolvimento num contexto específico. Nessa especificidade aludida, os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa se desenvolvem e podem produzir resultados diferentes por duas razões: 1. o entrevistador é, do ponto de vista do docente, um colega que coloca em dúvida sua experiência profissional e também seus traços de identidade de professor; 2. o entrevistador, do ponto de vista do aluno, é um professor que está numa escala hierárquica diversa e superior.

Como evitar que o estatuto social do entrevistador interfira e altere as respostas que esses informantes dariam em um contexto de neutralidade é uma questão que se coloca. Ao que parece, será preciso estarmos atentos às respostas que podem mascarar o que Brown e Levinson (1987) rotularam de *atos de ameaça à face*. Segundo esses autores, face é a imagem pública que todos nós mantemos como parte

² Segundo Grice (1982:91), pode acontecer de o falante não cumprir as máximas da cooperação. Ele pode 1. violar as máximas e provocar mal entendidos; 2. ignorar as máximas e mostrar que não se interessa pela conversa. 3. não cumprir a primeira máxima e cumprir as demais ainda assim. 4. abandonar uma máxima e entrar em conflito.

de uma sociedade. A imagem que um docente constrói de si (o que sabe todo o conteúdo que ensina e que reúne as qualidades de todo bom professor, tais como paciência, atenção, didático, bem falante, etc.) pode estar sob ameaça diante de algumas perguntas que o pesquisador necessite fazer. De modo similar, todo aluno sente sua face de bom aluno ameaçada ao ter que revelar que não sabe ou não entende o conteúdo, que detesta as aulas e também os exercícios que é obrigado a realizar em classe. As contradições que decorrem dessas situações integram positivamente esta pesquisa, pois, quando em interações espontâneas (um enquadre que precisa ser construído pelo pesquisador) os sujeitos se envolvem e se revelam. Tanto a questão do envolvimento quanto a da ameaça à face dos entrevistados são fatores considerados de alta relevância e prioritários no planejamento das etapas de investigação.

Essa decisão por não interferir, mas, de outro modo, apreender como parte da pesquisa os pontos inesperados de interferência, coincide com a orientação de Goffman (1998[1964]:12), que considera que, “em certos níveis de análise, então, o estudo do comportamento enquanto se fala e o estudo do comportamento dos que estão em presença uns dos outros mas não estão engajados na conversa não pode ser separado analiticamente”.

Para desenvolver o trabalho e alcançar o objetivo proposto – identificar fatores que fortaleceriam o trabalho docente universitário na China – adotamos a estratégia metodológica de identificar informantes com o perfil de docente chinês de língua portuguesa. Esses docentes foram inquiridos sobre aspectos de sua vida docente e a relação desta com sua prática docente e suas aspirações.

O *contexto pragmático* é uma das instâncias que pretendemos alcançar com as respostas desses docentes, por isso cabe aqui algumas considerações sobre esse tipo de contexto. Embora Bar-Hillel (1982) afirme que essa expressão seja comumente vaga em sua extensão de significados, ele mesmo considera ser uma tarefa difícil alcançar a objetividade de descrição, ainda mais – acrescentamos – quando estamos lidando com contextos socioculturais específicos: professores chineses do continente dirigindo-se a uma professora chinesa do continente que está fora de seu país fazendo uma pesquisa sobre as aspirações dos primeiros quanto ao material didático. Partimos, no entanto, do

pressuposto de que os informantes dirão estritamente o necessário para satisfazer as questões que lhe são apresentadas, que dirão a verdade, que serão claros e comprometidos com a cena comunicativa que será construída no momento da interação.

Essa decisão pode ser amparada pelas orientações de Stalnaker (1982) sobre orientarmo-nos pelas marcas de operadores modais ou epistêmicos, como marcas de maior envolvimento subjetivo. Então, quando um informante diz “eu acho”, “suponho”, “de fato”, “pode ser que”, “talvez” etc., ele está dizendo muito mais sobre si e suas posições e convicções do que sobre o conteúdo da conversa em si. Assim como usuários da língua marcam seu envolvimento na conversa, também denunciam o conhecimento, as crenças e opiniões diferentes sobre um mesmo tema inquirido da mesma forma que podem ser recepcionados, durante a análise, em diferentes tipos, estilos ou modos de compreensão, pois o processamento da linguagem numa interação implica incompletudes e perdas, tal como defende Van Dijk (2002).

Segundo esse autor, nas exposições orais ou escritas de um indivíduo, é possível inferir, tanto no nível particular quanto mais geral, como o falante se situa na conversa. Assim, inferimos que (i) conhecimento, crenças; (ii) desejos, preferências; (iii) atitudes; (iv) sentimentos, emoções estejam implícitos ou explicitamente apresentados porque

[...] a análise do contexto como um componente da compreensão do ato da fala também envolve a auto-análise do ouvinte. Para entender que um determinado ato da fala lhe é apropriado, ele deve estar consciente das suas próprias atitudes (prévias) e dos conhecimentos, desejos, atitudes e emoções subjacentes. Portanto, se em um determinado contexto alguém me oferece ajuda, eu devo estar consciente do fato de estar agindo de tal forma que tal oferecimento faça sentido, e que a oferta diga respeito a um objetivo que é provavelmente (parcialmente) idêntico ao meu próprio objetivo. Mais especificamente, o falante não apenas tem informação sobre o ‘mundo’ ou sobre a estrutura social específica, como também sobre o ouvinte, como co-participante da comunicação. (Van Dijk, 2002:85)

Essas palavras nos conduzem a pensar em suas aplicações. Tanto podem ser

referendadas pelas situações que vivenciamos como pesquisadores em diálogo com outros docentes chineses, quanto se aplicam à própria situação interacional em sala de aula, com o aluno e na proposição de tarefas, via material didático. De outro modo analisando, justificam-se as intenções de recolher, nas entrevistas e questionários, avaliações, aspirações e crenças sobre a atuação docente e, ao mesmo tempo, sobre suas decisões didático-pedagógicas no que concerne ao livro didático. Para compreender melhor esse contexto ao qual nos referimos por diversas vezes neste capítulo sem especificar com o devido cuidado, elaboramos o capítulo II, que detalhará o contexto chinês de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Apesar dos cinquenta anos em que se ensina língua portuguesa na China continental, na verdade, os países de língua portuguesa pouco sabem sobre o contexto sociocultural chinês. Igualmente, pouco das realidades dos países de língua portuguesa também é conhecida pelos aprendizes desse idioma na China. A diversidade e multiculturalidade da China, no entanto, podem ser menos heterogênea nas políticas públicas educacionais. Então, se conhecermos como uma universidade de língua portuguesa na China funciona, teremos uma amostra do que ocorre em muitas outras partes da China. Conhecer mais a fundo essa realidade é uma necessidade premente para que se compreendam as motivações desta dissertação. Ademais, com esse aprofundamento temático, reconhece-se a contribuição do que vimos propondo desde as páginas iniciais desta dissertação.

2.1 O curso de língua portuguesa na China

Desde a criação do curso de língua portuguesa pelo então Instituto de Radiodifusão de Pequim (doravante IRB)³, na década de 60 do século XX, a língua portuguesa, na China continental, tem se difundido cada vez mais. Recentemente,

³ O nome atual é Universidade das Comunicações da China

comemorou o seu aniversário de 50 anos. Apesar disso, o contexto de criação desse curso foi vincado por uma série de dificuldades (Li Changsen, 2012).

Uma dessas dificuldades foi justamente a falta de pessoas especializadas nesse campo de saber. Desde a fundação da República Popular da China em 1949, até aos primeiros anos da década de 60 do século passado, a China continental não possuía tradutores nem intérpretes de português, tampouco instituições para ensinar a língua portuguesa.

Nos últimos dez anos, cresceu ainda mais o ensino de português na China. O gráfico seguinte permite verificar a abrangência geográfica dos cursos de português na China continental, conforme demonstra Liu (2012), numa representação que tem sido atualizada ano a ano pelos próprios docentes de língua portuguesa da China)⁴

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes chineses em cursos de português na China continental

Nesse gráfico, podemos verificar especialmente o número das universidades

⁴ A fonte da tabela está disponível no link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1h-MBXIT_eGzuOEKHhb7Jp1BF_WJd2rF-47l8u_iktHE/edit?pli=1#gid=109881053, o organizador e coordenador desse site, Liu Gang é docente chinês de língua portuguesa. Ele estabeleceu em 2012 o site para todos outros docentes de língua portuguesa da China que possa entrar e atualizar os dados de curso de língua portuguesa, dessa maneira, os dados registrados no site são atualizados sempre e estão com mais precisão.

que têm aberto cursos de português desde 1960 até 2012, com igualmente crescente número de alunos interessados nesse idioma. Ao lado direito do gráfico, podemos verificar uma legenda em que constam as abreviações⁵ correspondentes aos nomes das instituições que oferecem os cursos (vide nomes completos no rodapé). Seguem as abreviações três letras classificadoras: B, L e M. Essas letras indicam que tipo de instituição é expressa: a letra “B” significa universidade particular; “L” quer dizer universidade que tem curso de Licenciatura; e “M” indica as universidades que têm o curso de Mestrado.

Segundo a tabela, até julho de 2015, período em que extraímos os dados, as universidades que oferecem o curso de língua portuguesa somam 19, incluindo universidades públicas e particulares. Conforme esse mesmo gráfico, houve uma grande expansão tanto no número dos alunos quanto no número das universidades de língua portuguesa entre 2007 e 2012. Esse aumento coincide com o crescimento da economia da China, que passou a assinar muitos acordos de cooperação bilateral com países de língua portuguesa, dentre os quais estão alguns projetos de assistência na construção de infraestrutura em Angola, construção de sedes de fábricas chinesas lançadas no Brasil, etc.⁶, dentre outros. Esse contexto faz com que novos talentos em língua portuguesa surjam e, para atender a essa demanda, o governo chinês tem encorajado o desenvolvimento de cursos de língua portuguesa nas universidades.

Ainda de acordo com os dados apresentados no gráfico anterior, doze universidades são especializadas no ensino de língua estrangeira, e as demais envolvem-se no ensino de comércio ou no campo da educação. Os alunos que aprendem língua portuguesa nas universidades da China normalmente fazem um curso

⁵ HCFS-B: Hunan International Economics University; HEBIC-B: Hebei Institute of Communications
DFUFL-L: Dalian University of Foreign Languages; HNFLVC-B: Hainan College of Foreign Studies
SISU-L: Sichuan International Studies University; BLCU-L: Beijing Language and Culture University
HBFSU-B: Hebei Foreign Studies University; UIBE-L: University of International Business and Economics
GDUFS-L: Guangdong University of Foreign Studies; HQWY-L: Jilin Huaqiao University of Foreign Languages
HRBNU-L: Harbin Normal University; CUCN-L: Communication University of China, Nanguang College
PKU-L: Peking University; XISU-M: Xi An International Studies University
XISU-L: Xi An International Studies University; BISU-L: Beijing International Studies University
TJFSU-L: Tianjin Foreign Studies University; CUC-L: Communication University of China
SHISU-M: Shanghai International Studies University; SHISU-L: Shanghai International Studies University
BFSU-M: Beijing Foreign Studies University; BFSU-L: Beijing Foreign Studies University
BFSU-B: Beijing Foreign Studies University (Nos anos 1960, 1989 e 1991)

⁶ Site oficial de Câmara de Comércio e Indústria Brasil-China: <http://www.ccibc.com.cn/>

de quatro anos. Nesse período, aprendem muitas disciplinas relacionadas ao português, dentre as quais destacamos a leitura intensiva, com ênfase numa aprendizagem mais geral, na oralidade, na ampliação de vocabulário, no aperfeiçoamento da gramática e na leitura. Normalmente, a aprendizagem envolve, em todos os anos, a leitura extensiva (aulas em que se treinam as técnicas de leitura dos alunos, focalizando uma leitura mais rápida), conversação ou oralidade (destina-se a estimular a habilidade comunicativa na língua-alvo dos alunos, normalmente dadas pelos leitores portugueses ou brasileiros), compreensão oral ou compreensão oral e visual (com técnicas para entender melhor a fala de pessoas dos países de língua portuguesa), redação (com técnicas de língua escrita), tradução (especialmente concentrada nos anos mais avançados, tais como 3º ou 4º anos da aprendizagem), literatura dos países de língua portuguesa (nos anos mais avançados, uma introdução das obras literárias), dentre outras disciplinas⁷. Baseando nas disciplinas múltiplas e diversas, exige-se bastante a combinação dos livros didáticos nessas áreas, ou seja, quase nunca um só livro didático é suficiente durante o curso.

Como afirmamos anteriormente, a despeito da expansão dimensional do curso, encontram-se grandes problemas por resolver. Alguns desses problemas são listados por Ye (2014: 46), conforme seguem:

- i. A falta de recursos humanos, mais precisamente de professores qualificados de português, é na verdade, o maior desafio que se encontra durante este processo de expansão do ensino de português na China. Um problema “agudo”, praticamente para todas as universidades que iniciaram o ensino de português nos últimos anos. E para lhe fazer face, a prática mais comum é contratar um recém-formado (licenciado ou mestrado) ou um reformado das áreas não docentes para ser o(os) primeiro(s) professor(es) de português.
- ii. Um outro fator importante que condiciona o ensino de português na China são os materiais didáticos, é necessário que os professores preparem os materiais conforme as características dos seus discípulos, o que é obviamente, uma tarefa

⁷ Vide Anexo 9.

impossível para os novos professores. Assim sendo, nos níveis mais avançados, vê-se que, nessas novas universidades, são muito reduzidas as disciplinas oferecidas e que estas são entregues aos professores estrangeiros, devido à capacidade de ministrar as aulas por parte dos professores chineses.

Como pudemos depreender dessa exposição de Ye, dois são os grandes problemas do ensino de português na China: a falta de qualificação docente e o material didático nos níveis avançados.

De acordo com a investigação feita por Zhao Hongling e Zhao Jingjian (2013)⁸, os professores da China continental possuem as seguintes principais características:

Gráfico 2- Proporção de sexo dos docentes universitários de língua portuguesa da China

Podemos, ainda, verificar que, nas universidades, a maior parte de docentes é do sexo feminino (78,7%) e, como mostramos no próximo gráfico, uma boa parte dos docentes, tanto os femininos quanto os masculinos, não possuem habilitação acadêmica correspondente ao que seria desejável: há uma ausência de titulados com doutorado e tem menos da metade (34,9%) só possui graduação.

⁸ ZHAO HONGLING, ZHAO JINGJIAN, Trabalho de O ensino de português na China-da explosão ao amadurecimento, Macau, 2013, p7

Gráfico 3- Estatística das habilitações académicas dos docentes universitários de língua portuguesa da China

De fato, na maioria das universidades da China, é necessário que os docentes tenham uma habilitação académica igual ou superior ao mestrado, então, não é raro que a maioria dos docentes de disciplinas, tais como economia, cultura e inglês, possuam doutorado ou pós-doutorado, mas a realidade é diferente para os docentes de língua portuguesa.

Esses dois problemas são, a nosso ver, altamente correlacionados em suas causas. Não se pode prever que um docente com pouca experiência tome para si a responsabilidade de elaborar materiais didáticos para cursos avançados. De outra mão, os livros didáticos parecem não atender eficientemente a esses mesmos professores, que esperariam que esse livro didático fosse a ferramenta essencial para uma boa prática didático-pedagógica.

Essa constatação nos conduz a discutir o papel do livro didático, mas a compreensão desse problema não seria completa sem o pano de fundo histórico, de que fazem parte todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, traçaremos um panorama histórico do livro didático de língua portuguesa na China continental.

2.2. Retrospectiva de desenvolvimento dos livros didáticos da China

Nas décadas de 60 do século XX, a China não mantinha relações diplomáticas nem com Portugal nem com o Brasil. Ainda assim, os primeiros professores estrangeiros do ensino de português foram alguns brasileiros. Estes trabalhavam no IRB e na Rádio Beijing, nos primeiros anos da década de 1960, e haviam sido recrutados por meio de personalidades internacionais, chegando a Pequim via Paris (Li, 2012).

As aulas de português, no início, foram muito difíceis do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, pois, como nenhum chinês compreendia português, as aulas acabaram sendo dadas conjuntamente por um brasileiro que sabia falar francês e por uma colega chinesa que sabia francês. Assim, com aulas traduzidas simultaneamente, a chinesa ia vertendo o conteúdo da aula para a língua chinesa. Nesse momento, não havia qualquer possibilidade de acesso a livros didáticos.

Todos os materiais didáticos foram trazidos pelos leitores estrangeiros e eram, na verdade, materiais utilizados pelos alunos dos países de língua portuguesa, recortes de jornais ou trechos de alguma obra literária. Em relação aos exercícios de compreensão oral, os aprendizes chineses assistiam aos programas de notícia ou ouviam a notícias da rádio. Dessa forma, teve início a primeira tentativa de aprendizagem de português na China continental.

Nos anos seguintes, chegaram alguns professores portugueses, colaborando ao lado de leitores brasileiros. Juntos, encarregavam-se das aulas de fonética, de conversação e de cultura brasileira e portuguesa, enquanto os docentes chineses, recém-formados em período curto, lecionavam gramática, leitura e tradução. Depois, devidos a razões circunstanciais, o IRB suspendeu o curso de língua portuguesa, e o então *Instituto de Estudos Estrangeiros de Pequim*⁹(doravante IEEP) passou a responsabilizar-se pelo curso de língua portuguesa, que funciona até hoje e tem desempenhado um papel muito importante no desenvolvimento do curso de português

⁹ O nome do Instituto de Estudos Estrangeiros de Pequim foi substituído por *Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim*, em 1994, abreviado por UEEP.

na China continental.

Entre os anos de 1969 e 1990, não se encontrou qualquer livro didático formal no ensino de português na China. A maioria dos materiais utilizados nas aulas de português era elaborada pontualmente pelos docentes, de uma maneira livre e pouco sistemática. De acordo com o relato da Prof^a. Zhao Hongling, docente aposentada da IEEP, podemos conhecer melhor aquele contexto:

O ensino de português entre os anos 60 e 80 foi muito árduo, sentimos uma grande falta dos livros didáticos naquela época e quase não tínhamos livro didático sistemático, lecionávamos as aulas aos alunos enquanto buscávamos os materiais relacionados. Como não existia tecnologia de impressão nessa época, a gente mandava datilografar os materiais encontrados temporariamente. Aliás, precisávamos de verificar as ortografias dos materiais datilografados, porque os datilógrafos não sabiam nada do português. A fonte dos materiais era proveniente das obras literárias e revistas portuguesas. Organizávamos os textos conforme o nível de complexidade, incluindo algumas explicações gramaticais e lexicais. (Zhao, 2014)¹⁰

Nas décadas de 90, foram introduzidos alguns livros didáticos de Portugal, tais como *Português Sem Fronteira* (LIDEL, Portugal, 1995) e *Português XXI* (LIDEL, Portugal, 2004), os quais trouxeram uma possibilidade de ensino e aprendizagem de língua portuguesa mais sistemática e interessante aos alunos chineses. Nos últimos anos, as universidades da China vêm utilizando cada vez mais livros didáticos, tais como *Olá, como está?* (Portugal), *Aprender português* (Portugal), *Português para o ensino universitário* (China), *Gramática Ativa* (Portugal), *Avenida Brasil* (Brasil). É importante notar que a maioria dos livros didáticos utilizados na China foram introduzidos por países de língua portuguesa.

Conforme os dados da *Amazon China* (2014)¹¹, encontra-se uma grande carência dos livros didáticos disponíveis para o ensino de português. Como os livros didáticos estrangeiros ainda não foram introduzidos oficialmente no mercado da China,

¹⁰ A professora Zhao concedeu-nos uma entrevista em 2014. Sua resposta foi enviada por correio eletrônico. Essa professora possui ricas experiências no ensino de língua portuguesa aos chineses, além de ser testemunha do desenvolvimento do curso de língua portuguesa na China.

¹¹ AMAZON CHINA: Livros didáticos publicados do ensino de língua portuguesa na China

ou seja, não são publicados na China, os aprendentes chineses não têm livre acesso a esses materiais.

O número total dos livros didáticos publicados na China continental chegou aproximadamente a 25 (2014)¹², distribuídos principalmente entre Curso integral de português, Leitura, Dicionário e Conversação. No entanto, essas publicações não cobrem a grande lacuna no ensino de português: compreensão oral, redação e cultura de língua portuguesa. Ter cinquenta anos do curso desse idioma não equivale, de forma alguma, a facilidades de acesso a livros didáticos. Ao contrário. A carência de produção de livros didáticos e a falta de diversidade nas modalidades dos livros publicados continuam sendo um problema para o ensino de português na China continental.

Essa situação, sem dúvida, desestimula o aprendizado. Por mais interesse que tenha um aprendente, especialmente um aprendente novato, nas culturas de língua portuguesa, perderá geralmente o interesse. Como é possível avançar na aprendizagem do idioma se não se consegue o acesso a livros didáticos adequados e interessantes, os quais possam estimular e incrementar sua aprendizagem? Essa questão está no cerne desta dissertação.

2.3 As características dos alunos chineses na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira

Um material didático de língua estrangeira que alcance êxito nos países ocidentais provavelmente não alcance o mesmo sucesso na China. A explicação para isso reside nas diferenças culturais entre a China e os países ocidentais, os atuais produtores dos livros didáticos.

Conforme as palavras de Confúcio, proferidas no período Chunqiu, precisamos efetuar o trabalho docente segundo as características peculiares dos aprendizes (Confúcio, Época Chunqiu). Essa orientação, transportada para o material didático, pede que, na base formulativa do livro didático de português, leve-se em consideração as características dos aprendentes chineses. Isso permitirá, sem dúvida, aumentar, a

¹² Disponível em: <http://www.amazon.cn> (é preciso de digitar 'português'), p.1-10, 2014.

eficiência do processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa constatação, duas perguntas precisam ser formuladas: Quais as características ideais do material didático para aprendizes chineses? Que tipo de material didático é mais apropriado para a esse público-alvo?

Muitos leitores estrangeiros que ensinam a língua portuguesa na China relatam um quadro atípico de atitudes de alunos chineses: as aulas são muito tranquilas, ninguém interrompe as palavras do docente nem formula pergunta durante as aulas. Quando inquiridos sobre a existência de dúvidas, a resposta dos alunos é normalmente o silêncio. Esse quadro faz com que os docentes estrangeiros fiquem em dúvidas sobre as motivações dessas respostas: o silêncio significaria que os alunos não teriam gostado da aula e, por isso, seria preciso estimulá-los de alguma forma? Ou equivaleria ao fato de que esses alunos não teriam entendido nada do conteúdo lecionado? Conhecendo a cultura chinesa, a única resposta possível a cada uma dessas respostas seria “Não”.

Retomando o trabalho de um leitor português que ensina a língua portuguesa em Macau há vários anos, verificamos a existência de uma comparação de estilos comunicativos entre os alunos chineses e os ocidentais. Vejamos a reprodução do quadro a seguir contendo os estilos de comunicação:

Alunos chineses	Alunos ocidentais
Indireta	Direta
Implícita, não-verbal	Explícita, verbal
Formal	Informal
Orientada para objetivo	Espontânea
Emocionalmente controlada	Emocionalmente expressiva
Auto-substimação, modéstia	Autopromoção, egocêntrica

Quadro 2: Estilos de comunicação (*apud* Manuel, 2012, p. 208. Adaptado)

De acordo com as informações contidas no quadro 1, podemos verificar que são contextos de aprendizes bem diversos. A característica dos alunos chineses, que

vivem imersos numa cultura mais tradicional e conservadora, pode ser associada a um estilo emocionalmente controlado. Normalmente, nas salas de aula, é difícil para esses alunos expressarem suas ideias de uma maneira espontânea diante do professor e dos colegas. A cultura chinesa também privilegia a modéstia das pessoas. Ressaltar-se num grupo não é de bom tom.

Tomando esse traço ilustrativamente, se o aluno ocidental for elogiado, porque ele fala bem o português, sua resposta mais provável será: “Obrigado!” Se, contudo, esse mesmo elogio for feito a um aluno chinês, sua mais provável resposta será: “Não, ainda preciso aprender mais e não falo muito bem”. Essa resposta do aluno chinês atende a um preceito de sua cultura que diz: “O céu não vai contar aos outros a sua altura, e a terra não vai dizer sua espessura real”. Isso quer dizer que as pessoas não devem ser vaidosas, mas comportar-se de uma maneira modesta.

Outra diferença cultural relevante pode ser apresentada por meio da relação entre os alunos e professores chineses. Enquanto, na China, essa é uma relação hierarquizada, no mundo ocidental, os professores e os alunos assumem uma posição equânime, aparentemente mais amigável. Seguindo preceitos tradicionais como esse, é possível compreender o motivo de alunos chineses nunca interromperem as palavras de seus professores: um aluno que interrompe as palavras do professor e fala bastante durante as aulas, deixa a impressão vaidosa aos demais. Já, aos olhos de professores ocidentais, essa conduta de alunos chineses traduz-se como timidez ou desconhecimento do conteúdo da aula.

Devemos nos lembrar de que as conceitualizações de educação da China têm sido influenciadas pelo Pensamento de Confúcio (Li, 1996). Nessa concepção, presta-se muita atenção à educação e considera-a um caminho para que uma pessoa nascida da classe baixa se torne uma pessoa poderosa, que alcance prestígio na classe superior (Guo, 2001). Ademais, a cultura chinesa despreza todas as profissões, exceto a que recebe boa educação (Wan ban jie xia ping, wei you du shu gao: Tudo é inferior, só a educação é superior). Por essas razões, a aprendizagem na China nunca é um momento de relaxar, porque os alunos chineses estão se encarregando das boas perspectivas dos pais, das famílias e de si próprios.

Nesse contexto, é normal que os chineses coloquem o professor em uma posição muito superior. Ilustra essa ideia uma regra virtual que ensina aos alunos o seguinte: “Se alguém servir ao seu professor por um só dia, ele terá a mesma posição com o seu pai” [Yi ri wei shi, zhong shen wei fu.] (JIANG, Dinastia Xizhou)¹³. Essa é a base do sistema hierárquico entre os alunos e os professores. É ruim que um aluno chinês duvide ou desafie a autoridade dos professores, pois respeitar o professor é uma boa virtude aos olhos dos chineses. Nesse contexto, poucos alunos têm coragem de suspeitar das soluções ou das respostas dadas pelos professores.

Em um levantamento feito na cidade de Chongqing (Comissão Municipal de Educação e Ciência, 2010)¹⁴ a respeito da dúvida sobre o que os professores afirmavam em sala de aula, o resultado manifestou que mais da metade dos alunos entrevistados nunca suspeitou das respostas dos professores. Mesmo que esses alunos tenham uma solução diferente da apresentada pelos professores, esse “sentimento respeitoso” os impede de proferir suas dúvidas.

Uma terceira diferença oriental é sobre a maneira de aprendizagem dos alunos chineses. Eles são mais autônomos e são menos cobrados pela criatividade, o que significa dizer que preferem estudar sozinhos. Dessa forma, escutam com muita atenção o que o professor ensina nas aulas, fazem anotações detalhadamente e, depois, leem os livros tranquilamente. Essa maneira de agir lhes é favorável em certo nível, porém a falta de interação com os outros colegas e com o professor, sem dúvida, lhes causará grande prejuízo aos estudos de língua estrangeira.

Dada a grande hierarquia da posição docente, o método do ensino na China normalmente é um modelo centrado no professor (Li, 1996). Os professores costumam apontar aos alunos alguns conhecimentos que eles acham importantes (geralmente provenientes do livro didático e livros autorizados), e o próprio professor interpreta e analisa as questões. Os alunos ficam anotando o que os professores falam. Além disso, os professores mandam os alunos memorizar, repetindo os conhecimentos lecionados.

¹³ JIANG. S., Tai Gong Jia Jiao, Tradução em português: As regras familiares do Tai Gong, livro serve para ensinar aos chineses a moralidade. Dinastia Xizhou.

¹⁴ Comissão Municipal de Educação e Ciência, *Levantamento de Criatividade Atual dos alunos primários na China, Chongqing*, 2010.

Essa maneira de ensino-aprendizagem (conjugada aos preceitos culturais chineses) acabou por silenciar a criatividade dos alunos chineses. Ao longo do tempo, os alunos preferem seguir os pensamentos e ideias dos professores, tanto as corretas quanto as equivocadas.

Essa centralização do ensino no professor, a bem da verdade, ocorre no ensino ocidental também, no entanto, a postura dos alunos pode interferir nesse processo, desestabilizando a autoridade e aproximando os agentes envolvidos. É o que demonstra, por exemplo, Citó (2007), ao tratar da posição centralizadora do professor e a reação performativa dos alunos nas aulas de língua inglesa para alunos brasileiros. De acordo com o autor, baseada em Garcez (2006), não se pode formar um cidadão participante e crítico se não se conduzir a aula como um instrumento de construção conjunta de conhecimento. O caso estudado pela autora permitiu, durante a análise, perceber que toda vez que havia conflitos entre visões e expectativas da professora e dos alunos, a perspectiva dominante para a decisão seria a da professora. Essa postura docente pode desencadear, em sala de aula, a não participação dos alunos, um silenciamento que impacta negativamente a aprendizagem da língua estrangeira. Embora o foco desse estudo fosse diverso do nosso, conhecer que fatores ligados à postura docente podem afetar o comportamento e a atitude discentes interessa-nos sobremaneira. Na China, essa hierarquia é praxe na postura docente chinesa e o reconhecimento disso pode conduzir a outras discussões e também a questionamentos no trabalho de campo que relataremos adiante.

De tudo o que vimos até o momento, concluímos que o livro didático é o grande parceiro de estudo dos alunos chineses. Quando os professores não ensinam conhecimentos novos aos alunos, eles não questionam. Preferem contar com o livro. Essa atitude também é reforçada por preceitos tradicionais da cultura chinesa de elogio ao livro, dentre os quais citam-se: *Ler livros é sempre favorável* (Kai Juan You Yi); *Pode-se achar uma casa de ouro num livro além de uma mulher bonita* (Shu zhong zi you yan ru yu, shu zhong zi you huang jin wu), o que significa que livros vão trazer

muitas propriedades e uma boa esposa¹⁵.

Independentemente da região, os resultados de pesquisas ratificam essa postura de alunos chineses em relação a professores. Na Universidade de Finança e Comércio de Shanxi, os alunos chineses, quando estudam uma língua estrangeira, representam um nível muito bom na escrita e na leitura, mas muitos tendem de ser “aprendentes mudos”¹⁶, justamente porque não conseguem expressar oralmente suas ideias.

Essas diferenças culturais somadas à forma como é configurado o material didático podem traduzir-se em aspecto negativo para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a alunos chineses. Como os aprendizes chineses normalmente contam muito com os livros didáticos, um bom livro didático e especializado a esse grupo de aprendentes pode servir de guia à sua efetiva aprendizagem, mas infelizmente isso ainda não é uma realidade, em especial nos anos de estudos avançados. Em outras palavras, se houvesse um livro didático que levasse em conta as características dos aprendizados, os benefícios seriam enormes.

Torna-se fundamental, portanto, analisar detidamente a configuração do material didático, o que será feito a seguir por meio dos livros didáticos mais utilizados em algumas universidades da China continental.

¹⁵ Os professores mais jovens, dentre os quais o autor deste texto se situa, consideram que uma boa leitura é indispensável na aprendizagem de língua estrangeira, porém, só ficar lendo por todo o tempo, sem se comunicar com os outros tornará o aluno um ‘aprendente mudo de língua estrangeira’.

¹⁶ In: Revista Acadêmica da Universidade de Finança e Comércio de Shanxi, 3ª edição, 2009, disponível: <http://mall.cnki.net/magazine/magadetail/SCGD200903.htm>

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quando elaboramos uma pesquisa científica, torna-se relevante o fazer e o esclarecimento sobre como fazer. É o que pretendemos com este capítulo: ao passo que vamos recortando mais claramente o objeto, vamos delineando o percurso necessário para que esse recorte seja feito. Posteriormente, apresentamos a forma de lidar com os dados que emergem desse contexto. Como demonstraremos no corpo deste capítulo, nem sempre os arranjos metodológicos pouco ortodoxos do ponto de vista da distribuição de células remetem a erros de organização ou de planejamento durante o trabalho de campo. No caso das amostras selecionadas, providencialmente, é possível reconhecer as tendências distributivas peculiares da profissão de docente de língua portuguesa na China: mulheres representam uma maioria irrefutável. Esse dado, ao revés de distorcer os resultados, reflete uma realidade nas universidades da China continental.

3.1. Natureza da investigação

As pesquisas, que geraram os dados discutidos durante as análises e seus consequentes resultados registrados nesta dissertação, assumem um caráter qualitativo e uma abordagem que se aproxima da etnográfica (Bogdan e Biklen, 1998; Silverman, 2000). Isso não quer dizer que os números tenham sido banidos de todo este trabalho.

Na verdade, os números permitem, em alguns momentos das reflexões e das análises, a apreensão de tendências que nos auxiliam a explicar de modo mais eficiente mesmo o que pretendemos avaliar qualitativamente.

Os exercícios quantitativos, embora com células muito baixas, apenas devem ser considerados recursos para a ratificação do que já se desenha de outro modo nos dados. Considerando que esta pesquisa é baseada em vários instrumentos de coleta de dados e que inclui a aplicação de questionários e o registro de entrevistas, preferimos combinar as vantagens de ambos os tipos de pesquisa: a avaliação mais detidamente qualitativa e a ratificação de tendências, quando necessário.

Para além de apresentarmos uma descrição detalhada das ações desenvolvidas no contexto pesquisado, com base em diferentes instrumentos de coleta de dados como “uma análise que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos.”(Alves; Silva, 1992), preocupamo-nos em registrar e comentar as perspectivas dos participantes envolvidos. Essa foi a forma considerada ideal para que tivéssemos acesso aos significados e às impressões que os informantes (professores e alunos) constroem do contexto e de suas próprias ações.

Em outras palavras, concordando com André (1983), é preciso ter em conta que pesquisas desse tipo permitem apreender o caráter multidimensional dos fatos e fenômenos selecionados para estudo, mas não somente isso. Ele favorece que obtenhamos os significados diferentes de uma experiência vivida, oferecendo uma compreensão do indivíduo no seu contexto.

Para realizar esta pesquisa, procedemos a um trabalho de campo, como numa imersão sociocultural longe do espaço no qual atuamos profissionalmente. Isso favoreceu que desenvolvêssemos um olhar voltado para contextos muito mais do que para quadros ideais de atuação. Nem na China, nem no Brasil, a idealização pode funcionar como ponto de partida para a proposição de contribuições. É preciso o contato com a realidade crua e nela decifrar os contextos interativos que possam ser ressignificados como espaços de atuação e de intervenção.

Nesse sentido, conforme defendem Ludke e André (1986:11), que

consideram que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigado”, uma pesquisa que tenha em seu bojo a preocupação com a coleta de dados via entrevistas assume seu caráter qualitativo se prender à decifração de contextos interativos para determinado fim. Embora seja preocupante que a neutralidade do pesquisador possa se romper pela proximidade com o contexto em que ele também é agente, na verdade, essa também parece ser a condição inequívoca que “ele (pesquisador) é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho” (Joly Gouveia, 1984).

Com o envolvimento do pesquisador na condição de observador de uma realidade, um momento preocupante torna-se aquele em que se deve encontrar os critérios apropriados. Não podemos nos esquecer de que a própria delimitação metodológica desenha um caminho mais seguro e fidedigno de descobertas, pois não há um só caminho para isso e não há uma só resposta para toda a pergunta que se faça.

Nesse sentido, as palavras de Gomes (1990) parecem ganhar força na constatação de que, mesmo que não tenhamos metodologias prescritas ou propostas, seguir a intuição de pesquisador pode não ser o grande pecado. Estar isolado em si e em meio aos seus dados pode ser uma oportunidade única para a tal imersão suscitada. Levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam o projeto, permite alcançar a flexibilidade necessária para lidar com o paradoxo do observador (Labov, 1972) sem perder o rigor necessário para o trabalho.

Baseando-nos, assim, nas teorias de análise qualitativa, torna-se necessário apresentar os instrumentos selecionados para a recolha dos dados necessários para a pesquisa que projetamos desenvolver.

3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

O segundo momento de decisões metodológicas pede que selecionemos os

instrumentos que nos aproximarão dos dados que precisamos para o desenvolvimento da pesquisa. Dois são esses instrumentos: os questionários elaborados para professores e alunos responderem e as entrevistas dirigidas exclusivamente a docentes.

3.2.1 Questionário com os alunos e os docentes

O questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn, 1986). Podemos perguntar em que medida questionários não são legitimamente entrevistas. Por que separar esses dois tipos de instrumentos em grupos distintos se parecem tão próximos estruturalmente? Antes que esclareçamos em que medida as diferenças entre esses tipos se revelem nesta pesquisa, preferimos visitar alguns autores que trataram desse tema.

Gil (1989: 125) resume as vantagens do questionário em cinco aspectos quando é comparado com a entrevista:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Podemos dizer que o questionário é uma espécie de “enquete adolescente”, que pode circular livremente entre pessoas dispostas a respondê-la, mas não garante que o que venha ali expresso revele o contexto ideal de respostas. Mas será que há um contexto ideal para respostas ou há, na verdade, extrema preocupação com a face? Discutimos essa questão, de um modo mais abrangente, na fundamentação teórica

desta dissertação (capítulo I).

Quanto às formas das perguntas, Gil (1989: 126-127) classifica-as em três categorias: abertas, fechadas e duplas. Podemos dizer que elas têm grande diferença em termos de exposição do respondente. É possível escolher entre opções elaboradas previamente e que pouco digam sobre a subjetividade do indivíduo. Ao mesmo tempo em que preservam a identidade mais íntima do indivíduo, pois respeitam as opções do pesquisador, demandam menor envolvimento. Essa forma é a mais fechada. As demais demandam o mínimo envolvimento e comprometimento em manifestar-se colaborativamente. Expõem mais o sujeito e suas subjetividades. São os questionários abertos. As perguntas que assumem o caráter duplo têm duas partes explicitadas: uma pergunta fechada (sim ou não) e uma continuação que demanda seu posicionamento (por exemplo: por quê?).

Baseando-nos nas orientações de Gil, elaboramos respectivamente dois questionários - um aos docentes e outro aos alunos de língua portuguesa nas universidades que abrem o curso. O questionário destinado aos docentes¹⁷ contém 10 perguntas; e o questionário destinado aos alunos, 13 perguntas. Para garantir graus distintos de envolvimento dos informantes, elaboramos três formas de perguntas no questionário: abertas, fechadas e duplas. O motivo do questionário é para conhecer melhor o curso de língua portuguesa nas universidades, particularmente as aspirações de ambos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, em especial sobre os livros didáticos de português que estão utilizando.

Esses questionários foram enviados por correio eletrônico em Setembro de 2014 para os docentes de nove (9) universidades que têm o curso de língua portuguesa. Até Novembro de 2014, quando iniciei o tratamento dos dados, recebemos respostas dos questionários das seguintes seis (6) universidades: *Universidade de Comunicação, Universidade de estudos internacionais de Sichuan, Universidade de estudos internacionais de Xi An, Universidade de estudos internacionais de Tianjin, Instituto de Comunicações de Hebei e Universidade de*

¹⁷ Como pudemos verificar, no capítulo 2, as mulheres são maioria (78,7%), na profissão docente universitária de língua portuguesa. Isso justifica o fato de termos a maioria das informantes mulheres.

Estudos Internacionais de Pequim.

Como a resposta ao questionário só pôde ser realizada em língua portuguesa, pedimos os docentes que somente incluíssem a participação dos alunos que tivessem estudado português pelo menos mais de um ano. Pareceu-nos à ocasião que esse grupo de alunos teria maiores condições de oferecer respostas mais completas porque dominariam técnicas de escrita e vocabulário compatíveis com a solicitação realizada. No total, recebemos 43 respostas de alunos aos questionários enviados a essas 6 universidades.

Quanto aos docentes, todos os participantes possuem uma experiência de ensino de língua portuguesa em mais de três anos e todos são jovens professores, pois estão situados na faixa etária de 25 a 30 anos. Quanto à habilitação acadêmica, dois docentes são licenciados, três concluíram o mestrado, um está cursando o mestrado e uma está cursando o doutorado. No total, responderam ao questionário 7 docentes, dois dos quais pertencem à mesma instituição.

As motivações para elaborar esses questionários concentram-se em que esse instrumento é uma ótima forma de termos acesso a informações que de outra forma não teríamos, e por meio das quais poderemos conhecer de uma forma mais formal e comum as aspirações na aprendizagem e no ensino de língua portuguesa tanto por parte de alunos quanto de docentes. Com base nessas respostas, evidenciaremos as lacunas atribuídas aos livros didáticos de português sob o ponto de vista da interação.

3.2.2 Entrevista com os docentes

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando contextualizar o comportamento dos sujeitos. É por meio desse instrumento que se estabelece a vinculação com os sentimentos, crenças, valores, de modo a permitir, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo de maneira explícita (Biaosoli-Alves, 1998).

Algumas vantagens podem ser associadas, segundo Gil (1989: 115), às entrevistas quando comparadas aos questionários:

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas.

Com base no exposto, a despeito das vantagens quantitativas do questionário, que acaba sendo distribuído a um maior número de possíveis respondentes, a entrevista é mais dirigida, mais restrita e também permite maior proximidade entre informante e pesquisador. Apesar dessas vantagens, não resta dúvida sobre o fato de que as entrevistas têm um caráter mais flexível se comparadas a todas as demais técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais e, a depender do enquadre da interação, ela pode oferecer um maior número de saídas temáticas, o que permite distrair o informante sobre o foco principal da pesquisa. Quando essa distração torna-se realidade, as considerações revelam-se mais livres. Se o enquadre for mais preso a controles por parte do pesquisador, o resultado pode ser o avesso desse.

Admitindo esse princípio, Gil (1989: 115) classifica as entrevistas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. Todas colocam o entrevistado numa situação de cuidado com o que diz. Ainda que seja uma entrevista informal, inicialmente, e em momentos de tensão devido à invasão da pergunta, o entrevistado pode se sentir desconfortável e evitar certas respostas.

Como afirmamos na fundamentação teórica: face é a imagem pública que todos nós mantemos como parte de uma sociedade. A imagem que um docente constrói de si (o que sabe todo o conteúdo que ensina e que reúne as qualidades de todo bom professor, tais como paciência, atenção, didático, bem falante, etc.) pode estar sob ameaça diante de algumas perguntas que o pesquisador necessite fazer.

Essa opinião também é compartilhada por Goffman (1980), que define a face social como algo que uma pessoa possui de mais pessoal. Estar em face deixa a

pessoa ficar com segurança e confiança, e estar fora de face ou na face errada significa que o valor social da pessoa não é aceito com sucesso. O autor introduz expressões “perder a face”, significando estar fora de face, e “salvar a face”, denotando o processo de sustentar a face (Goffman,1980:80).

Sendo a entrevistadora uma também jovem docente universitária que, assim como os seus entrevistados, ensina línguas estrangeiras na China continental, é possível admitir que todos os docentes entrevistados são seus colegas ou amigos. Esse fato tanto pode demandar que se salve a face quanto que se perca a face em algum momento. Quando responderam os questionários, em vários momentos, alternavam-se os tipos de “face” mais formal ou mais informal. Por isso, na maioria das vezes, decidimos adotar uma postura mais informal.

Tendo ficado decidido que a entrevista informal seria a característica das interações, contatamos seis docentes de universidades diferentes. Todos, exceto um deles, já haviam participado de outras consultas que havíamos feito anteriormente. Como são poucos os entrevistados, para proteger sua identidade e privacidade, não identificaremos suas universidades nesta etapa de descrição.

As entrevistas foram realizadas por meio de Wechat¹⁸ com registros gravados, em que seis perguntas abertas que se relacionavam com as suas aspirações profissionais e uso de livros didáticos de língua portuguesa. Antes de começar a entrevista, passamos-lhes uma imagem com as 6 perguntas. Para obter a resposta de formulação pessoal, elaboramos perguntas abertas. Hipotetizamos que, dessa forma, teríamos acesso a suas ideias originais ao mesmo tempo em que eles se sentiriam mais confiantes e não sentiriam ameaçadas suas faces.

Como a entrevista foi feita no Wechat, recebemos uma resposta rápida dos participantes. A maioria das respostas aparentava ter elaboração espontânea, quer dizer, os participantes responderam às perguntas à vontade, sem a intervenção da entrevistadora. Raros momentos, levantamos algumas pergunta para checar a compreensão das respostas formuladas.

¹⁸ O software comunicativo utilizado mais na China.

Feitas as entrevistas, tabulamos os dados, analisamos qualitativamente o discurso docente e também o discente, sendo o primeiro cotejado em suas duas formas de manifestação. Hipotetizávamos que as entrevistas permitiriam um maior acesso às aspirações dos docentes, enquanto os questionários permitiriam reconhecer suas escolhas quanto às práticas didático-pedagógicas.

A ideia é reconhecer os problemas apontados pelos dois conjuntos de informantes (professores e alunos) a fim de apresentar uma contribuição que subsidie o trabalho docente e desperte no aluno um maior envolvimento em sala de aula. Essas contribuições serão apresentadas no capítulo IV desta dissertação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Criar um espaço para ouvir opiniões e avaliações de docentes e de discentes é possibilitar que um espaço didático-pedagógico possa ser revisitado e observado como se o observador fosse onnipresente, pois poderá captar os pensamentos silenciados em sala de aula. Trata-se de um espaço privilegiado em que se escutam dois principais agentes do processo de ensino-aprendizagem, tal como argumentamos nos capítulos iniciais e pode nos sugerir caminhos para a análise do livro didático por critérios mais seguros e validados pela realidade universitária de ensino de língua portuguesa. Esse é o propósito inicial deste capítulo, que seguirá seu encaminhamento com a análise de livros didáticos e, posteriormente, com uma proposta de sequência didática com conteúdo baseado no português do Brasil, uma lacuna dos ensinos de língua portuguesa na maioria das universidades envolvidas nesta pesquisa.

4.1. As opiniões e avaliações formuladas pelos alunos

O questionário elaborado para que os alunos respondessem contou com a intermediação de professores das universidades que cooperaram com esta pesquisa. A intermediação refere-se exclusivamente ao fato de que foram os professores que, no

momento de sua aula, encontraram o momento mais apropriado, em turmas mais avançadas, para aplicar os questionários. Também foram os professores que repassaram as instruções que formulamos, dentre as quais a de que as respostas deveriam ser, necessariamente, em português. Nessa etapa da pesquisa, os professores colaboradores encerraram suas tarefas ao nos devolverem os questionários preenchidos durante sua aula. Após esse momento, iniciamos nossas incumbências de ler, analisar e tabular os dados identificados segundo a ótica que pretendíamos: o papel do livro didático. Com essa estratégia, recebemos o retorno de 43 respostas de alunos de seis universidades.

Durante a análise desses materiais, procuramos identificar as tendências de respostas. Nesse momento, recorremos a uma estratégia quantitativa, embora o número possa não ser considerado tão significativo comparativamente ao universo de salas de aula em que se estuda uma língua materna. Lembremo-nos de que as salas de aula de língua portuguesa na China costumam ser menos numerosas e as turmas mais avançadas são mais reduzidas em alunos. Os gráficos que formulamos permitiram visualizar as tendências de respostas, com base na qual iniciamos a descrição dos resultados. Na sequência desse tratamento de dados, reservamos um espaço para a análise de base mais qualitativa em que destacamos trechos das respostas originalmente formuladas pelos alunos.

É preciso não perder de vista, igualmente, que a motivação para esse questionário baseava-se no papel do livro didático, especialmente procurávamos saber as necessidades que esses alunos sentiam ao estudar por meio de livros didáticos. Como afirmamos anteriormente, a resposta que os alunos chineses fornecerem serão representativas do uso real do material, pois o livro didático entre os chineses tem um caráter mais integrado ao seu momento de estudo individualizado.

A primeira questão formulada tinha o objetivo de compreender as motivações para o interesse na língua portuguesa. As respostas mais recorrentes podem ser resumidas em duas afirmações: 1. gosto da língua e da cultura dos países de língua portuguesa; e 2. quero encontrar um bom emprego.

Gráfico 4 - Resultado de questão 1: Razões de estudar português?(pergunta aberta)

Respostas consolidadas:

Gostar da língua e cultura dos países de língua portuguesa. ■ 81%

Procurar um bom emprego. ■ 70%

Vejamos algumas respostas originais dos alunos respondentes:

Exemplo 1	
Respostas originais dos alunos	<i>Porque estudar português significa possível procurar um bom emprego no futuro, e a especialidade de português da UCC é muito bom.</i>
Exemplo 2	
Respostas originais dos alunos	<i>Tem mais possibilidades e oportunidades de achar um bom emprego</i>
Exemplo 3	
Respostas originais dos alunos	<i>Estudo português para encontrar um emprego melhor, também gosto muito de culturas diferentes.</i>
Exemplo 4	
Respostas originais dos alunos	<i>Por um lado, eu gosto de aprender língua, e a meu ver, o português é mais especial do que outro. Por outro lado, o Brasil é a maior atracção para mim, tanto a nível cultura como comercialmente, quer dizer, aí pode me alargar o horizonte e incentivar o meu espírito de aventura, além disso, me oferece maior oportunidade na minha carreira profissional.</i>

Exemplo 5	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>Porque gosto de kaká.</i>

As respostas mais frequentes referem-se à possibilidade de um futuro emprego promissor, tendo em vista o contexto das relações entre China e países de língua portuguesa. Na verdade, nem sempre foi assim. Ocorre que, com a crise europeia, as motivações conjugam-se a países da África, como Angola, devido ao petróleo, e ao Brasil, devido à estabilidade econômica e às parcerias estabelecidas com o governo chinês.

Essas motivações, como veremos adiante, não coadunam com os materiais didáticos eleitos para o ensino, pois o contexto majoritariamente representado nos livros didáticos ainda é o europeu. Para atender a essa demanda, seria necessária a suplementação com materiais de variedades linguísticas diferentes ou, ao menos, que enriquecessem o enquadramento da diversidade cultural como forma de preparo mais profissionalizante a esses alunos.

As respostas menos recorrentes situam esse interesse em outros campos da cultura brasileira, tal como o futebol.

Gráfico 5 - Resultado de questão 2: Acha que é difícil estudar bem essa língua? Para

você, qual é a parte mais difícil? (pergunta dupla)

As respostas mais recorrentes referiram a compreensão oral como a maior dificuldade a ser suplantada na aprendizagem do português, seguida pela fluência na língua falada e, por último, a gramática:

Compreensão oral 88%

Fluência na língua falada 72%

Gramática 58%

A seguir, apresentamos algumas respostas originais dos alunos chineses:

Exemplo 6	
Respostas originais dos alunos	<i>Acho que é difícil estudar bem essa língua. E acho que ouvir e falar são mais difíceis.</i>
Exemplo 7	
Respostas originais dos alunos	<i>Sim, acho que é assim. Para mim, a escuta de português é a mais difícil.</i>
Exemplo 8	
Respostas originais dos alunos	<i>A Palavra e a gramática é a parte mais difícil</i>
Exemplo 9	
Respostas originais dos alunos	<i>Por vezes, sim. Para mim, o ouvido é mais difícil.</i>
Exemplo 10	
Respostas originais dos alunos	<i>Acho que é difícil estudar muito bem língua portuguesa. As dificuldades maiores são compreensão auditiva e prática correctamente de gramática, ou seja falar fluentemente</i>

Essas respostas refletiram muito bem os conteúdos e/ou habilidades que os alunos chineses alegam ser os mais difíceis durante o processo de ensino-aprendizagem: a compreensão oral. Supomos que isso resulte de uma educação estereotipada no ensino de língua estrangeira na China continental, principalmente em decorrência do formato da maioria dos livros didáticos que enfatiza muito a

aprendizagem das gramáticas e do vocabulário ignorando as técnicas mais práticas – boa compreensão oral e fluência na língua falada.

Como apontado nos parágrafos anteriores, os alunos chineses também manifestam uma timidez em interação durante as aulas de língua portuguesa, razão pela qual é necessário que os livros didáticos de língua portuguesa acrescentem mais conteúdos para dinamizar as interações de modo que os alunos passem a ter um maior espaço para a conversa dirigida durante as aulas.

Gráfico 5 - Resultado de questão 3: Livros didáticos utilizados? (perguntas abertas)

As respostas mais recorrentes concentraram-se na indicação de três livros:

Português sem fronteira ■ 93%

Português XXI ■ 84%

Português para Ensino Universitário ■ 74%

E, a título de ilustração, apresentamos, a seguir, algumas respostas originalmente formuladas pelos alunos:

Exemplo 11	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>Sem fronteira 1,2,3(葡语无国界一二三册)</i> <i>Século XXI 1,2,3 (二十一世纪一二三册)</i>
Exemplo 12	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	大学葡萄牙语, 21 世纪葡语, 葡萄牙语阅读教程, 听力书。 <i>Tradução: Português para o ensino universitário, Português XXI, Leitura para o ensino de português</i>
Exemplo 13	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>Aprender Português, Gramática Aplicada, Português para Ensino Universitário.</i>
Exemplo 14	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>Aprender Português, Português do Século XXI (Já mão me lembro muito bem desse nome), 大学葡萄牙语.(Português para o ensino universitário)</i>
Exemplo 15	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	Português 21 como o manual, e gramática ativa para fazer exercícios gramáticos.

Essas respostas em seu conjunto nos permitem notar que, mesmo que os participantes venham de universidades diferentes, boa parte deles está usando o mesmo material, especialmente os três materiais mencionados na questão 3.

Consideramos problemático esse resultado pelos seguintes motivos: primeiro, os materiais mais utilizados são totalmente elaborados no português de Portugal, sendo as exceções somente duas universidades (Universidades das Comunicações da China e Instituto de Comunicações de Hebei). Estas utilizam materiais didáticos do português brasileiro, mas, ainda assim, não são livros formulados para o contexto chinês. Segundo, há muitos anos que se publicam os livros didáticos mais utilizados, bem como o *Português sem fronteira*, editado pela LIDEL em 1997, e *Português XXI* (primeira edição, julho 2004, pela LIDEL), sem que qualquer reformulação fosse empreendida. Como a língua está viva, seria esperado que haja muitas atualizações tanto no léxico quanto na expressão diária, e talvez esse seja um dos mais importantes problemas dos manuais citados.

Gráfico 6 - Resultado da questão 4: Quais partes são mais indispensáveis em um bom livro didático em sua opinião? (perguntas duplas)

Muitas vezes, a forma de organização do material pode tornar o ensino enfadonho, pois não deixa espaço para que o aluno seja incorporado como agente de seu próprio aprendizado em alguns momentos específicos. As respostas, como notaremos pela distribuição percentual, podiam ser elencadas em mais de uma opção. Sendo assim, comparamos as escolhas de cada aluno e chegamos às quatro mais recorrentes respostas dos alunos:

Organização gramatical de modo crescente. ■ 84%

Áudios para acompanhar ■ 81%

Unidade bem dividida ■ 81%

Diálogos reais cotidianos ■ 77%

Lembre-mo-nos de que o aluno precisou escolher quantas opções julgou necessário para responder à questão (pergunta fechada). No entanto, podia acrescentar alguma outra resposta (pergunta aberta). Observemos a questão em seu formato distribuído:

Exemplo 16

1. Está satisfeito/a com os materiais didáticos utilizados? Favor colocar as vantagens e desvantagens dos livros didáticos que usou. (Essa questão é muito importante, favor respondê-la o mais detalhadamente possível)
- A. Histórias interessantes. ()
 - B. Imagens de pontos turísticos. ()
 - C. Diálogos reais de situações cotidianas. (×)
 - D. Áudio para acompanhar as situações de diálogo. ()
 - E. Músicas. ()
 - F. Filmes. ()
 - G. História em quadrinhos. ()
 - H. Ilustrações. ()
 - I. Unidades bem divididas. (×)
 - J. Organização da complexidade gramatical de modo crescente. ()
 - K. É um livro barato. ()
 - L. Outros : _____

A maioria dos alunos considerou que “a fluência da língua falada, a gramática e a compreensão oral” as três maiores dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, talvez por isso eles preferiram uma organização gramatical de modo crescente para facilitar o entendimento das gramáticas, áudios para imitar as pronúncias e entoações dos falantes nativos, unidades bem divididas para aprender temas diferentes, tais como: gastronomia, vida cotidiana, fazer compras, turismo, etc.

77% dos alunos selecionaram “diálogos reais cotidianos”, porque quase todos ainda não visitaram o Brasil nem Portugal, então os diálogos bem prtáticos facilitariam a comunicação com os falantes se algum dia eles estiverem lá. Embora tivéssemos incluído um espaço para que os alunos se manifestassem livremente, todos os respondentes deixaram esse espaço em branco.

Gráfico 7 - Resultado da questão 5: Em sua opinião, quais são os maiores problemas nos livros didáticos utilizados? (pergunta dupla)

Não é interessante. ■ 84%

Vocabulário difícil, inútil ou demasiado grande. ■ 79%

Diálogos não práticos. ■ 79%

Falta de apresentação das dicas culturais dos países de língua portuguesa. ■ 77%

Exemplo 17

6. Desvantagens dos livros didáticos utilizados: (Você pode selecionar várias opções)

- A. Não é interessante. (×)
- B. As partes gramaticais não estão numa boa ordem. ()
- C. Vocabulário difícil, inútil ou demasiado grande. ()
- D. Diálogos não práticos. (×)
- E. Uma falta de materiais audiovisuais. ()
- F. Uma falta de apresentação das dicas culturais dos países lusófonos. ()

Outros: _____

Como é possível inferir desses resultados, um material didático interessante pode estimular a autoaprendizagem dos alunos. Mas, segundo os dados de nossa pesquisa, boa parte dos alunos acha que os materiais que estão usando possuem uma

estrutura estereotípica. Todos têm muitas palavras para memorizar, mas não se incluem exemplos de frases nem explicação detalhada, o que faz com que os alunos se esqueçam das palavras rapidamente. Em outras palavras, falta a contextualização dos exemplos. E 79% dos participantes sentem uma falta de dicas culturais sobre os países de língua portuguesa, pois sabem que essas dicas culturais normalmente são muito diferentes e interessantes, o que auxiliaria na aprendizagem e memorização do conteúdo. Além disso, as dicas culturais ajudam os alunos a minimizar o choque cultural quando forem estudar ou trabalhar nos países de língua portuguesa no futuro. Colocamos essa questão como pergunta dupla, porque, no final, se encontra o item “outros”, ignorado por todos os respondentes.

Gráfico 8 - Resultado da questão 6: Qual variedade de português é ensinado na sua universidade?

Hipotetizávamos, com base em nossa experiência, que duas fossem as variedades de língua portuguesa mais frequentemente presentes nas universidades do mundo todo. A mais recorrente é a de Portugal. As respostas permitiram verificar que, de fato, o português de Portugal ainda é prevalente, mas já começa a dividir espaço com a variedade brasileira:

Português de Portugal. 100%

Português do Brasil e Português de Portugal. 14%

Como a maioria dos livros didáticos de português introduz Portugal culturalmente – adicionado ao fato de que boa parte dos leitores das universidades é também de origem portuguesa –, essa variedade predomina no ensino de português na China continental. Conforme a pesquisa, todas as universidades participantes estão ensinando português de Portugal, e só duas universidades estão ensinando o português brasileiro (só se ensina PB nos anos mais avançados, no terceiro ano de aprendizagem ou no quarto ano), o que supre o interesse dos alunos justamente num momento em que as aulas são mais entediantes e sem material apropriado.

4.2. As opiniões e avaliações formuladas pelos docentes

O questionário elaborado para que os docentes respondessem contou com a intermediação da internet, pois os questionários foram enviados por email e as respostas igualmente foram devolvidas por esse meio. As respostas que nos foram remetidas foram lidas, analisadas e identificadas em tendências de respostas mais gerais aos respondentes.

Embora a tendência expresse um conceito matemático, não estamos aqui, até mesmo pelo número de respondentes, adotando um método de análise quantitativo. Sendo assim, a quantificação eventual a que procedemos deve ser compreendida como uma ferramenta auxiliar para lidar com dados. A orientação metodológica prevalente é mesmo a qualitativa.

Chamará a atenção o fato de que há um maior número de docentes femininas do que masculinos. Essa aparente distorção, na verdade, reflete o que a realidade revela. A maioria dos professores de língua portuguesa nas universidades é composta por mulheres (vide capítulo II). Ademais, além do exercício de consolidar respostas em termos de tendências, cuidamos para que as respostas originalmente formuladas

pudessem ir, ao longo da análise, referendando e ilustrando o posicionamento docente.

Q1. Quais são os materiais didáticos utilizados no ensino? Favor escrever os nomes deles.

Exemplo 19	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Português XXI, Muito prazer, Avenida Brasil, Gramática ativa Gramática Aplicada</i>
Exemplo 20	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>Português XXI, Português para Ensino Universitário, Português Sem fronteira, O principezinho, Olá, como está, Aprender Português, Gramática Ativa, Gramática Aplicada, e outros materiais indicados pelos professores do departamento.</i>
Exemplo 21	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>«Português para Ensino Universitário» de Ye Zhiliang «Novo Avenida Brasil», um livro do Brasil, como um suplemento «Gramática Ativa», um livro de Portugal, nas aulas de gramática</i>
Exemplo 22	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Português XXI, Aprender Português</i>
Exemplo 23	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Português para ensino universitário, Olá, como está? Gramática Ativa, Bem-vindo, Português sem fronteira,</i>
Exemplo 24	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Português para Ensino Universitário, Português XXI, Algumas apostilas não publicadas</i>
Exemplo 25	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Português XXI, Português para Ensino Universitário, Português Sem fronteira, português elementar (não publicado)</i>

De acordo com as respostas originais (exemplos 19-25), apresentadas anteriormente, os livros mais utilizados são os mesmos citados pelos alunos, com a diferença de que os docentes combinam sugestões de colegas com os livros de sua preferência, tornando o espectro de escolhas mais amplo.

Q2. Favor descrever um livro didático perfeito de português na sua concepção.

Exemplo 26	
Respostas originais dos docentes	<i>Todos têm a sua falha. No entanto, na abordagem gramatical seria melhor com a «Gramática Aplicada»; na explicação geral, prefiro «Aprender Português»; na apresentação autêntica e prática, sugiro «Português XXI»; e para dicionário, indico o «Houaiss».</i>
Exemplo 27	
Respostas originais dos alunos	<i>Um livro perfeito precisa de uma grande parte de fonética e de situações interessantes. As partes de gramática têm que ser bem desenhadas, ou seja, uma unidade de um livro só pode tratar de um ponto de gramática, mas deve apresentar quase todos os usos. E as palavras novas devem ser incluídas.</i>
Exemplo 28	
Respostas originais dos docentes	<i>Um livro adequado precisa ter uma boa organização das partes gramaticais, além de bons diálogos práticos das situações reais e cotidianas.</i>
Exemplo 29	
Respostas originais dos docentes	<i>Um livro que consegue explicar melhor a gramática deve ser aquele que admita uma ordem de complexidade. Livros com linguagem adequada à boa compreensão, com mais exemplos, especialmente do conjuntivo (subjuntivo em PB) são os ideais. Cada unidade pode ter algumas dicas culturais interessantes, como os alunos nunca foram ao estrangeiro, ou seja, nomeadamente países lusófonos, devem ter muita curiosidade sobre isso, se o livro puder ter alguns pontinhos sobre a cultura e a vida quotidiana, ou expressões idiomáticas, ditados populares, pode prender mais a atenção dos alunos nas aulas. A compreensão oral e a compreensão escrita devem ser igualmente importantes, evitando o problema comum a outros livros: a compreensão escrita de textos longos e difíceis de entender (textos complexos ou excessivamente longos), mas a compreensão oral, ou prática de falar e ouvir não ocupa uma posição tão importante para os docentes de português.</i>
Exemplo 30	
Respostas originais dos docentes	<i>Não existe um só livro perfeito para todo o mundo. Depende quem que usa. Para mim, o livro didático perfeito pode-me dar boas instruções de como dar as aulas, possuindo dicas, quer dizer, me orienta como trabalhar nas aulas.</i>
Exemplo 31	
Respostas originais dos	<i>Deixa os alunos aprender de uma forma mais interessante e</i>

<i>docentes</i>	<i>eficaz</i>
Exemplo 32	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Pontos de gramáticas bem explicadas de forma mais simples, porque os alunos não gostam de aprender gramática difícil. Em minha opinião, tem que incluir mais exemplos para dar aos alunos e ajudá-los a conhecer melhor o conteúdo.</i>

Conforme as respostas dos docentes, é difícil de definir um “livro didático perfeito”, porque uma avaliação do livro didático mais perfeito deve ser dada por quem acha que combina muito bem com suas necessidades. Então, diferentes pessoas poderiam dar respostas diferentes. Mas, ainda podemos verificar alguns pontos semelhantes salientados pelos docentes: gramática de modo crescente e de boa organização, unidades bem divididas, dicas culturais interessantes (para os alunos que nunca visitaram o estrangeiro), conversações mais práticas e cotidianas. Essas estratégias estimulariam melhor o interesse dos alunos ao mesmo tempo em que propiciaria o desenvolvimento de técnicas comunicativas e de compreensão oral.

Q3. Em sua opinião, qual a maior dificuldade quanto ao ensino de língua portuguesa pelos chineses?

Exemplo 33	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Penso que é a cultura.</i>
Exemplo 34	
<i>Respostas originais dos alunos</i>	<i>A maior dificuldade é falar. Quase todos os meus alunos têm esse problema, especialmente no primeiro semestre. E também, quando eles se comunicam com um estrangeiro, pela primeira vez, é óbvio.</i>
Exemplo 35	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>dissemelhança inter-línguas, falta de ambiente autêntico, falta de materiais, falta de experiência da maioria dos professores de português na China, falta de atividade e contatos suficientes e eficazes com os países de língua portuguesa.</i>
Exemplo 36	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>Compreensão oral e expressão oral, eles [alunos] têm vergonha de se expressarem em público e falta-lhes um ambiente autêntico em que os alunos possam ser expostos à</i>

	<i>imersão suficiente do uso da língua e exercer mais práticas reais.</i>
Exemplo 37	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>A maior dificuldade de aprendizagem é que não temos materiais suficientes</i>
Exemplo 38	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>A gramática é difícil, especialmente do conjuntivo.</i>
Exemplo 39	
<i>Respostas originais dos docentes</i>	<i>A gramática é difícil para explicar, fico confusa em alguns pontos gramaticais também. Quanto a algumas disciplinas, não temos qualquer livro didático e precisamos de fazer a preparação de nosso próprio material.</i>

A maior dificuldade dos alunos quando aprendem uma língua estrangeira, na maioria do tempo, está relacionada com a maior dificuldade dos docentes quando ensinam a língua aos alunos. Vejamos o que os professores escreveram nas respostas: muitos alunos têm problemas de comunicar bem em língua portuguesa, pois lhes falta ambiente autêntico. Assim, a introdução cultural aos alunos é difícil, pois conta ainda com a timidez dos alunos chineses, etc. E, por outro lado, as respostas dos alunos (veja exemplos 6-10) permitem reconhecer que as dificuldades em compreensão oral, fluência na língua falada e gramática são recorrentes.

Baseando-nos nas respostas dadas pelos alunos e pelos docentes de língua portuguesa, resumimos, a seguir, o que eles esperam, pois é nessas aspirações que o planejamento de ensino deve se inspirar para a escolha do livro didático:

O que os alunos querem:

- Conseguir bom emprego
- Conhecer e desenvolver o gosto pela cultura dos países de língua portuguesa
- Perder a dificuldade na compreensão oral
- Ganhar fluência de língua falada
- Aprender gramática
- Ter mais livros didáticos
- Ter acesso a conteúdos interessantes
- Ter atividades de áudios para acompanhar
- Estudar com Unidades bem divididas

- Exercitar diálogos mais práticos e cotidianos

O que os professores querem:

- Mais escolhas tanto na qualidade quanto na quantidade nos livros didáticos
- Material sobre parte fonética com dicas de ensino
- Boa organização da gramática
- Diálogos mais práticos e cotidianos
- O ambiente autêntico introduzindo as culturas sob estudo
- Algum tipo de ajuda para organizar melhor suas aulas
- Exercícios que encorajam os alunos a falar e comunicar mais
- Conteúdos interessantes
- Boa organização gramatical

De outra forma, podemos conhecer as coincidências das aspirações dos agentes do processo de ensino-aprendizagem:

Aspirações	Professores	Alunos
Conseguir bom emprego		X
Conhecer e desenvolver o gosto pela cultura dos países de língua portuguesa/ oferecer o ambiente autêntico introduzindo as culturas sob estudo	X	X
Perder a dificuldade na compreensão oral		X
Ganhar fluência de língua falada/ Encorajar os alunos a falar e comunicar mais	X	X
Aprender gramática		X
Ter acesso a conteúdos interessantes/ Conteúdos interessantes	X	X
Ter atividades de áudios para acompanhar		X
Estudar com Unidades bem divididas/boa organização da gramática	X	X
Exercitar diálogos mais práticos e cotidianos	X	X
Ter mais livros didáticos	X	X
Material sobre parte fonética com dicas de ensino	X	
Algum tipo de ajuda para organizar melhor suas aulas/ Boa organização gramatical	X	

4.3. Comparação dos livros didáticos mais utilizados da China continental

Até aqui, notamos que a maioria das aspirações de professores coincide com o que alunos desejam para seus cursos. Então, podemos, neste momento, questionar por que esse caminho de aspirações conjuntas não alcança o sucesso almejado por ambos os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Os dois agentes, no entanto, apontam o livro didático como um problema que os aflige, por falta de conteúdos e de formas de garantir a interação em sala de aula. Na verdade, a atitude do professor pode ser decisiva para projetar um equilíbrio a essa parceria que precisa ser reconfigurada em seus papéis. O professor precisa se reconhecer como o mediador do processo e o aluno precisa se convencer de que é o agente seu processo de aquisição de conhecimento. O ambiente da sala de aula deve ser reconfigurado como espaço de interação.

Ainda assim, um problema ainda precisa ser resolvido: como adequar o livro didático para que ele atenda a essa nova configuração? O primeiro passo, segundo prevemos, é analisar os livros didáticos coincidentes nas respostas de professores e alunos como os mais utilizados nos cursos de português.

4.3.1. Estabelecimento de critérios para a análise dos livros didáticos

Os livros selecionados para esta avaliação foram os seguintes: *Português Sem Fronteiras*, editado pelo LIDEL em 1997, e outro elaborado por um docente chinês Ye Zhiliang, cujo nome é *Português para Ensino Universitário*, editado por Wai Yan She, em 2007, os quais são mais utilizados pelos docentes e pelos alunos chineses. Antes de comparar esses dois livros didáticos, precisamos salientar que o objetivo é identificar caminhos para que o livro didático seja uma ponte que aproxime os agentes do processo ensino-aprendizagem num contexto de interação adequado.

Sendo os LDs mais selecionados, ambos possuem suas vantagens evidentes. O que desejamos evidenciar é que um LD precisa ser voltado não somente às necessidades desses agentes, mas também às condições contextuais implicadas no

material. Esses seriam caminhos seguros para que encontrássemos formas de lidar com as lacunas identificadas.

Preliminarmente, apresentamos um quadro resumitivo das características de cada material, explicitando também as informações de identificação desses materiais. Utilizaremos as estrelas (★) como elementos que simbolicamente representarão o quanto adequado está o material em cada item avaliado. Os materiais serão identificados pelas seguintes abreviaturas:

PEU - Português para ensino universitário

PSF - Português sem fronteira

Passemos à análise dos materiais, o que será feito, preliminarmente, de forma sintética com representações por estrelas e, depois, de forma analítica.

Nome abreviado do livro	Fonologia	Diálogos reais cotidianos	Gramática	Exercícios	Vocabulário
PEU (China)	★	★	★	★	★
PSF (Portugal)		★	★	★	★

Quadro 3A - Comparação da estrutura dos livros didáticos

O PEU é um livro didático muito similar ao PSF quanto à estrutura inicialmente analisada, no entanto, o PSF não inclui informações relativas à fonologia. O primeiro é mais completo e é feito por autor chinês. O segundo menos completo tem autor português.

Nome abreviado do livro	Unidades bem divididas	Cultura	Música, material-visual Poema	Gírias Expressões idiomáticas	Gravação dos diálogos e textos
PEU (China)	★	★	★		★
PSF (Portugal)	★	★			★

Quadro 3B - Comparação da estrutura dos livros didáticos

Embora ambos os livros recorram a elementos culturais, incluindo gravações dos diálogos e textos, somente o livro chinês inclui textos em forma de música e poema ou arte visual. Nenhum deles, contudo, inclui expressões idiomáticas típicas ou gírias.

Ambos apresentam-se deficientes quanto à abordagem de temas sociais atualizados e instigantes e não envolvem recursos tecnológicos, tão presentes na vida cotidiana dos alunos:

Nome abreviado do livro	Livro do professor	Temas sociais atualizados e interessantes	Recursos tecnológicos	Especialidade interessante	Número dos volumes
PEU (China)	★			Trava-língua	2
PSF (Portugal)	★				3

Quadro 3C - Comparação da estrutura dos livros didáticos

Ambos os livros possuem uma estrutura de aprendizagem em vários aspectos do português, tais como: escrita, fala, compreensão oral e exercícios. Em outras palavras, os dois não são de uso exclusivo na leitura, compreensão, nem gramática, mas são LDs que oferecem uma aprendizagem mais sistemática e completa de línguas.

Retomando a base dos postulados teóricos apresentados no capítulo I, consideramos pertinente assumir uma perspectiva sociocultural em que a sala de aula é tida como uma “comunidade cultural”. Explicamos: as interações devem envolver os diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem. (Collins & Green, 1992). Nesse jogo interativo, não há uma só forma de interagir, porque cada indivíduo é revestido de seu repertório sociocultural.

Se assumimos essa perspectiva, é porque a aprendizagem deve ser definida situacionalmente por meio das formas em que professores e alunos constroem os padrões e práticas apartados da vida cotidiana, mesmo porque são obrigados a recriar um espaço em que a interação em língua estrangeira faça sentido. Os padrões e as práticas, nessa perspectiva, são definidos pela análise das ações dos sujeitos, objetos e

práticas sociais que os sujeitos constroem através de eventos, e das ações e interações com o outro durante as atividades da sala de aula. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói uma “cultura de sala” a partir de uma “cultura escolar” (Collins & Green, 1992).

Mais um fator interfere nesse ambiente que se requer seja interativo: alunos e professor assumem papéis sociais que marcam uma assimetria ou hierarquia na relação de ensino (Bakhtin, 1995; Green & Meyer, 1991; Mortimer, 1998). Para Green and Meyer (1991), professor e alunos estabelecem interações assumindo papéis diferenciados, característicos da cultura escolar. O processo em que os professores e os alunos utilizam um livro didático para colaborar numa aula é um processo sociocultural em que se tornam visíveis as posições interativas estabelecidas entre os diferentes participantes na sala de aula. (Green & Meyer, 1991)

Ainda segundo as opiniões desses autores, podemos entender como o LD serve de uma “ponte” que faz a travessia e a aproximação entre alunos e docentes. Durante essa travessia em direção ao conhecimento, as interações tanto se dão entre aluno e aluno quanto entre professor e aluno. Não importa. O que importa é que nem professor, nem aluno, nem livro didático podem ser centro de atenção exclusivo nas aulas. Todos são coadjuvantes na tarefa de colocar em curso o processo de ensino-aprendizagem.

O LD, na perspectiva de Bakhtin (1995), pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professores na sala de aula. A análise das interações face a face são relevantes sempre, mas considerar o LD como intermediador dessa interação pode abrir margem a uma nova concepção de uso do LD por professores e alunos.

Como o grande volume das interações na sala de aula chinesa envolve o LD como deflagrador das interações, então preferimos avaliar os dois LDs na perspectiva interativa levando em consideração as aspirações dos alunos e dos docentes por livro didático. Quanto aos critérios, utilizaremos os seguintes:

- Atividades encorajam os alunos a colaborar com os outros na sala de aula: exercício de diálogo para praticar em grupos, jogos de línguas que precisam de

fazer com os outros colegas, etc.

- Diversidades de textos contendo informações sobre a cultura dos países de língua portuguesa.
- Atividades que focalizam a oralidade e as técnicas comunicativas dos alunos.
- Atividades que estimulem a aprendizagem autônoma via internet
- Dicas para os docentes darem uma boa organização às aulas, quer dizer, um LD que traga instruções aos professores sobre o que pode ajudá-lo em sala de aula.

4.3.2 Comparação conforme os critérios pré-estabelecidos

A seguir, responderemos aos critérios comparativos para verificar diferenças entre o livro PEU (China) e o livro PSF (Portugal).

Símbolo	Significado correspondente
Não presente	Essa expressão sinalizará que o critério em foco não pode ser avaliado por estar ausente no material sob análise.
Pouco presente	Representa que um critério pode ser reconhecido como presente, mas de forma razoável .
presente	Representa que um critério pode ser reconhecido como presente, em um nível de qualidade bom .
Muito presente	Representa que um critério pode ser reconhecido como presente, em um nível de qualidade muito bom .

Quadro 4 - Símbolo para indicar nível diferente de ausência

Antes que iniciemos a aplicação dos critérios, torna-se imprescindível traçar o perfil de cada um dos livros sob análise. O PEU é um livro didático especializado para o ensino universitário de português para os alunos chineses. Foi publicado em dois volumes e é acompanhado de um livro destinado aos professores. O livro contém 14 unidades, que envolvem cumprimentos, apresentação mútua, ocupação, família, divertimento, entrevista profissional, etc. Tem o objetivo de desenvolver uma habilidade da língua-alvo mais sintética dos aprendizes universitários em termos de língua falada, escrita e gramática.

O segundo livro, o PSF, é um material didático elaborado por portugueses. Foi publicado em três volumes, cada um deles equipado com livros especializados para os docentes. Cada volume contém respectivamente 20 unidades, que envolvem cumprimentos, gastronomia portuguesa, aeroporto, cultura portuguesa, profissão, etc. Seu objetivo é ensinar português europeu aos estrangeiros e não especificamente aos chineses e propicia refletir sobre a cultura portuguesa.

A partir deste ponto, analisaremos cada um dos cinco critérios listados como relevantes para analisar os LDs anteriormente descritos em seu perfil.

Critério 1: Atividades encorajam os alunos a colaborar com os outros na sala de aula: exercício de diálogo para praticar em grupos, jogos de línguas que precisam ser realizados em parceria com os outros, etc.

PEU: **Presente.** Este livro encoraja a aprendizagem colaborativa, por exemplo, incorporando exercícios que levam os alunos a praticarem diálogos orais em grupo, além de exercícios orais, tais como: “Faça em grupos de duas pessoas para relatar o seu aniversário”, “Faça uma conversa com o seu amigo relatando as profissões dos seus membros familiares”, “Conversar em grupos de duas pessoas para descrever as características e aparências dos outros” etc. Nesse livro, a aprendizagem colaborativa é presente e, no final de cada unidade, há um exercício de oralidade com duas atividades. Em algumas unidades, não há o exercício. Além disso, a maneira de estimular a aprendizagem colaborativa fica um pouco monótona, quer dizer, uma aprendizagem colaborativa não só acontece entre dois colegas, ela pode acontecer envolvendo grupos maiores, por exemplo.

PSF: **Não presente.** Este livro parece ser mais um material destinado a exercícios, talvez por isso não apresenta nenhuma orientação para estimular a aprendizagem colaborativa. Há, ainda, uma parte que trabalha com a oralidade, em cujos exercícios é solicitado ao aluno que preencha espaços em branco enquanto ouve trechos de uma gravação.

Critério 2: Diversidades de textos em que contam a cultura dos países de língua portuguesa.

PEU: **Pouco presente.** Há uma grande carência nesse aspecto cultural. No primeiro volume do livro, quase não se encontra qualquer parte sobre a cultura de língua portuguesa, exceto na unidade 12 em que é apresentado um ponto turístico de Portugal e, na unidade 1, apresenta-se alguma informação sobre a cultura de língua portuguesa. Porém, a cultura é apresentada aos aprendizes de uma maneira descontextualizada. Por exemplo, na unidade 11, surgem alguns trechos com referência à cultura de língua portuguesa, no entanto, só há uma foto onde se encontra uma mulher dançando samba, porém, não apresenta nada sobre a origem do Carnaval. Um trecho assim só ensina os aprendizes uma palavra nova “Carnaval”, mas eles não aprendem nada sobre essa cultura e sua manifestação por meio do Carnaval.

PSF: **Muito presente.** Em relação a esse aspecto, foram incluídos muitos textos abordando a cultura portuguesa, dentre os temas estavam o fado, a arte do azulejo, o sistema educacional de Portugal, o sistema político de Portugal, a paragem de ônibus de Portugal (o ponto de ônibus, na variedade brasileira), etc., o que ajuda bastante os aprendizes a conhecerem a cultura portuguesa.

Critério 3: Atividades focalizam a oralidade e a técnica comunicativa dos alunos.

PEU: **Pouco presente.** Esse livro não ressalta a importância do ensino comunicativo. Só se encontra um exercício sobre oralidade no fim de cada unidade.

PSF: **Pouco presente.** Esse livro possui uma parte especializada no ensino comunicativo que se chama “Vamos falar”. Porém, o exercício só solicita aos alunos que repitam algumas frases individuais ou preencham as lacunas a serem preenchidas enquanto ouvem uma gravação de áudio.

Critério 4: Atividades estimulam que os aprendizes sejam autônomos e recorram à consulta na internet.

PEU: **Não presente.** Não se encontram quaisquer recursos suplementares informativos neste livro.

A PSF: Não presente. Não se encontram quaisquer recursos suplementares informativos neste livro.

Critério 5: Dicas para os docentes organizarem suas aulas, quer dizer, um LD que apresente instruções e sugestões aos professores sobre suas ações em sala de aula.

PEU: Pouco presente. Junto com o LD, o PEU oferece um manual especializado para os docentes contendo as respostas para cada exercício. Mas, não se encontram dicas para os docentes de como organizar melhor as aulas para alcançar os objetivos de cada unidade.

PSF: Pouco presente. Junto com o LD, o PEU oferece um manual especializado para os docentes com as respostas de cada exercício. Não se encontra, contudo, nenhuma dica para os docentes de como organizar melhor as aulas para alcançar os objetivos de cada unidade.

Esses cinco critérios não são os únicos possíveis para avaliar os LDs, foram elencados para esta análise pelos argumentos já expostos, o que pode sugerir uma arbitrariedade. Na verdade, todo e qualquer critério que se adote pode se justificar como fruto de uma arbitrariedade. No entanto, qualquer que seja o critério permitirá, de algum modo, reconhecer alguma peculiaridade ou diferença entre os objetos sob avaliação. Vejamos como ficou o resultado dessa comparação, agora consolidada num quadro resumitivo:

Questões de avaliação		PEU	PSF
1	Atividades encorajam os alunos colaborar com os outros na sala de aula: exercício de diálogo para praticar em grupos, jogos de línguas que precisam de fazer com os outro, etc.	Presente	Não presente
2	Diversidades de textos em que contam a cultura dos países de língua portuguesa.	Pouco presente	Muito presente

3	Atividades focalizam a oralidade e técnica comunicativa dos alunos.	Pouco presente	Pouco presente
4	Atividades estimulam a aprendizagem autónoma à internet dos alunos.	Não presente	Não presente
5	Dicas para os docentes a dar uma boa organização das aulas, quer dizer, um LD que dá instruções aos professores sobre o seu próprio papel na sala de aula.	Pouco presente	Pouco presente

Quadro 5- Amostra de comparação dos dois livros didáticos:

4.3.3. Reflexão sobre resultados

Essa comparação propiciou que refletíssemos sobre os resultados. Uma ideia mais geral que sai desse exercício comparativo é o reconhecimento de que nenhum dos dois LDs satisfaz cem por cento todos os critérios estabelecidos baseados nas aspirações dos alunos e dos docentes.

É, contudo, normal que isso ocorra porque diferentes pessoas terão diferentes avaliações depois de ter utilizado um LD. É muito difícil elaborar um LD que concorde totalmente com as aspirações dos agentes do processo de ensino-aprendizagem: docentes e alunos. Existem – isso não se pode negar – alguns aspectos que podem ser repensados com vistas a satisfazer essas aspirações o melhor possível.

4.3.3.1 A importância de aprendizagem colaborativa e interativa.

A linguagem é considerada como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar

de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (Bakhtin, 1986, *apud* Travaglia, 1995). Considerar essas afirmações verdadeiras e procedentes equivale a aceitar que a aprendizagem numa sala de aula nunca deve ser isolada: alunos devem interagir com outros alunos, alunos devem interagir com professores.

Trabalhar conjuntamente favorece, segundo Stone (1993), que o respeito mútuo e a valorização das opiniões alheias possam ser realidade em sala de aula. Essa ideia está em consoância com o que Hall (2001) afirma: a habilidade de participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de recorrente engajamento em atividades com membros mais competentes desse grupo. Em tais situações os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos e a instauração do novo.

Daí a relevância da aprendizagem colaborativa: não se pode estar confinado só em sala de aula. E mesmo que se esteja só em sala de aula, também esse espaço permite que os horizontes comunicativos se ampliem porque há sempre mais alunos com suas diferenças diversas. Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que uma pessoa pode envolver-se na aprendizagem do outro, oferecendo-lhe suporte cognitivo, principalmente por meio do diálogo. A essa contribuição chamamos aprendizagem colaborativa, pois esta não se confina somente à sala de aula. Para Dillembourg (1999), remete a algo maior que é a troca entre indivíduos engajados numa situação:

Se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, por interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

A aprendizagem colaborativa por meio virtual já é muito discutida e recomendada na área de linguística Aplicada. Uma interação mediada pelo computador tem sido vista como espaço para a coconstrução de conhecimentos de variadas naturezas, entre elas as trocas interculturais, que englobam língua, linguagem

e sociocultura naturalmente. Engajar, hoje em dia, na verdade pode significar também a inclusão de elementos que integram a sociedade, mas ainda não integram o campo pedagógico. É o que Paiva (2001: 103) afirma ao tratar da internet:

A internet oferece um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet.

Conforme os dados dos questionários com os docentes e com os alunos, ambos os grupos expressam dificuldades na compreensão oral e na expressão ou mesmo reconhecimento da oralidade. Ao mesmo tempo, os docentes mais jovens estão preocupados com a forma de organizar melhor suas aulas e com a adequação dos LDs ao contexto chinês. Foi o que pudemos verificar no resultado de comparação dos dois LDs mais utilizados, pois com esse exercício pudemos reconhecer algumas lacunas que merecem um preenchimento pedagógico.

Uma aprendizagem colaborativa pode contribuir para ajudar os alunos a se comunicarem mais e melhor nas aulas de português porque, enquanto os alunos aplicam o que eles estudam nas aulas por meio dessa aprendizagem colaborativa, marcam sua adesão à técnica comunicativa. Dessa maneira, aprende-se de forma contextualizada e de uma maneira interativa.

Retomando os LDs, podemos reforçar que, em nenhum dos dois, se encontram sugestões ou mesmo propostas de exercícios que envolvam recursos tecnológicos. Com o impacto positivo da navegação na internet encontra-se a possibilidade infinita de aprendizagem de uma língua estrangeira.

De modo similar, todo espaço de sala de aula deve ser composto por recursos pedagógicos *online* não somente para alunos, mas também para professores, pois associando esses recursos a livros de referência, tais como dicionários e gramáticas, além de livros paradidáticos, livros de atividades fotocopiáveis e, mais recentemente, materiais para uso na lousa interativa (Oliveira, 2013), garante-se que, na medida certa, a monotonia desaparecerá e o entusiasmo poderá voltar a integrar o ambiente de

ensino de português.

Adicionalmente, a internet tem o potencial de oferecer aos aprendizes o acesso para falar com outros falantes de língua portuguesa e aprimorar a audição e a prática conversacional. Por exemplo, no site Livemocha¹⁹, há vários aprendizes provenientes de países diferentes que estão aprendendo uma segunda língua. Mediante essa “aprendizagem de troca”, os aprendizes conseguem obter um ambiente autêntico sem sair do país original. Por todas essas razões, o LD deve levar consideração esses recursos informativos úteis.

Em suma, um LD que se envolve nesses recursos tecnológicos deve ajudar não só a aprendizagem colaborativa dos aprendizes fora da sala de aula, mas também facilitar o trabalho dos professores novatos. Este será descentralizado da responsabilidade de saber tudo, e passará a integrar um ambiente legítimo de interação.

4.3.3.2 A introdução da parte cultural de um livro didático

Segundo os dados dos questionários com os alunos e com os docentes, é imprescindível que elementos culturais sejam incorporados às práticas da sala de aula. Como lemos nos depoimentos e respostas às questões, o livro didático tem um papel de relevância nesse contexto de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, boa parte dos alunos chineses têm muito interesse por conhecer mais sobre a cultura de língua portuguesa, por outro lado, os docentes chineses acham que é muito difícil criar um ambiente autêntico e introduzir, de uma maneira mais eficaz e eficiente aos alunos, a cultura. Nesse sentido, o LD desempenha um papel muito importante de ajudar os alunos e os docentes no processo de aprendizagem de cultura.

Se aprender língua implica aprender uma cultura, então podemos falar em construção de uma nova identidade, tal como Brown (1987: 128) defende: “a aprendizagem de uma segunda língua, em alguns aspectos, envolve a aquisição de uma segunda identidade”. Durante a aprendizagem de língua portuguesa, os alunos

¹⁹ Sites em que oferece troca de aprendizagem de línguas, está disponível em <http://livemocha.com/>

vão procurar essa “segunda identidade”, porque são muitas as diferenças existentes na cultura diferentes. No caso de alunos chineses, essa construção identitária é marcada inclusive na escolha de um nome baseado na língua portuguesa, mesmo porque ser chamado publicamente em chinês pode ser difícil para um ocidental, que não conhece a pronúncia adequada.

O reconhecimento de que identidades estão em construção nos faz pensar em como respeitar essas identidades em construção no livro didático. As reflexões de Oliveira (2004) sobre os contatos culturais podem nos ajudar a compreender essa questão melhor:

Os materiais didáticos para o ensino de LE ou L2, de maneira geral, não incentivam as relações interculturais uma vez que os conteúdos culturais veiculados quase sempre representam aspectos estanques da cultura da língua-alvo, expostos através de amostras descontextualizadas, que servem apenas para “praticar” os aspectos formais da língua.

Qualquer tipo de contato com elementos culturais diversos dos do aluno pede uma contextualização mais pormenorizada. É essa introdução deve ser feita paulatinamente em meios às unidades do LD. Se, por exemplo, aparecer, num livro didático, as palavras “carnaval”, “brigadeiro” ou “samba”, será preciso que o autor seja generoso e se preocupe em apresentar não somente a imagem do referente, mas também a descrição e dados históricos, pois os sentidos são construídos sócio-historicamente. A junção de uma imagem sem qualquer descrição sobre a origem do objeto estudado pode também ser um recurso estratégico que demandará o envolvimento da pesquisa na internet. Então, a aprendizagem precisa ser contextualizada.

4.4. Análise de dados de entrevistas.

Conforme os dados dos questionários, tanto os alunos quanto os docentes

expressaram as suas aspirações de ter um livro didático mais interativo. Os docentes sendo os responsáveis pelo ensino aos alunos, supomos que sejam eles os mais adequados autores de LDs. Como nem sempre é o que ocorre, cabe perguntar: Por que os docentes chineses não produzem LDs suficientes para os aprendizes? Quais seriam as dificuldades envolvidas nesse trabalho? Como é que os professores fazem a seleção dos LDs para os alunos?

4.4.1 Identidade do professor

Para Vygotsky (1987), a condição humana origina-se nas relações sociais, pois só a partir destas é que as funções são reconhecidas e instauradas em forma de papéis sociais. Do ponto de vista dos sujeitos de ações, é crucial que se apropriem do conhecimento e de suas identidades sociais.

Bucholtz e Hall (2005) definem a identidade como um posicionamento social do *self* (si) e do outro. Nesse sentido, a identidade é um produto social e cultural que surge em uma interação específica, sendo construída discursivamente, mantida e alterada de acordo com as situações diferentes. As autoras consideram a identidade como uma forma de construir intersubjetividades, o que se dá somente na interação com o outro.

A esse respeito, Moita Lopes (2006) argumenta que os sujeitos discursivos constroem seus significados e suas identidades na linguagem. É por isso que o discurso é a melhor maneira de ação no mundo e também a mais eficiente maneira de construção social do sujeito e do outro. Essa é a razão por que é preciso estar em presença do outro. O isolamento não se traduz em reconhecimento de identidades. Os homens, dessa forma, atuam socialmente pelo seu discurso, construindo suas realidades sociais e identidades.

Baseando-nos nas ideias desses autores, é possível compreender que os comportamentos dos professores na sala de aula, assim como suas escolhas de livro didático, bem como sua intenção ou não de elaborar livro didático podem dizer muito sobre sua identidade.

4.4.2 Discurso dos participantes

Os professores consultados nesta fase da pesquisa compõem um grupo de menor número, justamente porque as interações que travamos foram baseadas em perguntas abertas e em forma de entrevista. Conduzimos entrevistas com 6 professores, provenientes de diferentes universidades da China continental.

Seus nomes, naturalmente, foram substituídos por nomes fictícios para que sua identidade fosse preservada. Como são poucos os docentes de língua portuguesa assim como são poucas as universidades selecionadas para esta pesquisa (vide Capítulo III), julgamos por bem também elidir de seus dados a instituição de origem. Os demais dados são correspondentes às suas idades, tempo de experiência como professor de língua portuguesa e a forma como preferiram responder ao questionário. Achamos que dar a liberdade para responderem em português ou chinês lhes daria mais espaço para a fala e para a exposição pessoal que pretendíamos alcançar. Essas informações são explicitadas a seguir:

1. Antônio, docente masculino, 26 anos, ensina português há 4 anos, e suas respostas foram originalmente elaboradas em chinês.
2. Lídia, docente feminina, 27 anos, ensina português há 4 anos, e suas respostas foram elaboradas em português.
3. Cecília, docente feminina, 25 anos, ensina português há 2 anos, e suas respostas foram elaboradas em chinês.
4. Magali, docente feminina, 28 anos, ensina português há 5 anos, e suas respostas foram elaboradas em chinês.
5. Vitória, docente feminina, 28 anos, ensina português há 5 anos, e suas respostas foram elaboradas em chinês.
6. Aida, docente feminina, 29 anos, ensina português há 6 anos, e suas respostas foram elaboradas em chinês.

A partir deste ponto da dissertação, passamos a expor as respostas dos docentes para cada uma dessas perguntas a eles apresentadas. Logo depois do conjunto de respostas, faremos breves considerações de modo a destacar elementos de sua identidade como professor de língua portuguesa.

Q1: *Por que quis ser professor/a de língua portuguesa?*²⁰

Antônio: Ser professor é relaxante, acho que deve ser um trabalho mais sossegado do que trabalhar em qualquer outra companhia. Temos muitas férias, férias de verão.

Lídia: Para ter um emprego e aproveitar o meu conhecimento do estudo da língua portuguesa.

Cecília: Nada especial, só para ter um emprego. Não conhecia muito bem sobre essa profissão no início, por isso considero que foi uma seleção, só isso.

Magali: Ser professor não precisa ir trabalhar na África (riso), não quero trabalhar na África.

Vitória: Porque não tinha vontade de trabalhar no país estrangeiro quando estava à procura de emprego, e por outro lado acho que sou capaz de efetuar bem o trabalho docente.

Dos cinco docentes, há quatro que afirmam que ser professor/a surgiu como uma opção quando procuraram um emprego. A Cecília descreve “professor” como um trabalho nada especial para ela. A Vitória e Magali, por sua vez, falam sobre a sua vontade de trabalhar na China e de não querer trabalhar no país estrangeiro, uma das quais cita a África. O Antônio considera que ser “professor” é um trabalho relaxante e que permite ter mais férias. A Magali afirma que não conhecia nada sobre essa profissão antes de ser uma professora.

²⁰ Para não causar confusão ou provocar generalizações indesejáveis, optamos por apresentar as respostas fora de tabelas ou quadros.

Analisemos a resposta de Aida, que parece ser um pouco diferente, inclusive quanto à quantidade de texto, o que pode significar maior exposição da pessoa.

Aida: A minha ideia inicial é simplesmente o meu interesse próprio. Durante a minha aprendizagem, tem alguns professores de que gostei bastante, e quero ser pessoas como eles. Depois de trabalhar como docente universitária, fiquei cada vez mais apaixonada e adaptada a esse trabalho. Durante a efetuação de trabalho docente, sinto felicidade e o meu progresso, a felicidade vinda da interação com os meus alunos, e o sentimento de sucesso. Por essas razões, fico insistindo nesse trabalho.

A resposta da Aida é muito diferente das demais. Ela valoriza muito a profissão. Por isso, dentro desses 6 docentes, ela fala mais, expõe-se mais. E só na resposta dela, encontramos expressões positivas, tais como “felicidade”, “gostei bastante”, “sentimento de sucesso” e “apaixonada”. Além disso, ela gosta de fazer interação com os alunos.

Como podemos perceber, os motivos que conduzem o professor a selecionar essa profissão podem influenciar o futuro e, em certo nível, a atitude de trabalho dos docentes.

Q2: O que deixa ficar mais estressado/a nesse trabalho como docente universitário?

Magali: A avaliação de título de docência. Não gosto desses assuntos, prefiro o trabalho docente simples.

Vitória: Escrever textos acadêmicos.

Como verificamos, Magali sente-se incomodada com a avaliação de título de docência, enquanto que Vitória incomoda-se com a necessidade de escrever textos acadêmicos. No entanto, sabemos que ser professor implica essas duas atividades cotidianamente. São pressões funcionais inevitáveis.

Cecília: Qualquer profissão tem stress. Sendo docente universitária, fico um pouco estressada na interação com os alunos e com os colegas.

Vitória: É a interação com os alunos, acho que existem conflitos de gerações entre o professor e os alunos. Para mim, a interação não é tão fácil, e é difícil os alunos entenderem e adquirem o que eu ensino nas aulas.

Quanto à dificuldade de interação com os alunos, a Cecília e a Vitória deram a mesma resposta. A Vitória até destacou que “existem conflitos de gerações”. Ela afirma que seu trabalho de ensinar não é reconhecido pelos alunos: “é difícil os alunos entenderem e adquirem o que **eu ensino** nas aulas”, mas deixa claro que não se sente confortável com a interação em sala de aula. Ela destacou a má compreensão dos alunos, mas deixou de perceber que interagir implica dois lados, duas perspectivas, e o mais experiente deve reunir habilidades para facilitar essa ação. Essa resposta permite retomar Goffman (1980) e a questão de “estar em e manter uma face”.

Lembremo-nos de que a face não é apresentada de uma forma estável ou permanente, mas altera-se ao longo do desenvolvimento da interação linguística. Por isso mesmo, a face é sempre ameaçada, protegida, recuperada e salva. Quando uma pessoa segue uma linha que apresenta uma imagem de si mesma, apoiada por julgamentos e evidências transmitidas pelos outros participantes, consegue balizar melhor que papel assumir. Uma professora na sala de aula precisa colocar-se numa dinâmica flexível em que sua “face” de professora seja delicadamente mantida.

Os professores consultados entendem a responsabilidade de ser professor, mas há o equívoco de que sua função é emitir, passar conhecimentos, desconsiderando que é necessário pensar na identidade dos alunos, nas ideias e na perspectiva do outro. Dessa maneira, é possível causar uma interação ineficaz no processo ensino-aprendizagem.

Uma reclamação docente é mesmo relativa às pressões que sofre por imposição das instâncias acadêmicas da Universidade:

Antônio: Sendo professor da China, tenho de escrever muitos materiais inúteis!

Entrevistadora: Materiais? Que tipo de materiais?

Antônio: Plano de aulas, roteiro de ensino, relatórios. Nem pensei em escrever isso (antes de ser professor)

Outro caso semelhante também aconteceu em Aida:

Aida: Sendo docente jovem, tenho grande falta tanto nas experiências de ensino quanto da minha experiência de vida. Assim, equilibrar bem o trabalho de pesquisa científica e o ensino será uma tarefa pesada para mim, e fico estressada

Notamos que os docentes estão exaustos de responder às demandas variadas que estão implicadas no trabalho docente. Muitos são os documentos que devem ser entregues na Universidade quando se é professor na China: plano de aula, roteiro de ensino, relatórios, pesquisa científica, além da função de dar aulas aos alunos.

Q3: O que está menos satisfeito nessa profissão?

Cecília: Não se encontram especialistas para nos ajudar a fazer pesquisas científicas, causando assim dificuldade de aperfeiçoamento na carreira profissional. Ao mesmo tempo, em virtude das limitações da universidade e do ambiente nacional, produzem-se limitações ao desenvolvimento dos cursos de língua portuguesa.

Lídia: Neste sistema universitário, os professores têm de enfrentar muitas restrições quando fazem trabalhos do ensino. Têm muitas situações de stress devido às responsabilidades.

Para essa questão, tanto Cecília quanto Lúdia reclamam das restrições no desenvolvimento do curso de língua portuguesa na China, tais como: falta instruções e ajudas dos especialistas relacionados ao campo.

Q4: O que está mais satisfeito nessa profissão?

Lidia :Gosto mais das férias de verão e de inverno para poder descansar um pouco.

Magali: Gosto das férias de verão e de inverno!

Antônio: Gosto das interações com os meus colegas e os meus alunos. Me parece que é uma relação simples.

Vitória: Antônio: Gosto das interações com os meus colegas e os meus alunos. Me parece que é uma relação simples.

As respostas desses quatro docentes podem ser resumidas em dois tipos de razões:

1. Férias de inverno e de verão. 2. Relação simples com os alunos.

Aida: A felicidade produzida da interação com os alunos nas aulas. Acredito que isso seja um processo de progresso tanto na aprendizagem quanto no ensino.É bem interessante e significativo de conhecer as ideias, opiniões e vida dos alunos. E aí, o meu trabalho é reconhecido pelos outros, que deixa eu sentir muito feliz.

Segundo a fala de Aida, encontra-se uma opinião completamente oposta à de Vitória e de Cecília, que afirmam uma preocupação na interação com os alunos. E, consideram a interação com o aluno como um dos assuntos mais estressantes. Conforme a opinião de Aida, ela não considera as ideias nem a forma de vida diferentes dos alunos como “conflitos de gerações”. Ao contrário, valoriza essas vozes diferentes dos alunos, e acredita nesse processo de troca de ideias como um processo de progresso no ensino-aprendizagem.

As diferentes respostas dadas por esses três docentes podem ser explicadas pelas palavras de Oliveira (1994: 19), pois, segundo essa autora, os professores pressupõem um tipo de conduta “ideal” para o aluno e é na base dessas

pressuposições que se definem os padrões de (a) normalidade quanto à percepção de que este elabora de si mesmo e a partir dos quais se definem também as estratégias de encaminhamento para os problemas. Não tem sido prática dos pesquisadores que desenvolvem tais estudos questionarem-se a respeito das implicações políticas e ideológicas que envolvem a seleção dos critérios utilizados na construção dessas escalas, bem como a respeito à padronização de atitudes e de condutas.

No primeiro capítulo desta dissertação, expusemos que a relação entre os alunos professores chineses tende ser hierarquizada, pois o perfil dos alunos no ambiente escolar chinês pede que ajam passivamente. Isso quer dizer que o ambiente social decide, em certo nível, essa relação. Para sobreviver nesta teia de imagens sociais e exigências sociais, o professor deve garantir algumas defesas e atitudes severas somente para confirmar sua “identidade” de professor, que deve ser assim em consonância com a identidade de grupo.

Q5: Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Antônio: Sim, tenho, a gente não tem muitos livros didáticos para usar. De fato, pensei nas vantagens e desvantagens dos materiais que estamos utilizando. Se eu quiser, acho que é difícil de achar materiais para nos ajudar.

Lídia: Sim. A dificuldade é que não tenho tanto tempo para fazer um material.

Entrevistadora: Por que não tem tempo?

Lídia: Muitas aulas por dar, muitos trabalhos por fazer na universidade, tais como, escrever plano de trabalho docente. Às vezes, preciso de mexer nas atividades dos alunos, bem como fazer plano de atividade para eles, até nas férias preciso de pensar em elaborar um plano para o que os alunos fazem nas férias. A universidade é burocrática.

A resposta a essa pergunta demonstrou que Antônio e Lídia expressam a sua vontade de produzir LDs nesse contexto de carência, porém, eles estão confinados em “ideias” somente. Segundo eles, o trabalho docente pesado e uma falta de materiais

relacionados são os fatores que impedem o avanço de seus planos. Analisemos as respostas de Cecília, Vitória e Aida:

Cecília: Tô tentando elaborar alguns, mas ainda não publiquei. Como há falta dos livros didáticos em alguma disciplina, precisamos elaborar alguns para dar as aulas. Quanto à dificuldade, o desenvolvimento de língua portuguesa ainda não chega à mesma maturidade que as outras línguas estrangeiras, tais como: inglês. A gente não tem um padrão para seguir, há muitas coisas ambíguas, bem como: gramáticas e expressões orais, etc. É difícil de dar respostas a isso.

Vitória: Já comecei a elaborar os livros didáticos. Em minha opinião, há três dificuldades: primeiro, precisamos de pedir ajuda a alguns especialistas, porque todos nós somos docentes novatos e não temos muitos conhecimentos. Os especialistas ajudariam bastante. Segundo, precisamos de procurar uma editora famosa, quer dizer, que possua mais prestígio para publicar o livro. Terceiro, é difícil de achar materiais relacionados para ajudar a elaborar os livros didáticos.

Aida: Já comecei a elaborar os livros didáticos. Para mim, a primeira dificuldade é a seleção dos materiais, particularmente nos materiais de compreensão oral e visual. Segundo, a preferência dos usuários, quer dizer, preciso considerar para quem que estou elaborando esse livro didático. Conhecer melhor as necessidades deles, isso me confunde muito. Terceiro, acho que é importante seguirmos os passos do ensino de língua estrangeira.

As respostas dessas três docentes revelam sua preocupação e também sua maturação ao pensar a questão. Dos 6 entrevistados, três professores já começaram a elaborar livro didático e nos relataram dificuldades bem concretas, tais como: falta de materiais relacionados e de especialistas do campo para lhes dar instruções e sugestões, confusão no conhecimento das necessidades dos usuários e a preocupação com a qualidade do LD elaborado. É possível notar essa preocupação ao referir a

necessidade de um editor de prestígio para reconhecer o êxito do trabalho e também a busca de sintonia com os passos do ensino de língua estrangeira em geral.

Existem, como em todos os lugares, professores que não se sentem preparados para essa tarefa, ainda que tenha grande experiência em sala de aula e conheça profundamente as necessidades dos alunos. Vejamos o que responde Magali:

Magali: Ainda não. Acho que não sou capaz de elaborar um livro didático, tanto no nível de português quanto na experiência.

Ela nem cogita a possibilidade de ser autora de um LD por não se considerar experiente e achar que seu nível de conhecimento da língua portuguesa ainda não chega ao nível ideal para fazer esse trabalho.

Baseados nos discursos dos seis professores, resumimos no esquema a seguir as atitudes diferentes ao imaginar a proposição de um LDs. Traçamos os perfis docentes com base em suas justificativas e atitudes:

Esquema 1- Resumo das atitudes dos docentes quanto ao LD

Q6: Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério?
Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Nesse contexto de grande falta dos LDs por escolher, estamos interessados em saber como é que os docentes chineses selecionam seus materiais para o ensino de português.

Cecília: Primeiramente, a seleção está baseada em que usávamos como livro didático na universidade.(quando era aluna)

Magali: As nossas seleções serão as escolhas mesmas dos outros docentes, acho. Acho que não existe um padrão relacionado a esses critérios de selecionar livros didáticos. Normalmente, os docentes selecionam conforme as preferências próprias.

Vitória: No início, a gente utiliza as apostilas não publicadas que os docentes utilizaram quando estudavam na universidade.

No exemplo 12, a Cecília, a Magali e a Vitória acham que os critérios estão relacionados com suas experiências anteriores, por exemplo: uma preferências dos materiais que eles usavam na universidade. Isso nos remete ao que Nóvoa (1995) afirma, pois acreditamos que, embora por caminhos ora semelhantes, ora divergentes, os seres humanos passam por um processo identitário, chegando a uma construção profissional ou a um posicionamento em suas ações e escolhas didático-pedagógicas.

Por um lado, o que os alunos vão estudar na sala de aula, em certo nível, é decidido pelos professores. Por outro lado, encontra-se alguma limitação nesse critério de selecionar LD, porque os alunos acabam tendo acesso ao mesmo material que se usava há muito tempo atrás, quando esses atuais docentes eram também alunos de português.

Cecília: Segundo, selecionamos segundo o nível de português dos alunos, incluindo recomendações de algumas obras de leitura estrangeiras.

Aida: Os critérios que seguimos são os objetivos de ensino, em outras palavras, objetivos de cada disciplina.

Vitória: ouvimos as sugestões dos leitores, especialistas, levando consideração da nossa experiência.

A Cecília, a Aida, e a Vitória acrescentaram alguns critérios que elas seguem: o nível de português dos alunos, sugestões dos leitores e os objetivos de cada disciplina. Parece-nos que os critérios vão se consolidando entre as práticas desses docentes.

*Antônio: Não há muitos livros didáticos de português publicados na China, é muito pouco, e o livro **Ensino para o português universitário** não fomos nós que selecionamos, mas é uma imposição. Se a gente conseguisse achar mais livros didáticos, poderíamos ter opções melhores. Enfim, só que a gente tem que aceitar e escolher, e não tem outra saída.*

Conseguimos ler as aspirações dos docentes e as avaliações sobre a carência de opções de LDs, pois foi salientado que há uma imposição: “Enfim, só que a gente tem que aceitar e escolher e não tem outra saída” que poderia ser evitada se houvesse opções. As palavras desse professor explicam um pouquinho sobre a falta de critério nas escolhas e decisões por LDs.

Mesmo que a entrevista tenha sido feita somente com 6 professores jovens, as experiências sociais diferentes de cada um permitem observar a presença de hesitações, dificuldades, confusões, felicidades durante o trabalho docente e as situações em que interagem com seus alunos.

Nesse contexto de grande falta dos LDs, segundo as respostas dadas pelos docentes tanto no questionário quanto na entrevista, é possível notar que esses docentes conhecem muito bem o contexto de ensino de língua portuguesa. Ao que parece, também a decisão e as atitudes para mudar esse quadro dependem grandemente de um primeiro passo, que deve ser refletir mais profundamente sobre os

contextos em que o processo de ensino e aprendizagem se dão.

Após essa discussão, pensamos num modo de deixar uma contribuição a esse processo. A forma que consideramos adequada foi estabelecer um recorte metodológico no campo em que menos materiais são disponíveis. Sendo assim, os critérios que nortearam nossas decisões para a sugestão de material didático foram os seguintes:

- (i) material para o nível mais avançado de ensino;
- (ii) variedade que propicie o contato com outros espaços de língua portuguesa – o português brasileiro;
- (iii) conteúdo que revele diferenças mais acentuadas – os sons do português do Brasil;
- (iv) integração de elementos culturais que favoreçam a aprendizagem voltada para futura aplicação em intercâmbios ou estágios;
- (v) utilização de ferramentas sociais mais amplamente incorporadas à prática discente – uso da internet,

Na seção, seguinte, apresentamos um modelo de dois materiais que podem ser aplicados ao ensino de português para estágios mais avançados de aprendizagem.

4.5. Uma proposta de sequência didática.

Como expusemos anteriormente, esta seção baseia-se nos dados e entrevistas com os alunos e docentes chineses de português. Sentimos que esta seja uma tarefa urgente para contribuir na elaboração de LDs de português para alunos chineses.

A amostra presente é destinada a aprendizes que estudam português há mais de dois anos (depende do nível de português do usuário) e dominam algum conhecimento em ouvir, escrever e ler. Levamos em conta as lacunas identificadas durante as pesquisas apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação. São eles: a variedade do português, a aprendizagem colaborativa, especialmente a

aprendizagem colaborativa fora da sala de aula e a introdução cultural aos alunos. Pensando nas preocupações dos professores novatos e sua preocupação com a experiência insuficiente no ensino, tentamos desenhar uma parte que oferece dicas para ajudar a orientar os docentes jovens.

O manual em que estamos trabalhando é de português brasileiro, e nele pretendemos apresentar aos aprendizes não só a língua portuguesa, mas também a cultura diversa e colorida do Brasil.

Selecionamos para isso uma parte fônica do português brasileiro, uma lacuna na aprendizagem do português brasileiro dos alunos chineses, além de incluirmos uma unidade tematicamente voltada para a gastronomia brasileira.

4.5.1. Estrutura do manual do português brasileiro

Capítulo 1- Fonética	
Na parte fonética, todas as regras de articulação do português brasileiro são bem explicadas, de uma maneira bilingue(português e chinês).	
Capítulo 2- Unidades organizadas com temas diferentes	
Temas	Componentes de cada unidade
<i>U1- Primeiro encontro com o Brasil</i>	I. Diálogos: são apresentados diálogos oralizados bem práticos que ilustrem várias situações cotidianas, tais como: restaurante, lanchonete, cartório notarial, shopping, etc.
<i>U2- Alugar casa e transporte do Brasil</i>	Exercícios orais em grupos.
<i>U3- Gastronomia-Como e o que comer no Brasil ?</i>	II. Vocabulário: relacionado com os temas de cada unidade, que se trata da gastronomia, aluguel de casa, transporte, futebol, etc.
<i>U4- Fazer compras</i>	III. Ônibus de cultura-Textos: Texto para leitura que se trata do tema. Exercícios orais que estimulam os alunos relatarem em português informações sobre o tema.

<p><i>U5- Viagem e festivais</i></p> <p><i>U6- Reino de Futebol</i></p> <p><i>U7- História do português brasileiro</i></p>	<p>IV. Posto de Gasolina da língua portuguesa:</p> <p>Expressões idiomáticas do Brasil e da China, fazendo uma ligação e comparação entre as expressões semelhantes de ambos os países.</p> <p>Dicas culturais: Explicar aos aprendizes as culturas diferentes do Brasil, sendo favorável estimular o interesse da aprendizagem além de diminuir o choque cultural quando eles forem trabalhar ou estudar no Brasil.</p> <p>Leitura fora da sala de aula: Pedir aos alunos para digitarem palavras-chave no website para que suplemente a sua leitura de uma maneira mais fácil e atualizada.</p>
<p>Manual para os docentes</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradução em chinês dos textos. 2. Dicas para estimular os alunos e organizar as aulas. 	

Quadro 6 - Estrutura do manual

Amostra da parte fonética

Sendo uma língua pluricêntrica, muitas são as variedades de língua portuguesa existentes pelo mundo. Essa diversidade reflete um momento histórico dos portugueses no mundo: o das navegações.

No século XVI, os portugueses romperam suas fronteiras territoriais pelo mar, alcançando espaços inimagináveis antes. Dessa expansão portuguesa marítima, decorreram algumas variedades de português na África, na Ásia e nas Américas. Esse contato com outros povos, muitas vezes, miscigenando-se, fez com que novos portugueses, filhos das terras conquistadas, demonstrassem um novo ‘dialetos’, um novo modo de falar a língua portuguesa.

Séculos depois, o português continuou sobrevivendo em algumas dessas terras conquistadas ou colonizadas, constituindo-se, no cenário internacional, uma língua de

grande importância no comércio. Quando aprendida pelos estudantes chineses, a língua que inicialmente se apresenta é o português de Portugal. E é por meio desse contato com o Ocidente que os alunos chineses passam a saber que o povo brasileiro fala uma língua um pouco diferente, com sons num colorido diverso daquele que ouvem nas salas de aula.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pode-se afirmar que duas são as principais variedades ensinadas pelo mundo: a variedade portuguesa (doravante PP) e a variedade brasileira (doravante PB). Embora Portugal seja o berço original da língua portuguesa, é no Brasil o local em que mais gente fala essa língua. Lembremo-nos de que, em Portugal, a população alcança 10 milhões de habitantes, enquanto, no Brasil, são mais de 200 milhões de habitantes falando essa língua. Dessa forma, não há exagero em afirmar que o português brasileiro seja a variante do português mais falada, lida e escrita do mundo, 14 vezes mais que a variante do país de origem, Portugal.²¹

Algumas razões motivam os chineses a tomarem contato com o PB. Uma delas é o reconhecimento da riqueza e diversidade cultural existente no Brasil. A segunda razão é a econômica: o Brasil e a China são grandes parceiros comerciais, o que favorece que oportunidades de trabalho sejam maiores nessa relação. Esses fatores estimulam o entusiasmo e a necessidade dos aprendizes chineses ao estudar o PB.

No que se refere às diferenças, uma primeira e mais evidente é a dos sons. Portugueses e brasileiros falam num ritmo e de um modo um tanto diferente. As diferenças não se encerram aí. Também na escrita e nas representações da oralidade, essas diferenças só aumentam a distância entre as duas variedades.

Sabemos que o isolamento entre povos tende a acentuar as diferenças entre as línguas. Então, quanto maior a distância geográfica, espera-se que maior seja a diferença entre os falares. O Brasil, sendo o quinto maior país do mundo, revela uma grande diversidade de sotaques, de pronúncias e de palavras preferidas. Portugal, com extensão de costa de 943 km, apresenta uma diversidade mais marcada pela geografia

²¹ Fontes de dados: https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugu%C3%AAs_brasileiro , palavra-chave: português brasileiro

longelínea, ou seja, falares diversos recortam o país, mas polariza-se no contraste entre as regiões Sul e o Norte do país. A China, do outro lado do mapa *mundial*, igualmente apresenta um mapa colorido pelos sons diversos. Se no Brasil, a língua oficial é o português. Na China, a língua oficial é o mandarim. Tanto em um quanto em outro, essas línguas oficiais convivem com outras, faladas por comunidades menores.

A dimensão territorial do Brasil é de 8.515.767,049 k m² ²², e a dimensão territorial da China é de 963. 4060, 00 k m², também aproximam esses dois países. O interesse, neste século XXI, é mútuo. Brasileiros interessam-se cada vez mais em aprender o mandarim, e chineses cada vez mais também preferem aprender o PB. Se, no Brasil, as diferenças de falares não interferem na intercompreensão do povo brasileiro, na China, as diferenças nem sempre permitem a intercompreensão.

Para um chinês que viaje ao Brasil e resolva conhecer o extremo Sul do país, logo notará a diferença de sotaque entre os brasileiros desse local e os que habitam o sudeste (como em São Paulo e Rio de Janeiro) e os que habitam o nordeste (como em Salvador e Recife). Os paulistas (habitantes do Estado de São Paulo) por si só demonstram uma grande diferença de falares. Um som que recorta São Paulo e permite perceber grandes diferenças sonoras é o /r/. Os que vivem pertinho do mar tendem a pronunciar o fonema /r/ da palavra “porta” como uma vibrante simples²³, enquanto que os paulistas que vivem no interior do estado de São Paulo preferem articular esse fonema como um som retroflexo [ɻ]²⁴. Este hábito articulatório é seguido pelos brasileiros que moram no leste do Mato Grosso do Sul, sul de Minas Gerais, sul de Goiás e norte do Paraná.

Em virtude da diversidade dos dialetos do PB, para que possamos esclarecer melhor aos aprendizes sobre as regras fonéticas do PB, neste volume, tomamos como base o dialeto paulistano. Os motivos por que selecionamos o sotaque paulistano como

²² Fontes de http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm

²³ Alvim, A. F. D; Rodrigues, B.; Oliveira, C. R.; Dias, C. O. ; Lourenzoni, M. Q., O falar carioca, paulista e caipira: Análise fonética e fonológica." In: *Anais do VII Seminário de Iniciação Científica em Estudos Linguísticos e Literários* - CLCA - UENP/CJ. Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), 2010, pp.234 - 240.

²⁴ Ferraz, Irineu da Silva. "Características Fonético-Acústicas do /r/ Retroflexo do Português Brasileiro: Dados de Informantes de Pato Branco (PR)". Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2005, pp. 19-21.

uma amostra na parte fonética desse material serão explicados a seguir. Sendo uma cidade metropolitana em que se movimenta mais de 10 milhões de habitantes, a cidade São Paulo tem desempenhado um papel bem importante na área de economia, da política e da cultura. O dialeto dessa região possui uma característica interessante: o ritmo e a forma de articulação dos sons torna essa variedade mais inteligível.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, Ramos (1997) tinha o interesse em saber como as pessoas de várias regiões do Brasil reagiam a diferentes sotaques. Participaram desse estudo os alunos de graduação provenientes de partes diferentes do Brasil. O resultado indicou que o dialeto paulistano tinha uma taxa de inteligibilidade maior. Portanto, o dialeto paulistano é considerado como o sotaque de mais fácil inteligibilidade comparativamente aos demais dialetos do idioma²⁵.

Apesar de ter tantos e tão distintos falares no PB, não esperamos que os aprendizes dessa variedade sintam-se menos motivados a aprendê-lo. Ao contrário, é preciso compreender que a língua, se estiver viva, mudará ao longo do tempo e no espaço. Assim, o desenvolvimento da sociedade, os fatores diastráticos (idade, sexo, grau de escolaridade, local de moradia, etc.) e os fatores diatópicos (cada uma das regiões geográficas, ou a oposição urbano – rural) impactam a língua, provocando mudanças e afetando a inteligibilidade momentânea a muitos outros falantes do português. A instabilidade típica de línguas vivas, somada à riqueza cultural do povo que lhe dá essa vida, produz grande paixão nos aprendizes. O desafio que se coloca com este Manual revela um pouco dessa paixão, pois pretendemos, por meio da elaboração de algumas unidades didáticas, apresentar o PB a alunos chineses. Por isso mesmo, desejamos que este volume possa ser útil aos interessados no PB e que sejam bem-vindas todas as correções e sugestões a este material !

ALFABETO

字母表

²⁵ Jânia Maritins Ramos, "Avaliação de dialetos brasileiros: o sotaque." In: Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. jan.-jun. 1997 p 116, 118

O alfabeto português consiste de 26 letras (5 vogais: a, e, i, o, u) e 21 consoantes (b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z, y). As letras **k**, **w** e **y** começam a pertencer ao alfabeto após o novo acordo ortográfico. São letras que normalmente se usa em palavras de origem internacional, tais como ocorre em: Wilson, kit, show, player ou em abreviaturas de algumas palavras, tais como quilômetro (km) e quilowatts (kW) etc.²⁶

字母	发音
A a	á
B b	bê
C c	cê
D d	dê
E e	ê
F f	éfi
G g	gê
H h	agá
I i	i
J j	jóta
L l	éli
M m	êmi
N n	êni
O o	ó
P p	pê
Q q	kê
R r	érri
S s	éssi
T t	tê

²⁶ Althoff. S. C. The Portuguese alphabet. In: *Portuguese Grammar*. cidade: Singapura, 2007, p. 18

U	u	u
V	v	vê
X	x	xis
Z	z	zê
K	k	cá
W	w	dábliu
Y	y	ípsilon

VOGAIS 元音

A vogal a

1. [a] aberta

Nos casos seguintes, a letra **a** deve ser articulada como [a].

1.1. Quando a letra **a** está em posição tônica.

gato lata fala vaca

1.2. Quando a letra **a** está em posição átona pretônica.

aberto abrigo acerca laranja

1.3. Quando a letra **a** está em posição postônica medial.

sábado bárbara

1.4. Quando a letra **a** tem acento agudo (á) .

terá ananás árvore

2. [ɐ] meio fechada.

2.1. Quando a letra **a** está em posição átona final

lata mala fala mola

2.2. Quando a letra **a** tem o til (ã)

maçã irmã fã lâ

3. Os ditongos cuja primeira letra é ‘a’.

3.1. [a] aberta.

ai [a:ɪ]:

pai baixo paixão raiva

aí [a'ɪ]:

saída rainha Baía

au [a:ʊ]:

Paula Laura fraude naufrágio

aú [a'u]

paúba saúde gaúcho

3.1. [a] meio fechada.

ãi [ẽ:ɪ]:

cãibeiro cãibo cãibra

ãe [ẽ:ɪ]:

mãe pães capitães cães

ão [ẽ:ʊ]:

pão algodão capitão melão

3. A articulação de am, an, âm e ân.

4.1. [ẽ]:

4.1.1. Quando as letras ‘a’ ou ‘â’ forem seguidas pelas letras ‘m’ ou ‘n’, na mesma sílaba e essa sílaba não fica em posição átona final, formando as sequências ‘am’, ‘an’ e ‘ân’ devem ser pronunciadas como [ẽ].

alfândega lanterna samba cantar

4.1.2. Em **sílabas tônicas**, se forem seguidas por outra sílaba iniciada por ‘m’ ou ‘n’, as letras ‘a’ ou ‘â’ devem ser pronunciadas como [ẽ].

ânimo amo câmera ano

Observações: Note-se que esse caso indica as sílabas tônicas, se forem sílabas pretônicas e seguidas por outra sílaba iniciada por ‘m’ ou ‘n’, a letra ‘a’ deve ser articulada como [a] , por exemplos: ananás, amador, etc.

4.2. o ditongo [ẽu].

4.2.1. Em posição átona final, especialmente em verbos, a sequência de letras ‘am’ deve ser pronunciada como um ditongo nasal decrescente.

falam escrevam estudam amam

A vogal e

1. ‘e’ aberta [ɛ] .

1.1. Quando a letra ‘e’ fica em posição tônica, na maioria dos casos, deve ser pronunciada como [ɛ].

elo belo mera festa

Observações: As pronúncias da letra ‘e’ desse caso têm exceções: casos em que a letra ‘e’ ocorra antes das consoantes, a letra ‘e’ deve ser pronunciada como [e] meio fechada, por exemplo: tema, lema, lento, etc. Veja a seguir os casos de ‘em’ e ‘en’ (ítem 4.1 e 4.2).

1.2. Quando a letra ‘e’ tem acento agudo: é.

café	puré	método	péssimo
anéis	pincéis	pastéis	cruéis
auréola	chapéu	através	década

2. [e] meio fechada.

2.1. Em **posição pretônica e postônica medial**, a letra ‘e’ deve ser pronunciada como [e].

deliberativo	delícia	debate	cólera
veículo	perfazer	preparação	beber

2.2. Em ditongo decrescente: ei, eu.

beijo	feijão	carteira	sujeira
deusa	feudal	beira	feira

Observação: É comum a redução do ditongo ‘ei’ em [e]. Assim, os exemplos apresentados podem ser pronunciados como *bejo*, *bera*, *fera*, sendo a vogal destacada a tônica. Essa redução não ocorre quando, na sílaba seguinte ao ditongo, vier outra vogal: *feito*, *meia*, *leio*, por exemplo.

3. [ɪ].

3.1. Normalmente em posição átona, em final de palavra.

come	fale	bate	late
------	------	------	------

3.2. Quando a letra ‘e’ fica na posição inicial de uma palavra e forma uma sílaba única.

escuro	elefante	emoção	emergir
--------	----------	--------	---------

3.3. Quando a letra ‘e’ fica antes de outra vogal e elas não ficam na mesma sílaba. Isso se chama hiato.

leão	conteúdo	geometria	neoclássico
------	----------	-----------	-------------

4. ‘e’ nasalizado.

4.1. Se as letras ‘e’ ou ‘ê’ forem seguidas pelas letras ‘m’ ou ‘n’, na mesma sílaba, e não estiverem na sílaba final, formando as sequências ‘em’, ‘en’ e ‘ên’, devem ser pronunciadas como [ẽ].

lento	membro	centro	apêndice
-------	--------	--------	----------

4.2. Igual a 4.1, em finais de palavras, as sequências de letras ‘em’, ‘êm’, ‘ém’ e ‘éns’ devem ser pronunciadas como ditongos nasais decrescentes: [ẽ:ɪ] ou [ẽ:ɪs].

têm	bem	também	parabéns
-----	-----	--------	----------

A vogal i

1. A articulação [i].

1.1. A pronúncia da vogal ‘i’ é relativamente simples. Na maioria dos casos, pode ser pronunciada como [i].

férias

Lídia

mito

fino

1.2. ‘i’ nasalizado [ĩ].

incrível
pinga

lindo
fingir

império
impossível

limpo
latim

A vogal o

1. ‘O’ aberta [ɔ].

1.1. Em **posição tônica**, a pronúncia da letra ‘o’ varia de acordo com as palavras, podendo ser [ɔ].

corda

forno

foto

logo

1.2. Quando a letra ‘o’ tem o **acento agudo ‘ó’**, sua pronúncia é aberta.

avó

pó

lençóis

faróis

2. ‘O’ meio fechada [o].

2.1. Em **posição pretônica e postônica medial**, a letra ‘o’ deve ser pronunciada como [o].

coração
egoísmo

política

fonética

sociedade

Em alguns **ditongos decrescentes**: oi, ou.

boi
estou

loira
falou

noiva
louco

abroito
pouco

Observação: É comum a redução do ditongo ‘ou’ em [o]. Assim, os exemplos apresentados podem ser pronunciados como *esto*, *falo*, *loco*, *poco*, sendo a vogal destacada a tônica.

3. ‘O’ nasalizada [õ] e [õ:ɔ]

3.1. Se as letras ‘o’ ou ‘ô’ forem seguidas pelas letras ‘m’ ou ‘n’, na mesma sílaba, formando as sequências ‘om’, ‘on’ e ‘ôn’, a pronúncia equivalerá a um ditongo nasal: oũ.

pomba lombo Londres cõnsul

3.2. Geralmente, em finais de palavras, a sequência de letras ‘om’, deve ser pronunciada como [õ:õ].

bom bombom som

4. a vogal semipronunciada [õ]

Sempre em posição átona, no final de palavra.

bolo falo logo nono

A vogal ‘u’.

Qualquer que seja a grafia da vogal oral ‘u’ (com ou sem acento), ela deve ser pronunciada como [u], mesmo que seguida por sílabas nasais (uma, unha).

luva museu bule fugir
bútio ruma miúdo

2. No caso da vogal ‘u’ tônica seguida pela consoante ‘l’, essa consoante l não será pronunciada.

azul último ultrapassar úlcera sulco

Observação: Algumas pessoas idosas podem pronunciar essa consoante como velarizada (encostando a língua no céu da boca).

CONSOANTES

Letra b

[b]

bala busca bárbara bater

A letra b pode ser combinada a outros sons numa sequência, tal como ‘br’ e ‘bl’:

branco	breque	brinco	bronca	bruma
blasfêmia	blecaute	blindar	bloco	blusa

Letra c

1. a pronúncia sibilante [s] ocorre nos seguintes casos:

1.1. Antes da vogal ‘e’, de suas variantes gráficas acentuadas e da vogal ‘i’, a letra ‘c’ deve ser pronunciada como [s].

cedo	cinto	célula	Cecília
-------------	--------------	---------------	----------------

1.2. A variante gráfica da letra ‘c’: **ç**. Somente difere na escrita, quando forma sílaba com as vogais a, e, u.

cansaço	maçã	lenço	açúcar
----------------	-------------	--------------	---------------

2. a pronúncia [k] ocorre nos seguintes casos:

2.1. Antes das vogais ‘a’, ‘o’, ‘u’ e suas variantes graficamente acentuadas.

carência	faca	escândalo	cá
código	copo	incômodo	pescoço
Cuba	cúbico	cúpula	documento

2.2. A letra ‘c’ pode aparecer em numa sílaba complexa, formada sequencialmente por outra consoante. São os grupos: cl, ct e cr. Nesses casos, a articulação desses sons é combinada.

esclarecer	clima	factível	crime	retrospectiva
-------------------	--------------	-----------------	--------------	----------------------

3. a pronúncia [ks] ocorre nos seguintes casos:

Na maioria dos casos, a sequência de letras ‘cç’ e ‘cc’ deve ser pronunciada como [ks]. Em alguns casos, contudo, admite-se as variantes fônicas [ks] ou [s].

dicção	faccção	intersecção	confeccionar	infecção
secção				

Observação: A maioria das pessoas jovens não pronuncia mais a palavra *secção* com o som [ks].

4. O dígrafo é uma sequência de duas letras que é pronunciada de uma única vez, numa única articulação. É o que acontece com as letras ‘c’ e ‘h’, que são

combinadas como ‘ch’. A pronúncia é [ʃ].

chá

chave

gancho

chuva

Letra d

1. [d]

1.1. Antes das vogais ‘a’, ‘e’, ‘o’ e ‘u’ e suas variantes graficamente acentuadas, é pronunciado com a língua encostando na parte posterior dos dentes frontais:

data

candidato

moda

renda

dedo

alfândega

década

debate

doca

dólar

amendoim

doente

duzentos

duplo

duro

dúzia

1.2. Também pode ser empregada sem o acompanhamento de uma vogal. Nesse caso, outra consoante estará na sílaba sucessiva

admirar

advogado

adversidade

adjetivo

1.3. Se a letra ‘d’ for seguida de ‘r’ na mesma sílaba, os dois sons são combinados na pronúncia:

droga

dragão

drama

druso

1.4. a pronúncia [dʒ] ocorre nos seguintes casos:

Antes da vogal ‘i’ e de suas variantes graficamente acentuadas e antes da letra ‘e’ átona, a consoante ‘d’ deve ser pronunciada com um chiado (é o som africado).

Lídia

diligente

diverso

dívida

bigode

onde

vontade

bonde

Letra f

[f]

Em todos os casos, a letra ‘f’ deve ser pronunciada como [f].

faca

folga

fumaça

função

Essa letra pode ser combinada a outras letras numa única sequência dentro da sílaba: ‘fr’ e ‘fl’.

fraca
flagelo

freguês
flerte

fronte
floco

fruta
flutuar

Letra g

1. a pronúncia [g] ocorre nos seguintes casos:

1.1. Antes das vogais ‘a’, ‘o’ e ‘u’ e suas variantes.

gato
gás

manga
gume

largo
guloso

logo
gota

1.2 Antes dos encontros vocálicos ‘ui’ e ‘ue’.

guerra

guinense

guitarra

guelra

1.3. No caso de encontros consonantais ‘gl’ e ‘gr’.

globo

inglês

grande

grogue

gripe

2. a pronúncia [ʒ] ocorre nos seguintes casos:

Se a letra ‘g’ for seguida pelas vogais ‘e’, ‘i’ e suas variantes, a pronúncia deve ser sempre [ʒ].

gelo
giz

gesto
gigante

tigela
girassol

gerente
girar

3. a pronúncia [gw] ocorre nos seguintes casos:

Quando a letra ‘g’ encontra-se com ‘ua’, ‘ue’ e ‘ui’ devem ser pronunciada como [wa], [we], [wi] e [wo].

língua
linguiça

guarda
linguista

aguentar
água

guaraná

Letra h

A letra ‘h’, quando no início de palavra, não tem som algum.

haver
hábito

herança
habitar

hibernar
história

humano
horrível

Letra j

Normalmente, a letra ‘j’ deve ser pronunciada como [ʒ].

canja
jararaca

jegue
jejum

jiló
canjica

joia
juntar

Letra k

Somente se usa essa letra nas palavras estrangeiras e em nomes próprios. Nesses casos, pronuncia-se [k].

king
Karla

Kilowatt
Keila

kantiano
kombi

kart
kumon

Letra l

1. Quando a letra ‘l’ fica antes de vogal, sempre terá a pronúncia [l].

lamentar

Alice

colega

lobo

luta

2. Se a letra ‘l’ ocorrer em final de sílaba ou de palavra, deve ser pronunciada como [ɫ].

selvagem

sol

pincel

saltar

farol

observação: alguns idosos pronunciam esse som encostando a língua no céu da boca (som velarizado)

3. Em sequência de ‘lh’, deve ser pronunciada como [λ], com o dorso da língua encostando no céu da boca (som palatizado).

alho

filho

palha

olho

folheto

muralha

mulher

Observação: alguns paulistas podem pronunciar o lh como uma vogal ‘i’: fio (filho), paia (palha), muié (mulher), mas essa é considerada uma pronúncia caipira (rural).

Letra m

Sempre que ocorrer em início de palavra ou de sílaba, será pronunciada como [m]

marinho

comentar

fama

omitir

mala

munho

Observação: a consoante ‘m’ em posição final de sílaba e for antecedida pelas vogais ou de palavra será pronunciada como um ditongo [ẽu], [ẽ:i] e [õ:u].

andaram

comem

com

Letra n

1. Sempre que ocorrer em início de palavra ou sílaba, será pronunciada como [n]

nada nenhum ninguém noite nabo nunca neto

2. Quando a letra ‘n’ se encontra com a letra ‘h’, a sequência ‘nh’ deve ser pronunciada como [ɲ].

farinha sonho manhã banho manhoso cunhar

3. Quando é empregada no final da sílaba e é antecedida pelas vogais ‘i’ e ‘a’, a letra ‘n’ equivale a um som nasal, similar ao que recebe o acento til.

inchado íntegro antigo ingá anjo carranca coringa

- 3.1. Quando nessa sequência, a vogal é ‘e’ e ‘o’, o som equivale ao dos ditongos [ẽ:i] e [õ:ɔ].

então ontem enviar onde doente condizer

Letra p

1. A letra ‘p’ sempre é pronunciada [p].

padaria pé picada pomada publicar papai

2. A letra ‘p’ pode ser combinada com ‘pr’ e ‘pl’.

praia prego princesa prova prudente
planta pleno plissado diploma plural

Letra q

1. Se a sequência de letras ‘qu’ for seguida pelas vogais ‘e’, ‘i’, ou por suas variantes graficamente acentuadas, deve-se pronunciar sempre [k].

querer aqui qualquer quilo
química quebrar queijo quinta

2. Quando ‘qu’ fica antes da letra ‘a’, ‘e’, ‘i’ e ‘o’ ou suas variantes, deve-se pronunciar [kw]

quarto	consequência	tranquilo	frequente
quádruplo	qualidade	quanto	qual

Observação: As palavras **quotidiano** e **quota** são pronunciadas como /k/.

Exceções: Algumas palavras, embora tenham a sequência qu, são pronunciadas como /k/. Exemplos: quente, querosene, quinzenal, quina, requisito, etc.

Letra r

1. Se a letra ‘r’ não fica no início de palavra nem depois da consoante ‘l’, ‘n’, ‘s’, deve-se pronunciar como vibrante simples [r].

Adriana	trança	prato	branca
frango	praça	grande	altura
gordo	peru	moreno	cara

2. Quando a letra ‘r’ está no início de palavra ou no caso de sequência de dois ‘rr’, ou a letra ‘r’ fica mesmo depois da letra ‘l’, ‘n’, ‘s’, deve-se pronunciá-la como vibrante múltipla, com os sons [x] ou [r].

carro	morro	terra	ferro
Carlos	melro	tenro	Israel

3. Quando a letra ‘r’ fica no final da palavra ou da sílaba, deve-se pronunciá-la como vibrante simples [r].

cor bar terno amor forno perna roer

Letra s

1. a pronúncia [s] ocorre nos seguintes casos:

1.1. Geralmente, em início de palavras.

sabonete	seco	salão	suco	sorvete	sumir
----------	------	-------	------	---------	-------

1.2. Quando se encontram os grupos de letras ‘ss’, ‘sc’ e ‘sç’.

Vanessa	sossego	bossa	esse
desça	nascer	descer	crescer

1.3. Em finais de sílaba, a pronúncia da letra ‘s’ deve ser [s] se for seguida por uma

consoante não-vozeada.

casca

busca

festa

postal

Observação: o plural das palavras em português, na maioria dos casos, é marcado pela letra 's' final, como em *casa* – *casas*.

2. a pronúncia [z] ocorre nos seguintes casos:

2.1. Normalmente, quando a letra 's' fica entre duas vogais, sua pronúncia é [z].

casa

mesa

laser

liso

2.2. Quando a letra 's' está após as letras 'n' e 'm', a pronúncia do 's' deve ser [z].

asma

trânsito

mesmo

bisneto

Observação: Em finais de sílabas, a pronúncia da letra 's' deve ser [s] se for seguida por uma consoante vozeada.

musgo

desvidrado

Letra t

1. a pronúncia [t] ocorre nos seguintes casos:

1.1. Quando a letra 't' fica antes da letra 'e' em posição tônica e das vogais 'a', 'o', 'u'.

carteira
tolo

manteiga
toca

peteca
turbina

tatu
touro

1.2. Há casos em que a letra 't' pode ser seguida, na mesma sílaba, por 'r' ou 'l'.

trilho
atlas

trator
atleta

treinar
atletismo

trocar
Atlântico

trufa

2. a pronúncia [tʃ] ocorre nos seguintes casos:

2.3. Quando a letra 't' for seguida por i.

tigela tigre Letícia tio time

2.4. Antes da letra ‘e’ em posição átona final de palavra.

diligente pacote fluente saliente ponte

2.5. Nos casos em que seja seguida por consoantes em sílaba consecutiva.

atmosfera

Letra v

A letra ‘v’ sempre é pronunciada [v].

vida vidro vírus bovino couve conveniente

Letra w

1. a pronúncia [u] ocorre em alguns casos, sem uma regra específica, pois derivam de palavras estrangeiras:

windows Wilson

2. a pronúncia [v] ocorre em alguns casos, sem uma regra específica, pois algumas palavras são transferidas assim de outras línguas para o português

volkswagen watts Wanderlei

Letra x

1. a pronúncia [ʃ] ocorre no seguinte caso:

1.1. Quando a letra ‘x’ fica no início de palavras.

xarope xereta xadrez xícara

2. a pronúncia [s] ocorre nos seguintes casos:

2.1. Quando a letra ‘x’ se encontra com a letra ‘c’, a sequência ‘xc’ deve ser pronunciada como [s].

excedente exceção excelente excitar

2.2. Quando a letra ‘x’ for seguida por outra consoante.

excreção extinção excluir exclamar

3. a pronúncia [ks] ocorre nos seguintes casos:

3.1. Quando a letra ‘x’ fica no final de palavras.

tórax fax fénix xerox

4. a pronúncia [z] ocorre nos seguintes casos:

Quando a letra ‘e’ fica no início da palavra ao mesmo tempo em que a letra ‘x’ é início da próxima sílaba.

exame executiva exercício exato

Letra y

A letra ‘y’ sempre é pronunciada [i]. Por ser uma letra emprestada de outros idiomas, somente após o Novo Acordo Ortográfico foi incluída no alfabeto da língua portuguesa.

yacht (iate) yankee shoyu Yolanda Ytamarati

Letra z

1. a pronúncia [s] ocorre no seguinte caso:

1.1. Quando a letra “s” fica no final da palavra.

faz noz paz nariz

2. a pronúncia [z] ocorre no seguinte caso:

2.1. No início de sílabas, a letra “z” deve ser articulada como [z].

zangado zumba zombar

2.2. Nos casos em que a letra “z” fica no final de palavras e for seguida por outra palavra iniciada por vogal ou consoante sonora.

luz interna

Exercício

Agora, compare com a lista dos colegas que estão ao seu lado. Houve coincidência?

Exercício 2:

Depois de ter estudado e aprendido as dicas sobre a articulação dos sons no português brasileiro, faça uma lista em que constará a comparação fonológica entre esses dois sotaques, assim conseguirão diferenciá-los melhor! Se preferir, poderá utilizar o quadro abaixo como modelo.

Palavra selecionada	PP	PB
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Unidade 3

Gastronomia-Como e o que comer no Brasil?

Na unidade 3, você vai aprender:

- Como fazer pedidos nos restaurantes
- Vocabulário relacionado à comida brasileira
- Informações sobre a cultura gastronômica do Brasil
- Gramática: Uso dos pronomes
- Expressões idiomáticas brasileiras: enxugar gelo; galinha que acompanha pato morre afogada; agarrar com unhas e dentes.

I. Diálogos

No restaurante.

- i. Hoje é sábado, o Luís Liu dá um passeio com o amigo dele, o Carlos. Depois de dar um passeio no parque, os dois decidiram ir almoçar num restaurante próximo.

Garçom: Boa tarde. Sejam bem-vindos, mesa para quantas pessoas?

Carlos: Boa tarde, mesa para duas pessoas, por favor.

Garçom: O senhor tem preferência de se sentar à janela?

Carlos: Claro!

Garçom: Por aqui, por favor, estejam à vontade.

Carlos: O cardápio, por favor.

Garçom: Aqui está. O que desejam comer?

Carlos: Luís, o que quer comer?

Luís Liu: Nossa, bem difícil! Há muitas palavras que não conheço.

Carlos: Posso ajudar?

Luís Liu: Claro, vou ficar muito contente se me ajudar a tomar essa decisão.

Carlos: Para mim, Arroz com feijão, um filé de peixe ao molho de mostarda e uma salada de alface. Para ele, Arroz integral, frango ao forno e uma abobrinha refogada.

Garçom: E o que para beber?

Luís Liu: Um açaí!

Carlos: Haha, parece que todos os chineses adoram açaí! Prefiro uma cerveja gelada.

Garçom: Desejam sobremesa? Temos um mousse de maracujá que está ótimo.

Carlos: Para mim, um pudim de caramelo. Luís, gosta de mousse de maracujá?

Luís Liu: Gosto!

Carlos: Tá bom. Só isso.

O Luís Liu e o Carlos gostam muito da comida do restaurante, e passam duas horas agradáveis bebendo e conversando.

Carlos: Garçom, poderia trazer a conta? Vocês aceitam cartão?

Garçom: Pois não! Aceitamos todos os cartões.

Carlos: Ótimo, a gorjeta está incluída?

Garçom: Sim, tudo está incluído.

Carlos: Obrigado.

Garçom: Nada.

(Dica: no Brasil, é mais comum pagar despesas com alimentação com cartão de débito ou de crédito).

Pedir pizza por telefone

- ii. Hoje é sábado, a amiga da Flávia a visitou. As duas não querem sair de casa e decidiram pedir pizza por telefone.

Empregado da pizzeria: Olá, boa noite! Pizzaria Camelo.

Flávia Li: Boa tarde! Quero pedir uma pizza.

Empregado da pizzeria: Podia me dizer o seu número do telefone fixo?

Flávia Li: 3847 8963.

Empregado da pizzeria: Pode fazer o seu pedido. De que sabor?

Flávia Li: Meia de calabresa acebolada e outra meia portuguesa. Como é a portuguesa?

Empregado da pizzeria: Ela tem presunto, queijo, tomate, ovos cozidos, ervilha, palmito, cebola e, por cima, vai azeitona.

Empregado da pizzeria: Vocês preferem azeitonas pretas ou verdes?

Flávia Li: Verdes.

Empregado da pizzeria: Tá bom. E o que para beber.

Flávia Li: Tem guaraná?

Empregado da pizzeria: Desculpe, não temos. A gente só tem água mineral e de coco.

Flávia Li: Tá bom, duas garrafas de coco.

Empregado da pizzeria: E sobremesas? O creme de papaia, o bolo brigadeiro e o pudim de leite são muito bons!

Flávia Li: Quero um creme de papaia e um pudim de leite.

Empregado da pizzeria: Então, tá, deixe eu repetir o seu pedido: uma pizza meia calabresa acebolada e meia portuguesa com azeitonas verdes, duas garrafas de água de coco, um creme de papaia e um pudim de leite.

Flávia Li: Correto!

Empregado da pizzeria: Obrigada. O seu pedido será entregue em quarenta minutos. Como pretende pagar?

Flávia Li: com débito.

Empregado da pizzeria: qual bandeira? Mastercard ou visa?

Flávia Li: Visa, obrigada.

Empregado da pizzeria: de nada.

(Dica: Os moradores costumam fazer o cadastro de seu endereço na pizzeria preferida. Por isso, ao fazer o pedido, basta fornecer o telefone cadastrado).

Na lanchonete

- iii. Em todas cidades do Brasil, não é nada difícil de encontrar uma lanchonete para tomar um lanche. Nesse lugar, oferece-se comida rápida. Hoje é segunda-feira, o Luís Liu trabalhou bastante e não teve tempo de comer num restaurante. Ele acha mais prático e rápido comer na lanchonete.

Garçom: Pois não?

Luís Liu: Quero uma fatia de pizza calabresa, um hambúrguer com batatas fritas.

Garçom: E para beber?

Luís Liu: Um suco natural de laranja. Bem gelado. Vou pagar a conta agora.

Garçom: Tudo bem, mas pode pagar depois, antes de ir embora.

Luís Liu: Entendi, vou pagar depois. Obrigada.

- iv. A Flávia Li hoje tem aula por todo o dia, por isso decidiu ir a uma lanchonete para comer com uma colega.

Flávia Li: Hoje as aulas foram pesadas. Estou com muita fome.

Colega: Pois é. Eu também. Acho que vou comer duas coxinhas!

Garçom: Já escolheram?

Colega: Duas coxinhas, um pão de queijo e um chocolate quente.

Flávia Li: Hmmm, um pastel de palmito e queijo. E para beber um guaraná bem gelado.

Garçom: ok, só um minuto.

Flávia Li e colega: Obrigada.

Vocabulário relacionado com ‘restaurante e lanchonete’

filé de peixe ao molho de mostarda. (煎炸的) 浇芥末酱的鱼排

abobrinha refogada 炒小南瓜

mousse de maracujá. Maracujá 是巴西的一种水果，这里指的是用其制作的慕斯

açaí 阿洒伊来自于南美洲盛产的一种能量水果，用其果浆制成冰饮

pudim de caramelo 焦糖布丁

gorjeta. s. f. 小费、额外报酬

coxinha. s. f. 一种里面包有奶酪或者鸡肉的炸点，外形很像鸡腿。

Guaraná. s. m. 巴西亚马逊特有的天然果子提炼的饮料

Informações suplementares:

Leia com muita atenção os cardápios abaixo. São todos cardápios reais das lanchonetes ou restaurantes do Brasil. Tente memorizar as palavras o máximo possível, pois isso vai ajudá-lo a comer bem no Brasil; não se esqueça de buscá-los por internet. As fotos vão ajudar bastante para conhecer melhor os pratos e poder, assim, memorizar as palavras desconhecidas!

Cardápio da lanchonete

PASTÉIS

<i>Bacalhau</i>	<i>R\$ 13,00</i>
<i>Camarão</i>	<i>R\$ 15,00</i>
<i>Camarão C/catupiry</i>	<i>R\$ 16,00</i>
<i>Frango C/catupiry</i>	<i>R\$ 12,00</i>
<i>Palmito</i>	<i>R\$ 14,00</i>
<i>Palmito C/queijo</i>	<i>R\$ 9,50</i>
<i>Atum C/queijo</i>	<i>R\$ 9,50</i>
<i>Bauru</i>	<i>R\$ 10,00</i>
<i>Queijo</i>	<i>R\$ 8,50</i>
<i>Carne</i>	<i>R\$ 8,50</i>
<i>Pizza</i>	<i>R\$ 8,50</i>

Apertizers SALGADOS

<i>Bolinho de bacalhau</i>	<i>R\$ 7,00</i>
<i>Bolinho de carne</i>	<i>R\$ 3.50</i>
<i>Coxinha</i>	<i>R\$ 3.50</i>
<i>Coxinha C/Catupiry</i>	<i>R\$ 4.00</i>
<i>Croissant</i>	<i>R\$ 4.00</i>
<i>Esfiha</i>	<i>R\$ 4.00</i>
<i>Empada</i>	<i>R\$ 4.50</i>
<i>(bacalhau/camarão)</i>	<i>R\$ 4.00</i>
<i>Empada</i>	<i>R\$ 4.50</i>
<i>(frango/palmito)</i>	<i>R\$ 4.00</i>

LANCHES

<i>Mostadela fria</i>	<i>R\$ 13,00</i>
<i>Mostadela C/queijo</i>	<i>R\$ 13,00</i>
<i>Pernil C/queijo</i>	<i>R\$ 17,00</i>
<i>Pernil C/vinagrete</i>	<i>R\$ 17,00</i>
<i>Pernil C/queijo e vinagrete</i>	<i>R\$ 13,00</i>

Note que os pastéis no Brasil são mais comuns os salgados.

É muito fácil encontrar uma pizzeria em São Paulo, mas é mais comum ainda que se peça a pizza pelo telefone.

<i>Carne seca C/queijo e tomate seco</i>	<i>R\$ 17,00</i>
<i>Filé de frango C/queijo</i>	<i>R\$ 12,00</i>
<i>Churrasco c/queijo</i>	<i>R\$ 11,00</i>
<i>Calabresa c/queijo</i>	<i>R\$ 11,00</i>
<i>X salada</i>	<i>R\$ 11,00</i>
<i>X burger</i>	<i>R\$ 10,00</i>
<i>Salame frio</i>	<i>R\$ 16,00</i>
<i>Salame c/queijo</i>	<i>R\$ 11,00</i>
<i>Bauru</i>	<i>R\$ 11,00</i>
<i>Misto quente</i>	<i>R\$ 9,00</i>
<i>Queijo quente</i>	<i>R\$ 9,00</i>

BEBIDAS

<i>Água (garrafa) s./ gás</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>Água (garrafa) c/ gás</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>Suco de laranja</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>Suco de polpa de fruta</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>Refrigerante</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>H2O</i>	<i>R\$ 3,50</i>
<i>Cervejas</i>	
<i>Brahma</i>	<i>R\$ 5,00</i>
<i>Skol Bohemia</i>	<i>R\$ 5,00</i>
<i>Bohemia</i>	<i>R\$ 5,00</i>

Cardápio de pizzaria

01	Cinco Queijos Mussarela, provolone, parmesão, gorgonzola, catupiry
02	Gorgonzola com Cebola Mussarela, gorgonzola, cea fatiada ou cebola caramelizada
03	Marguerita Mussarela, rodélas de tomate, manjericão
04	Mussarela Mussarela, rodélas de tomate
05	Quatro queijos Mussarela, provolone, parmesão, catupiry
06	Bacon Mussarela, bacon, champignon, azeitonas verdes
07	Bacon a Carbonara Molho, mussarela, bacon, ovo, parmesão, molho branco
08	Baina Mussarela, calabresa moída, pimenta vermelha, pimentão, Molho de tomate e orégano
09	Calabresa

- 10 Calabresa Moída com Palmito
Mussarela, calabresa moída, palmito, catupiry
- 11 Coração de Frango
Mussarela, coração de frango
- 012 Mussarela, tiras de filé ao molho com champignon(batata palha ou alho frito opocionais)

Cardápio de café

Expresso Tradicional(pequeno).....	R\$ 2,00
Expresso Tradicional Duplo (grande)	R\$ 3,80
Carioca (pequeno)- Expresso Suave.....	R\$ 2,00
Pingado (Expresso com leite vaporizado – pequeno)	R\$ 3,80
Cortado (Expresso com leite vaporizado – grande)	R\$ 2,50
Capuccino (café, leite, calda de chocolate, chantilly e canela)	R\$ 4,40
Italianinho(café, leite, calda de chocolate, chantilly e raspas de chocolate).....	R\$ 6,90
Amore(café, leite, essência de côco, calda de chocolate e côco ralado)	R\$ 6,00
Chai(quente/gelado)	R\$ 6,00
Cre moso(chocolate quente, chantilly e raspas de chocolate).....	R\$ 6,00
Porção extra de chantilly	R\$ 4,80
Copo de leite(quente/frio).....	\$ 2,00

✧ Chegou a hora de praticar !

Exercício 1. Consulte as palavras que ainda não conhece no dicionário ou web-dicionário e tente elaborar um cardápio em versão chinesa.

Exercício 2. Imagine que você esteja no Brasil e precise comer nos restaurantes ou nas lanchonetes. Aproveite os cardápios exemplificados e faça seu pedido.

II. Ônibus de cultura-Textos

A cultura gastronômica do Brasil

Quando se está num país estrangeiro, a maioria das pessoas tem grande vontade de saborear a culinária exótica. Comparando com a nossa comida nacional, elas são muito diferentes e atrativas.

No entanto, é inevitável vivenciarmos situações embaraçosas quando precisamos fazer um pedido no restaurante ou em qualquer lugar que venda comidas. Imaginemos que você entre num restaurante olhando o cardápio em que só se encontram “palavras estranhas ou desconhecidas”. Certamente, terá receio de fazer um pedido. Portanto, ficaria selecionando um prato cujas palavras fossem mais familiarizadas a você. Mas, o prato servido está completamente fora da sua imaginação. Pouco a pouco, vem-se tornando mais silencioso ou deprimido nessas ocasiões.

De fato, nem precisa se preocupar com esse problema. O que você sente é comum a todos os estrangeiros em viagem, quer dizer, a inadaptabilidade causado pelo choque cultural. Há muitas diferenças culturais entre a China e o Brasil, incluída a gastronomia. Em ambos os países, por exemplo, há pizzaria. E como a pizza não é comida originada da China, o sabor desse alimento foi aprimorado ao entrar no mercado chinês para combinar melhor com o paladar dos chineses. E o Brasil? O caso é mesmo, quando pedir uma pizza no Brasil, ficará surpreso com os vários tipos e sabores do queijo. Uma pizza de queijo pode ser de mussarela, de provolone, de parmesão, etc. Reconhecer esses sabores e associá-los ao nome são tarefas que precisam do seu estudo mais profundo. Talvez um dicionário o deixe desapontado, porque nem tudo o que se fala está lá registrado. Tente navegar na internet, tenho certeza de que vai achar a resposta exata!

A seguir, vamos ler alguns parágrafos que relatam as especialidades das várias regiões do Brasil. Não se esqueça de procurar uma imagem por internet para que conheça melhor os pratos. Depois de ter lido bem os parágrafos abaixo, acredito que o seu conhecimento sobre a gastronomia brasileira não só fique em “churrasco”.

Ao longo de mais de 500 anos de história, a culinária brasileira é resultante de uma grande mistura de tradições, ingredientes e alimentos que foram introduzidos não só pela população nativa indígena como por todas as correntes de imigração que ocorreram no período. Cada região do país tem sua peculiaridade gastronômica e sua culinária adaptada ao clima e à geografia. Além disso, o próprio ‘descobrimento’ do Brasil remete à culinária, já que as caravelas portuguesas desembarcaram aqui em 1500 enquanto navegavam em busca das Índias e suas especiarias. Devido às diferenças de clima, relevo, tipo de solo e de vegetação, e povos habitando uma mesma região, é muito difícil estabelecer um prato típico brasileiro. A unanimidade nacional é, talvez, uma combinação de arroz com feijão, cujo preparo varia conforme a região. No entanto, a mistura de dois ingredientes tão comuns na mesa do brasileiro, apesar de característica, ainda não é suficiente para resumir toda a complexidade e a riqueza da culinária nacional.

Região Norte

Influências: A forte presença indígena mesclada com a imigração européia diferencia a gastronomia do Norte de qualquer outra encontrada no país. É considerada por muitos o maior exemplo de culinária tipicamente nacional. Apesar de suas raízes amazônicas, a cozinha regional sofreu influência forte de imigrantes portugueses, logo no início da colonização. Depois, com o ciclo da borracha, outros povos chegaram e deixaram seus traços na culinária, como é o caso de libaneses, japoneses, italianos e até mesmo os próprios nordestinos que migraram para a região nesse mesmo período.

Principais ingredientes: mandioca, cupuaçu, açaí, pirarucu, urucum (açafraão brasileiro), jambu, guaraná, tucunaré, castanha do Pará.

Pratos típicos: Pato no Tucupi, Caruru, Tacacá, Maniçoba.

Região Nordeste

Influências: A diversidade climática (tropical na costa e semiárido no interior) tem reflexos diretos na culinária nordestina. Desde o litoral de Pernambuco até o da Bahia, a presença africana se nota mais forte devido aos resquícios da escravidão durante o ciclo da cana. Já em Alagoas, os frutos do mar são mais recorrentes devido às suas diversas lagoas costeiras. No Maranhão, a influência portuguesa é ainda mais forte que nos demais estados da região, e o consumo de temperos picantes, muito comum no litoral, é menor. No sertão nordestino, o próprio clima favorece o consumo de carnes, sobretudo a carne-de-sol e os pratos feitos com raízes. A culinária das comemorações juninas também é típica do interior.

Principais ingredientes: Azeite de dendê, mandioca, leite de coco, gengibre, milho, graviola, camarão, caranguejo.

Pratos típicos: Acarajé, vatapá, caranguejada, buchada, paçoca, tapioca, sarapatel, cuscuz, cocada.

Região Centro-Oeste

Influências: A culinária da região é altamente influenciada pela pecuária, uma das principais atividades econômicas do território, daí a grande preferência da população do Centro-Oeste por carnes bovina, caprina e suína. Os ciclos de imigração também trouxeram a culinária africana, portuguesa, italiana e síria. E a forte presença indígena liderou a preferência regional por raízes. Ao norte do estado, a proximidade com o Pará refletiu diretamente no preparo de alguns pratos, principalmente os que são feitos com carne-de-sol e pequi. O Mato Grosso do Sul, no entanto, sofreu forte influência da culinária latino-americana, sobretudo nos ensopados de peixe. Devido à diversidade da fauna pantaneira, carnes exóticas e peixes típicos da região, como o Pacu, o Pintado e o Dourado também fazem parte do cardápio local.

Principais ingredientes: Pequi, mandioca, carne seca, erva-mate, milho.

Pratos típicos: Arroz com pequi, picadinho com quiabo, sopa paraguaia, empadão goiano, caldo de piranha, vaca atolada.

Região Sudeste

Influências: Até o século XIX, a cozinha do Sudeste era essencialmente influenciada pelas origens portuguesas, indígenas e africanas. Alimentos simples, como raízes, carnes, grãos e vegetais foram disseminados por todo o território do Sudeste, o que fez com que a gastronomia de cada estado se tornasse bastante similar em ingredientes e no preparo dos alimentos. A exceção é a culinária capixaba que, por sua proximidade com o Nordeste e grande área litorânea, tem uma forte presença de peixes e frutos do mar nos pratos do dia a dia. Após a chegada de imigrantes japoneses, libaneses, sírios, italianos e espanhóis, a diversidade gastronômica, sobretudo em São Paulo, aumentou. No estado, a culinária internacional mais integrada com a culinária típica paulista é a italiana.

Principais ingredientes: arroz, feijão, ovo, carnes, massas, palmito, mandioca, banana, batatas, polvilho.

Pratos típicos: Tutu de feijão, virado à paulista, moqueca capixaba, feijoada, picadinho paulista, pão de queijo.

Região Sul

Influências: A mistura étnica ocorrida na região Sul resultou em uma culinária completamente diferente do resto do país, com a presença ainda mais forte da cozinha italiana, alemã, além das já presentes portuguesa e espanhola. O churrasco, principal prato do Rio Grande do Sul, resultou de um fato histórico. Para catequizar os índios da região na época da colonização, os padres jesuítas introduziram a criação de gado e deixaram o rebanho sob a responsabilidade dos nativos. Com a chegada dos tropeiros paulistas e mineiros, que escravizaram os índios, o gado permaneceu solto pelos campos e se espalhou pelo sul do território, pois não havia predadores. Daí a abundância de pastos e a tradição do churrasco gaúcho. Com a chegada dos italianos, as massas, a polenta e o frango foram integrados ao hábito alimentar regional. Já, a influência alemã ficou restrita às colônias no interior do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O Paraná, apesar da forte influência italiana, conta com uma presença também significativa da culinária indígena, sobretudo com raízes e grãos.

Principais ingredientes: carne bovina e ovina, farinha de milho, erva-mate.

Pratos típicos: Barreado, churrasco, galetto, sopa de capeletti, arroz carreteiro, sopa catarinense.

Fonte: www.brasil.gov.br/sobre/cultura/cultura-brasileira/gastronomia (Resumido e adaptado)

Responda as questões abaixo depois de ter lido o texto.

Q1. Busque as fotos das especialidades apresentadas acima.

Q2. Selecione uma comida pela qual ficou mais interessado e consulte na internet ou na biblioteca suas histórias. Faça um relato em português e compartilhe-o com seus colegas na próxima aula.

Q3. Quais são as especialidades da sua terra natal? Faça uma apresentação sobre a história da comida chinesa de que gosta.

III. Gramática

1. Uso de artigo antes de pronome possessivo.

物主代词前冠词的使用。

Você se confunde no uso de artigo antes de pronome possessivo? Por exemplo, na expressão “Gosto da sua bolsa” e “Gosto de sua bolsa”. Qual acha correta? Ou ambas são corretas?

No caso em que os pronomes possessivos que acompanhem substantivos, o uso do artigo pode ser facultativo, quer dizer, tanto pode ser usado quanto não. Por isso, tanto a expressão “Gosto da sua bolsa” quanto “Gosto de sua bolsa” estão corretas. Mas fiquem atentos à expressão “Não preciso de ajuda dele”. Nesse caso, a expressão está incorreta. A forma correta deve ser “Não preciso da ajuda dele”, porque nessa expressão o pronome possessivo não é seguido por substantivo, o artigo será obrigatório.

2. Confusão de “mim” e “me”.

Mim 和 me 混淆不清。

Muitos aprendizes de português se confundem facilmente no uso de “mim” e “me”. Veja a tabela abaixo.

me	pronome oblíquo átono	usado sem preposição
mim	pronome oblíquo tônico	usado com preposição

Observação: Os brasileiros preferem o pronome átono antes do verbo quando estão conversando (uso mais informal). Quando escrevem, devem utilizá-lo após o verbo (uso mais formal).

Exemplos:

Língua falada	Língua escrita
Me dê o dinheiro.	Dê me o dinheiro.
Me leve alguns livros.	Leve-me alguns livros.
Fez um bolo delicioso para mim.	Fez um bolo delicioso para mim.
Podia fechar a porta por mim?	Podia fechar a porta por mim?

4. As funções do pronome relativo “cujo”.

关系代词“cujo”的用法。

O pronome relativo *cujo* indica que o substantivo posterior a ele possui o anterior. O artigo do substantivo posterior se contrai com o pronome relativo, formando, assim:

cujo+o=cujo exemplo: o livro do João = o João cujo livro

cujo+a=cuja exemplo: a bolsa da mulher = a mulher cuja bolsa

cujo+os=cujos exemplo: os carros do Miguel = o Miguel cujos carros

cujo+as=cujas exemplo: as flores da menina = a menina cujas flores

Exemplo: Gosto demais do vestido cuja cor é verde.

Observações:

1. As marcas de número e de gênero de “cujo” são decididos pela palavra que o sucede.
2. Os brasileiros não utilizam o pronome cujo na língua falada, exceto em situações ultraformais.

IV. Posto de Gasolina da língua portuguesa.

✧ Expressões idiomáticas do português brasileiro

1. **Enxugar gelo:** *Insistir em algo inútil ou impossível.*

比喻做无用功，或者坚持不可能发生的事情，同义词还有 enxugar fumaça.

Ex: Eu disse para você que ganhar uma nota boa com esse professor é tão difícil quanto enxugar gelo.

Explicação: Por mais que se tente tirar a nota, não se conseguirá.

Por mais que se tente enxugar gelo, não se conseguirá.

Expressões idiomáticas do chinês que têm o mesmo significado:

煎水作冰 (Jian shui zuo bing)

Tradução literal: Tentar aquecer a água para torná-la em gelo. Quer dizer alguém queria fazer algo que é completamente impossível.

2. **Galinha que acompanha pato morre afogada:** pessoa inexperiente que acompanha outra mais experiente pode se dar mal, porque não tem as mesmas habilidades.

Ex: É melhor que pare de fazer isso, não tem nenhum talento nessa área. Se continuar agindo como galinha que acompanha pato, acabará morrendo afogada.

Expressões idiomáticas do chinês que tem o significado semelhante:

东施效颦 (Dong shi xiao pin)

Tradução literal: No tempo antigo, usava-se “Dong shi” para indicar as mulheres feias. “Xiao” quer dizer “imitar”, “Dong shi”(a mulher feia) gosta de imitar as expressões da “Xi shi” quem era muito bonita. Normalmente se usam essa expressão para ironizar quem imita sempre as ações de outras pessoas, sem ter o mesmo talento e habilidade. Por isso, espera-se que resultado seja completamente oposto ou mau.

Expressões idiomáticas do chinês que tem o significado semelhante:

人云亦云 (Ren yun yi yun)

Tradução literal: Alguém fala ou expressa opiniões seguindo os outros. Significa que as pessoas nunca têm opiniões próprias e preferem seguir as palavras ou ações dos outros. Pessoa sem personalidade.

3. *Agarrar com unhas e dentes: Agir de forma extrema para não perder algo ou alguém.*

Exemplos:

(1). Ele agarrou com unhas e dentes a oportunidade de promoção na companhia.

(2). Ela conseguiu uma chance de fazer a prova novamente e agarrará com unhas e dentes essa oportunidade.

Expressões idiomáticas do chinês que tem o significado semelhante:

不择手段 (Bu ze shou duan)

Tradução literal: Para que alcance o seu próprio objetivo, a pessoa utilizará qualquer recurso ou estratégia, até forma extrema. Essa expressão no chinês normalmente se usa para indicar só as pessoas más que utilizam formas extremas para concretizar o alvo.

Dicas culturais.

1. As sobremesas do Brasil

Para os chineses, uma sobremesa não é tão importante nem necessária após uma refeição, enquanto que para os brasileiros elas são importantíssimas e indispensáveis. Não se esqueça de saborear uma sobremesa depois de uma refeição brasileira. Conheça algumas sobremesas típicas do Brasil:

Romeu e julieta, brigadeiro, beijos de mulata, doce de banana, pavê de chocolate, manjar branco, pudim de leite condensado.

2. Raramente se vê qualquer garrafa térmica nas casas dos brasileiros

Nas casas dos chineses, quase todas têm pelo menos uma garrafa térmica.

No Brasil, raramente se vê isso, porque os brasileiros preferem água ou bebida gelada. Por isso, a garrafa térmica não é um artigo comum nas casas brasileiras.

3. Comida por quilo

A comida por quilo do Brasil é um pouco parecida com o Buffet (self-service) da China, onde se consegue saborear vários tipos de comida. Porém, a sua conta final é decidida pelos quilos que pesa os alimentos colocados no prato de refeição.

Para que calcule os quilos da comida de uma maneira mais fácil e conveniente, é preciso saber que todas as comidas são de mesmo preço. Então, não pegue somente arroz, porque o arroz tem o mesmo preço que o camarão ou a carne.

4. *Ficha de consumo.*

Na maioria das padarias brasileiras, oferecessem-se almoços e jantares. Antes de entrar na padaria, receberá uma ficha de consumo, que é uma plaquinha onde há um código de barra.

Guarde a ficha e mostre aos garçons quando faz um pedido. Todo pedido é registrado em valores nessa ficha. Depois da refeição, entregue essa ficha aos empregados que recebem o pagamento (o caixa). Observe que todos os seus pedidos estarão registrados em sua conta final.

5. *Tipos de carne e partes do boi.*

Sabe onde estão as partes melhores e mais saborosas de um boi quando fizer um churrasco? Os mais indicados para essa finalidade são as partes traseiras do boi, chamadas de cortes nobres, porque elas são mais suculentas e macias. Tais como: picanha, costela, alcatra, filé mignon, contra filé, etc.

Leitura fora da sala de aula.

1. Digite “cultura gastronômica brasileira” no Google Brasil, leia os textos pelos quais sinta maior interesse. Selecione o texto lido e faça um resumo.

Escreva o seu resumo a seguir:

2. Tem talento em culinária? Tem interesse em preparar uma comida típica brasileira? Digite “receita cachaça”, “receita feijoada” ou mesmo “receita de comida brasileira” no Google Brasil ou em outro buscador. Faça um prato brasileiro seguindo a receita. Transcreva, a seguir, a receita que escolheu em versão português e chinês.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

Dicas para os docentes na aprendizagem de Unidade 3

Depois de estudar a unidade, espera-se que os alunos sejam capazes de se apropriarem das técnicas seguintes:

1. Técnica comunicativa:

- ✧ Ser capaz de fazer pedidos de pratos nos locais diferentes: lanchonete, restaurante, cafeteria etc.
- ✧ Ser capaz de apresentar oralmente em português pelo menos um prato do Brasil e do seu país de origem, incluindo a sua história.

2.. Vocabulário:

- ✧ Ser capaz de identificar alguns pratos no cardápio.

3. Técnica escrita:

- ✧ Ser capaz de escrever em português pelo menos uma receita de prato, seja prato brasileiro, seja prato do país de origem dos alunos.

Dica:

1. Antes de iniciar as aulas, o professor precisa pedir aos alunos que façam uma avaliação prévia quanto ao vocabulário. Uma aprendizagem colaborativa por meio da consulta à internet deve ser encorajada pelo professor.
2. Na aprendizagem de diálogos, é melhor que o professor peça aos alunos que façam a leitura, dois ou dois, segundo o contexto do diálogo do livro.
3. Essa unidade contém muitas palavras relacionadas à comida, por isso será difícil que o aluno domine e memorize tantas palavras sem conhecer as fotos e a história dessas comidas. Acabando a aprendizagem do vocabulário, o professor pode pedir aos alunos para consultarem imagens correspondentes ao vocabulário por internet e compartilhá-las com os seus colegas e mesmo com o professor.
4. As interações acontecidas na sala de aula devem ser encorajadas pelo professor, cujo papel não é o de conduzir a aula sozinho, mas o de ser um “consultor” dos

alunos nos caminhos de pesquisa que seguirão. O professor também assume o papel de estimular a solução de dúvidas autonomamente por meio da internet, sempre sob sua supervisão. O professor deve garantir que a sala seja um espaço interativo: aluno-aluno, professor-aluno, tecnologia-aluno-professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem por objetivo pesquisar o tema do ensino de língua portuguesa, mais especificamente detivemo-nos na investigação dos livros didáticos de português na China continental por intermediário de questionários e de entrevistas com dois grupos principais de usuários: professores e alunos. O objetivo específico era conhecer as possíveis lacunas de conteúdo ou interculturais existentes nos livros didáticos.

No segundo capítulo, esta dissertação apresenta historicamente o desenvolvimento do curso de língua portuguesa na China. A expansão desse curso na China nos últimos dez anos também evidencia muitos problemas relevantes que valem a pena produzir alguma reflexão, assim como buscar propostas e subsídios. Os dois desafios maiores surgidos nessa expansão são: uma grande falta de livros didáticos e a falta de recursos humanos mais experientes, já que o corpo docente chinês que ensina língua portuguesa é demasiado jovem.

Baseando-nos nos dois problemas acima, efetuamos questionários e entrevistas com os professores e com alunos provenientes das seis universidades da China continental que oferecem o curso de português. Através da distribuição das questões, tivemos acesso a respostas elaboradas por alunos e professores relatando suas necessidades referentes aos livros didáticos de português. Notamos que, por um lado, faltam-lhes opções de escolhas por livros didáticos, porque a oferta de tipos de livros não é tão variada como poderia para algumas disciplinas do curso. Por outro lado, a maioria dos livros que estão sendo utilizados foram elaborados por autores estrangeiros. Isso quer dizer que os livros foram escritos numa lógica distante da chinesa, em especial quando os livros se dirigem a um público da China continental. Um problema adicional que pudemos verificar e que foi citado nas entrevistas é que a maioria desses livros de português foi publicada há muitos anos e não mais foram submetidos a uma revisão ou atualização. Isso faz com que o vocabulário e diálogo constante nesses materiais sejam muito desatualizados. Como a língua é dinâmica,

cotidianamente vai sofrendo alterações e variações que não são acompanhadas por esses materiais. Quando os alunos saem para intercâmbio ou estágio no exterior, sentem que sua aprendizagem está distante da realidade local. Os professores consideraram que o bom livro didático deve acompanhar o ritmo do desenvolvimento da sociedade, o que favoreceria a aprendizagem mais prática dos alunos.

Por outro lado, tanto os alunos quanto os professores manifestaram suas aspirações por conteúdo de livro didático mais perfeito nas suas concepções. Por causa da falta de publicação de livros didáticos mais atuais, os utilizados acabam sendo empregados pelos professores e o resultado é uma insatisfação das demandas de aprendizagem dos alunos, o que torna o processo de ensino-aprendizagem menos interessante e pouco prático. Uma consequência negativa dessa falta de atualização dos livros é que ignoram, em certo nível, a aprendizagem interativa.

No segundo capítulo, analisamos as características de aprendizagem de línguas dos alunos chineses. Evidenciamos que eles preferem uma aprendizagem mais autônoma e manifestam timidez na sala de aula, especialmente na interação entre alunos e professores. Esse é um fator que desfavorece a aquisição de língua estrangeira, especialmente na aquisição de habilidades de fala e da compreensão auditiva.

Os anseios de professores e de alunos chineses, aliás, segundo os resultados desta pesquisa, refletem no conteúdo dos livros didáticos, pois esperam que estes sejam mais interessantes, que tragam exercícios de ouvir e de falar, além de lhes apresentar mais dicas culturais dos países de língua portuguesa. Do ponto de vista dos docentes chineses, a maior demanda corre por conta da ajuda que precisam receber sobre como oferecer dicas aos alunos e de como podem organizar melhor suas propostas didáticas na sala de aula.

Com base em todos esses aspectos identificados, propusemos um modelo de elaboração de livro didático que considere as aspirações desses dois grupos. Sendo os usuários maiores do livro didático de português, acreditamos que o material didático deva ser elaborado com base nas necessidades desses dois grupos de usuários para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e para que o aluno tenha sucesso

em seu futuro.

Embora ambos os grupos consultados – os alunos e os professores chineses – formulem algumas reclamações e aspirações para conteúdos e formas de livros didáticos, existem várias dificuldades reais que cercam sua produção e publicação. Conforme os dados da entrevista, muitos professores jovens admitem que

- (a) a falta de experiência no ensino e instruções dos especialistas,
- (b) a falta de materiais para servir de referência e
- (c) a dificuldade de equilibrar o trabalho docente e o trabalho científico

são fatores que despertam o desinteresse em elaborar livro didático para as suas turmas de alunos.

Portanto, se quisermos promover o desenvolvimento e a prosperidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa numa lógica que respeite a cultura chinesa e a forma própria de conduta dos alunos e dos professores chineses na China continental, teremos de refletir sobre as dificuldades que envolvem esse processo criativo de professores jovens. A partir dessa reflexão, será possível projetar caminhos de atuação e de contribuição para a carreira de professores chineses de língua portuguesa. Um deles é, de fato, a publicação conjunta de livros didáticos.

Na última parte da dissertação, fizemos uma proposta didática baseando-nos nos resultados da pesquisa realizada. Comparando com os livros didáticos mais tradicionais, essa proposta didática apresenta algumas vantagens, pois estão integradas algumas partes criativas. Isso somente foi possível porque incluímos uma lógica de relevância à aprendizagem interativa, encorajando as interações dentro e fora da sala de aula. Os exercícios interativos não só dão aos alunos espaço de estudar autonomamente, mas também levam-nos a compartilhar os seus resultados com os seus colegas e professores.

Acreditamos nesse processo de compartilhamento como uma boa saída para que os alunos não só consolidem o que eles aprendem nas aulas, mas também pratiquem mais a oralidade e a compreensão oral de português. Quanto às aspirações dos docentes jovens, essa proposta didática lhes oferece especialmente sugestões de como organizar e estimular a interação na sala de aula por meio do livro do professor,

um apoio necessário que dará maior campo de atuação e de reflexão ao docente em seu trabalho quase solitário de preparar suas aulas.

Sendo uma nova tentativa na elaboração de livro didático de português, temos consciência de que essa proposta apresenta, ainda, muitas incompletudes. Essa é a razão por que julgamos fundamental que testes de utilização do material sejam feitos por alunos e por professores. Só assim – na interação com docentes e na utilização por alunos –, esse material poderá ser aperfeiçoado paulatinamente.

Referências bibliográficas

ALVES, Z. M. M. B. & Silva, H. G. F. D.S, Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta, IN: Paidéia, FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, p. 61, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa, p. 66-71, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAR-HILLEL, Yehoshua. Expressões indiciais. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Volume IV: Pragmática. Campinas: s.e., 1982, pp. 23-50.

BIAOSOLI-ALVES, Z.M.M. A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, p. 144, 1998.

BOGDAN, R. D. & BIKLEN, S. K. Qualitative research for education. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BREEN, M. P.& C.N. CANDLIN. 1987. Which materials? A consumers and designers guide. In; L.E. Sheldon (Ed.). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development* . London: Modern English Publications in association with the british Council.p. 13-28.

BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Nova Jersey: Prentice Hall, 2001.

BUCHOLTZ, M., HALL, K.,. Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. In: Discourse Studies, 7(4-5), 585-614, 2005.

CITÓ, P., A intenção pragmática na comunicação pedagógica de uma professora de inglês. *Revista da Abralin*, v.6, n.2, pp.253-269, 2007.

COLLINS, E. & GREEN, J., Learning in classroom setting: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (ed.). *Redefining student learning: roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, p. 59-85, 1992.

CONFÚCIO, *Lun Yu-Wei Zheng*, Tradução em português: *Diálogos de Confúcio-Prática do governo*, China, Época Chunqiu. Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico.

CUNNINGSWORTH, A., Analysing and evaluating coursebooks: a rationale and some guideline, IN: *Choosing your coursebook*, ed. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, p. 18-42.

EDGE, J. , Co-operative development, IN: *Article*, Harlow: Longman, p.62-70

GOFFMAN, E., 1980. A Elaboração da Face -Uma Análise dos Elementos Rituais na Interação Social. In: *Piscanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p.80,1980

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998 (pp. 11-15).

GOMES, W. Considerações sobre a submissão de projetos que utilizam métodos qualitativos métodos qualitativos de pesquisa para agências financeiras. Anais do 3º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico, ANPEPP. Águas de São Pedro, São Paulo, 239-243, 1990.

GREE, J. & MEYER, L., The embeddedness or reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, C., LUKE, A. (eds.) *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Amsterdam: Jonh Benjamins, p. 141-160, 1991.

GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Volume IV: Pragmática. Campinas: s.e., 1982, pp. 81-104.

GUO, Q.J., Zhongguo chuantong jiaoyu [*Traditional Chinese education*]. Dispon[ível em: World Wide Web: http://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu_/da_shi/index.php, 2001.

HALL, J.K. Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*, Terceira edição, Editado: Longman, p. 295-305, Inglaterra, 1983.

HUTCHINSON.T. & WATERS. A., *English for specific purses- A learning centered approach*, Cambrige University Press, p. 90-110, New York, 1987.

HYMES, D. Posfácio. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993, pp. 431-453.

Interação Social. In: *Piscandálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. p.76-144, 1980.

JOLY GOVEIA, A. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, (49): 67-70, 1984.

KERGOAT, D. , Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais, In: Pensar o intrincamento dos sistemas de dominação: gênero, classe e raça do 11º Congresso da Associação Francesa de Sociologia, em Bordeaux, 2006.

LEONTIEV, A. A. Psychology and the language learning process. Longdon: Pergamon, 1981.

LI, C.S., *Ensino de língua portuguesa na República Popular da China durante a lgráficodécada de 60 do século XX*. In: Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China. Macau, p. 35-42, 2012.

LI,W.O(a), *The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition*. In: D.A.Watkins and J.B. Biggs (eds) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 25–41). Hong Kong: CERC and ACER. 1996.

- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 443-481.
- LUDKE, M. & André, M. E. D. A. 1986. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, em São Paulo: EPU
- LURIA, A. R. Language and cognition. New York: John Wiley & Sons, 1982
- MANUEL, P., *Reflexão sobre a face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*, In: Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China Macau, 2012, p.208.
- MERIGOUX, D. Diferença entre pesquisa básica e aplicada: perspectivas sociológicas e linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Linguagem em contextos*. Rio de Janeiro: 7, Letras, 2014, pp. 11-45.
- MOITA LOPES, L.P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I (Org.). *Língua(gem) e identidades*. Campinas. São Paulo. 303-330, 2006.
- MOLLICA, Maria Cecília; BARBOSA, Maria de Fatima S.O. Interações online como estratégia de inclusão de sujeitos atípicos na escola. In: In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Linguagem em contextos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, pp. 145-153.
- MORTIMER, E. F., Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. In: International Journal of Science Education, v. 20, nº 1, p. 67-82.
- OLIVEIRA, I. M. Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula, Campinas, SP, 1994.
- PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V.v1, p. 93-116, 2001.
- PORTER, R. Introdução. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993, pp.15-37.
- s guide. In; L.E. Sheldon (Ed.). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation*

n and Development . London: Modern English Publications in association with the british Council.p. 13-28, 1987.

STALNAKER, Robert C. Pragmática. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Volume IV: Pragmática. Campinas: s.e., 1982, pp. 59-80.

STONE, C. What is missing in the metaphor of scaffolding? In: *FORMAN, E.; MINICK, N.; STONE, C. (Ed.)*. Contexts for learning, sociocultural dynamics in children's development. New York: Oxford University Press, p. 169-183, 1993.

TRAVAGLIA, L. C., Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, p. 23, 1995.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

VYGOTSKY, L. Mind in society. Cambridge, Massachussetts: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976.

YAREMKO, R. K, HARARI, H., HARRISON, R. C. & LYNN, E. Handbook of research and quantitative methods in psychology, New Jersey, 1986

YE, Z.L., Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China, In: *O português na China*, (org) Maria, J.G., Ana, P.C.G, ed: LIDEL, 2014, p. 42-54

Anexo 1

Questionário com os alunos

Dados privados dos alunos:

- Sexo: Feminino () Masculino ()
- Há quanto tempo estuda português:
1 ano () 2 anos () 3 anos () mais de três anos ()
- Em qual universidade que estuda o português?
- Universidade de Comunicação da China

OBS: É melhor que responda as questões abaixo em português. Quando encontrar alguma questão que não consiga responder em português, favor colocar uma resposta em chinês.

2. Porque você estuda português?
3. No futuro, qual a sua profissão mais ideal? Se puder escolher, para qual país prefere ir trabalhar? E por quê?
4. Acha que é difícil estudar bem essa língua? Para você, qual é a parte mais difícil?
5. Quais são os livros didáticos que você está usando? Poderia escrever abaixo os nomes dos livros?(Pode escrever os nomes em português ou em chinês).
6. Está satisfeito/a com os materiais didáticos utilizados? Favor colocar as vantagens e desvantagens dos livros didáticos que usou.(Essa questão é muito importante, favor a resposta mais detalhadamente possível)
 - A. Histórias interessantes. ()
 - B. Imagens de pontos turísticos. ()
 - C. Diálogos reais de situações cotidianas. ()
 - D. Áudio para acompanhar as situações de diálogo. ()
 - E. Músicas. ()
 - F. Filmes. ()
 - G. História em quadrinhos. ()
 - H. Ilustrações. ()
 - I. Unidades bem divididas. (✓)
 - J. Organização da complexidade gramatical de modo crescente. (✓)
 - K. É um livro barato. ()
 - L. Outros :

Desvantagens dos livros didáticos utilizados: (pode selecionar várias opções)

- G. Não é interessante. (✓)
- H. As partes gramaticais não estão numa boa ordem. ()
- I. Vocabulário difícil, inútil ou demasiado grande. ()
- J. Diálogos não práticos. ()

K. Uma falta de materiais audiovisuais. ()

L. Uma falta de apresentação das dicas culturais dos países lusófonos. (☒)

Outros:

7. Em sua opinião, que tipo de livro didático seria perfeito para aprender português?

Fala mais sobre a cultura e com mais conteúdos cotidianos

8. Já tem algum conhecimento do português brasileiro? Se conhece o português brasileiro, pode distinguir muito bem o português brasileiro do português europeu?

Sim, acho que é tal diferente, não tenho dificuldade de distinguir os dois. E prefiro mais o português brasileiro.

9. Para você, qual parte da aprendizagem de português brasileiro provoca mais dúvidas?

A velocidade de falar, é muito rápido.

10. Em que aspeto você está mais interessado/a sobre a cultura brasileira e sobre o Brasil?

Turismo e gastronomia

11. Qual variedade da língua portuguesa seu professor(a) fala para dar suas aulas?

A. Português de Portugal. (☒)

B. Português do de Portugal e do Brasil. (☒)

12. Numere em ordem as seguintes opções que acha mais interessante. (Por exemplo, se acha a opção A é mais importante, pode colocar número 1 no espaço, e a opção segunda importante, coloque número 2 no espaço, por favor.)

A. () Dicas culturais do Brasil.

B. () Canções brasileiras populares.

C. () Gírias ou frases filosóficas de português brasileiro.

D. () Quadrinhos.

E. () Poemas brasileiros.

F. () Trava-línguas.

-----FIM-----

Muito obrigada!

Anexo 2

Questionário com os docentes

Dados privados dos docentes:

- Sexo: Feminino () Masculino ()
 - Idade: 22 até 30 () 30 até 40 () mais de 40 ()
 - Nacionalidade: chinesa
 - Habilitação acadêmica: Bacharelado () Bacharelado ()
Mestrando () Mestrado ()
Doutorando () Doutorado ()
Pós-doutorando () Pós-doutorado ()
 - Onde trabalha? Universidade de Comunicação da China
 - Há quanto tempo ensina português? 5 anos
1. Você tem experiência de estudar ou trabalhar fora do seu país? Acha que essa experiência ajudou a efetuar o trabalho docente de português? E por quê?
- Tenho. Fiz mestrado no Brasil, por um ano. Acho que essa experiência me ajudou bastante para o trabalho. Pelas razões seguintes:
- a) aperfeiçoei o português
 - b) conheci melhor a cultura brasileira
 - c) conheci os métodos de ensino dos professores de PLE no Brasil
 - d) abriu um novo caminho para a pesquisa acadêmica

2. Quais são os materiais didáticos utilizados no ensino? Favor escrever os nomes deles.

Português XXI

Muito prazer

Avenida Brasil

Gramática ativa

Gramática Aplicada

O que acha dos materiais que está usando. Favor analisar as vantagens e desvantagens dos materiais.(pode selecionar várias opções)

Vantagens dos livros didáticos utilizados:

Histórias interessantes. ()

Imagens de pontos turísticos. ()

Diálogos reais de situações cotidianas. (*)

Áudio para acompanhar as situações de diálogo. (*)

Músicas. ()

Filmes. ()

História em quadrinhos. ()

Ilustrações. ()

Unidades bem divididas. (*)

Organização da complexidade gramatical de modo crescente. (*)

É um livro barato. ()

Outros :

4. Desvantagens dos livros didáticos utilizados: (pode seleccionar várias opções)

M. Não é interessante. ()

N. As partes gramaticais não estão numa boa ordem. ()

O. Vocabulário difícil, inútil ou demasiado grande. ()

P. Diálogos não práticos. ()

Q. Uma falta de materiais áudiovisuais. ()

R. Uma falta de apresentação das dicas culturais dos países lusófonos. ()

Outros:

Falta de exercício

Falta da orientação para os docentes

5. Favor descrever um livro didático perfeito de português na sua concepção.

Com aspetos seguintes:

Cultura, contexto real, com informação da história, com trechos de textos literários famosos, com mais exercício para os alunos, com mais orientação para elaborações das aulas

6. Qual a variedade de língua portuguesa ensinada em sua escola?

Português de Portugal. ()

Português do Brasil. ()

Português africano. ()

Uma mistura de diversas variedades. (*)

7. Na sua turma, os alunos estão interessados em português brasileiro? Alguns deles já conseguem falar algum português brasileiro?

Sim. Maioria fala português brasileiro.

8. Em sua opinião, é importante que os alunos chineses dominem bem o português brasileiro? E por quê?

Acho que é importante. Porque conhecer as duas variedades é importante para um aprendente de português. Vai ajudar os alunos no futuro.

9. Em sua opinião, qual a maior dificuldade de aprendizagem quanto ao ensino de língua portuguesa pelos chineses?

Penso que é a cultura.

10. Favor escrever o nome das disciplinas do curso de língua portuguesa na sua universidade. (Veja no anexo 9)

-----FIM-----

MUITO OBRIGADA!

Anexo 3

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

António, docente masculino, 26 anos, ensina português há 4 anos, as respostas dadas em chinês e são traduzidas.

1. Porque quer ser professor/ra de língua portuguesa?

Resposta: Ser professor é relaxante, acho que deve ser um trabalho mais sossegado do que trabalho em qualquer companhia. Temos muitas férias, férias de verão.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: Sendo professor da china, tenho de escrever muitos materiais inúteis!

Entrevistadora: Materiais? Que tipo de materiais?

Resposta: Plano de aulas, roteiro de ensino, relatórios. Nem pensei em escrever isso(antes de ser professor)

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: Não me trouxe progressos no meu nível de português. E acho que o plano de ensino (como dar as aulas) deve ser o êxito científico da gente, os docentes próprios, mas não é trabalho necessário de entregar à universidade.

4. O que está mais satisfeito nessa profissão?

Resposta: Gosto das interações com os meus colegas e os meus alunos. Me parece que é uma relação simples.

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Sim, tenho, a gente não tem muitos livros didáticos para usar. De fato, pensei nas vantagens e desvantagens dos materiais que estamos utilizando. Se eu quiser, acho que é difícil de achar materiais para nos ajudar.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Não há muitos livros didáticos de português publicados na China, é muito pouco, e o livro Ensino para o português universitário não fomos nós que selecionámos, mas é uma imposição. Se a gente conseguisse achar mais livros didáticos, poderíamos esses melhores. Enfim, só que a gente tem que aceitar e escolher, e não tem outra saída.

Resposta original em chinês:

1. 为什么想当葡语老师？

R: 当老师比较轻松，比在公司上班轻松很多，有很多寒暑假。

2. 大学老师这个职业给你的最大的压力什么？

R: 在中国当老师，要写乱七八糟的材料

E: 材料？什么材料？

R: 教案，教学大纲，报告，我没有想过要写这些。

3. 对于这个工作让你感到最不满意的是什么？

R: 这个工作在自己专业的进步没能体现出来。还有我觉得教案应该属于教师个人的科研成果而不是学校的。

4. 从事这个工作最让你感到满意的是什么？

R: 喜欢和同事和同学的交流。工作关系单纯

5. 有没有想过编写葡语教材？如果需要编写，最困难的你觉得是什么？

R: 想过，我们本身就没有很多葡语教材，事实上我想过现在用的教材的优缺点。如果自己要编写。最难的应该是没有什么可供参考的资料吧。

6. 给学生上课的时候都是怎么选择的教材呢？有什么标准呢？可供选择的教材多么？

R: 国内的葡萄牙语教材本身就太少太少了，像我们现在用的大学葡萄牙语之类的书，其实我想说，这个不是我们挑选的，就是说只有这一个系列的教材。我们是被逼无奈做的选择，我想说如果有更好的更成熟的教材，我们是没有办法才选择的。所以你的问题是选择的依据是什么，我觉得我们没有什么选择的依据，因为教材太少了，我们只能被动的接受已有的那些。

Anexo 4

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

Lídia, docente feminina, 27 anos, ensina português há 4 anos, as respostas dadas em português.

1. Porque quer ser professor/ra de língua portuguesa?

Resposta: Para ganhar um emprego e aproveitar o meu conhecimento do estudo da língua portuguesa.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: A responsabilidade como um professor, o trabalho do ensino e o salário tão baixo.

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: Neste sistema universitário, os professores têm de enfrentar muitas restrições quando fazem trabalhos do ensino. Têm muitos stress e responsabilidades.

4. O que está mais satisfeito nessa profissão?

Resposta: Gosto mais das férias de verão e de inverno para poder descansar um pouco.

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Sim. A dificuldade é que não tenho tanto tempo para fazer um material.

Entrevistadora: Porque não tem tempo?

Resposta: Muitas aulas por dar, muitos trabalhos por fazer na universidade. Tais como, escrever plano de trabalho docente, às vezes preciso de mexer nas atividades dos alunos, bem como fazer plano de atividade para eles, até nas férias preciso de pensar em elaborar um plano para o que os alunos fazem nas férias. A universidade é burocrática.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos? (não recebi resposta ainda)

Anexo 5

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

Cecília, docente feminina, 25 anos, ensina português há 2 anos, respostas dadas em chinês e são traduzidas.

1. Porque quer ser professor/ra de língua portuguesa?

Resposta: Nada especial, só preciso de procurar um emprego. Não conheço muito bem sobre essa profissão no início, considero-a como uma seleção, só isso.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: Qualquer profissão tem stress. Sendo docente universitária, fico um pouco estressada na interação com os alunos e com os colegas.

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: Não se encontra especialistas de nos ajudar a fazer pesquisa científicas, causando assim dificuldade de aperfeiçoamento na carreira profissional. Ao mesmo tempo, em virtude das limitações da universidade e ambiente nacional, produzindo limitações ao desenvolvimento de curso de língua portuguesa.

4. O que está mais satisfeito por essa profissão?

Resposta: A minha profissão tem muita a ver com o que estudei no curso de graduação e de mestrado. Acho que não é tão fácil de fazer trabalho que concorda muito bem com o que estuda nas universidades.

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Tô tentando de elaborar alguns, mas ainda não publiquei. Como tem falta dos livros didáticos em alguma disciplina, precisamos de elaborar alguns para dar as aulas. Quanto à dificuldade, o desenvolvimento de língua portuguesa ainda não chega a mesma maturidade que as outras línguas estrangeiras, tais como: inglês. A gente não tem um padrão para seguir, há muitas coisas ambíguas, bem como: gramáticas e expressões orais, etc. É difícil de dar respostas a isso.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Resposta: Primeramente, a seleção está baseada em que usávamos como livro didático na universidade. Segundo, selecionamos segundo o nível de português dos alunos, incluído recomendações de algumas obras de leitura estrangeiras. Quanto aos livros didáticos publicados, não temos muitas escolhas. Mas, acho que é uma

boa maneira de estudar na internet, só que as informações não são tão sistemática e faltam uma comparação em chinês.

Resposta original em chinês:

1. 为什么想当葡语老师？
我觉得因为工作需要，没什么特别的。而且老师这个行业当初也不是特别了解，只是觉得它是一种选择而已。
2. 大学老师这个职业给你的最大的压力什么？
什么工作都有压力吧。课堂上和学生的关系的协调，课后和同行之间的交流，多少存在一点压力。
3. 对于这个工作让你感到最不满意的是什么？可以带动做科研论文的人比较少同行，给我们自我升值方面造成了很多困难。包括学校和国内环境的限制，都让我们这个专业受到了一定的阻碍。
4. 从事这个工作最让你感到满意的是什么？
这个和自己本科和研究生的专业，就是从事了和自己专业相关的工作，很难得。
2. 有没有想过编写葡语教材？如果需要编写，最困难的你觉得是什么？
没有通过出版社，但是自己会尝试编。因为有课程需要用教材，但是找不到，所以我们就自己开始编，但是没有出版过。困难呢：葡萄牙语本身就没有规范化的标准，不像其他成熟的外语学习，有可以参考的标准，所以有很多模棱两可的东西，比如语法，表达这些，无法给一个明确的答复。
6. 给学生上课的时候都是怎么选择的教材呢？可供选择的教材多么？
首先以我们自己曾经用过的为主，在我们以前用过的基础上给学生推荐教材。然后按照学生的水平来选择。包括给他们推荐读物，也是根据难易程度和学生水平来推荐的。现在已出版的教材，选择不多，但是我觉得通过网络是一种很好的学习方式，只是上面的信息不是那么系统，也没有中文的对照而已。

Anexo 6

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

Magali, docente feminina, 28 anos, ensina português há 5 anos, respostas dadas em chinês e são traduzidas. (西外)

1. Porque quer ser professor/ra de língua portuguesa?

Resposta: Ser professor não precisa de ir trabalhar na África (riso), não quero trabalhar na África.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: A avaliação de título de docência. Não gosto desses assuntos, prefiro o trabalho docente simples.

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: Não estou satisfeito de que a universidade só valoriza o trabalho de pesquisa (texto acadêmico ou publicar livros) mas despreza o trabalho docente (dar aulas aos alunos).

4. O que está mais satisfeito nessa profissão?

Resposta: A relação simples com os alunos.

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Ainda não. Acho que não sou capaz de elaborar um livro didático, tanto no nível de português quanto na experiência.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Resposta: As nossas seleções serão as escolhas mesmas dos outros docentes, acho. Por exemplo: Português para o ensino universitário e Português XXI. Quanto aos critérios, acho que não existe um padrão relacionado a esses critérios de selecionar livros didáticos, né? Normalmente, os docentes selecionam conforme as preferências dos próprios. O meu caso é, se for aulas de oralidade, prefiro *Português XXI*, para parte gramatical, prefiro *Português Sem Fronteiras*, e a cultura, utilizo mais *Aprender Português*.

Resposta original em chinês:

1. 为什么想当葡语老师？
当老师可以不去非洲呀呀，（笑声）不想去非洲
2. 大学老师这个职业给你的最大的压力什么？
评职称吧，不喜欢这些，就喜欢单纯的教书。
3. 对于这个工作让你感到最不满意的是什么？可以带动做科研论文的人比较少同不满意 轻教学，重科研
4. 从事这个工作最让你感到满意的是什么？
跟学生相处的时候很简单。
5. 有没有想过编写葡语教材？如果需要编写，最困难的你觉得是什么？
暂时还没想过，经验和水平都还不够。
6. 给学生上课的时候都是怎么选择的教材呢？可供选择的教材多么？
选择教材比较主流，大学葡萄牙语和 21 世纪葡萄牙语。
国内并没有课程大纲，没有规定，所以也是根据老师自己的喜好决定的。有的老师可能比较侧重口语会选择 21 世纪葡语，语法的话 sem fronteira，文化方面倾向于使用 aprender portugues。总体的话我们的选择不会太多，大概就是这三本。

Anexo 7

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

Vitória, docente feminina, 28 anos, ensina português há 5 anos, respostas dadas em chinês e são traduzidas. (tian 外)

1. Porque quer ser professor/ra de língua portuguesa?

Resposta: Porque não tinha vontade de trabalhar no país estrangeiro quando estava à procura de emprego, e, outro lado acho que sou capaz de efetuar bem o trabalho docente.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: Escrever textos académicos. E a interação com os alunos, acho que existem conflitos de gerações entre o professor e os alunos. Para mim, a interação não é tão fácil, e é difícil os alunos entendem e adquirem o que eu ensino nas aulas.

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: Me parece que o cuidado aos docentes universitários da China não é tão bom como o dos países estrangeiros. Os docentes chineses têm que valorizar e fazer ambos o trabalho docente e a pesquisa científica, o que só “a superwoman” vai conseguir dar um jeito. Normalmente, parece que você não tem de dar muitas aulas na universidade, mas precisa de fazer muito mais depois das aulas.

4. O que está mais satisfeito nessa profissão?

Resposta: Gosto das férias de verão e de inverno!

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Já comecei a elaborar os livros didáticos. Em minha opinião, há três dificuldades: primeiro, precisamos de pedir ajuda a alguns especialistas, porque todos são docentes novatos quem não tem muitos conhecimentos. Os especialistas vão ajudar bastante. O Segundo, precisamos de procurar uma editora famosa, ou quer dizer, possui mais prestígio para publicar o livro. Terceiro, é difícil de achar materiais relacionados para ajudar a elaborar os livros didáticos.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Resposta: No início, a gente utiliza as apostilas não publicadas que os docentes utilizaram quando estudavam na universidade. E aí, começamos de utilizar os livros didáticos elaborado por Prof. Ye Zhiliang, porque é semelhante às apostilas que usávamos e leva boa consideração dos casos especiais do curso de língua

portuguesa na China continental. Normalmente, quando damos aulas, precisamos de suplementar alguma coisa conforme as nossas experiências. Mas, a gente não tem muitas escolhas, acabámos de comprar alguns livros do estrangeiro, ouvido as sugestões dos leitores, especialistas, levando consideração da nossa experiência.

Resposta original em chinês:

1. 为什么想当葡语老师?
不想出国当时，教书也比较得心应手。
2. 大学老师这个职业给你的最大的压力什么?
写论文，和年轻学生交流有代沟，不像我们以前那样，交流不是很顺畅。教的东西吃不去
3. 对于这个工作让你感到最不满意的是什么？可以带动做科研论文的人比较少同不满意 轻教学，重科研国内的氛围不像国外照顾那么周全，一个教师要做科研和教学，两边都得顾着。得做女超人才行，看着上课的时间不长，但是课下做的事情特别多。
4. 从事这个工作最让你感到满意的是什么？
最喜欢这个工作有寒暑假啦！
5. 有没有想过编写葡语教材？如果需要编写，最困难的你觉得是什么？
有，已经在做了。最大的困难，
 - 1: 相关方面的专家，大家都是头一次做
 - 2: 找出版社，必须找一个权威的出版社。
 - 3: 因为我们年轻我们眼界比较窄，我们需要找一些国内或者国外的自身专家，还且本身也很难找一些参考的葡文资料
6. 给学生上课的时候都是怎么选择的教材呢？可供选择的教材多么？
挑教材最开始的时候用的是我当时上大学的时候用的内部教材，没有出版的，然后我们开始用了叶志良老师的大学葡萄牙语教材，因为我们觉得和我们以前使用的内部教材很相似，比较符合大陆教学的实际情况。我们一般使用教材上课的时候，老师会酌情按照实际情况添加补充内容，按照自己的经验，毕竟上了几年了，查缺补漏。选择的教材不是很多，现在上外也出了一本，比较试用国内大陆的葡语学生。我们现在刚订了国外的教材，听国外老师、外教以及我们几年教学使用的经验来挑选。

Anexo 8

Entrevista com docentes de língua portuguesa da China continental

(Para que proteja a privacidade dos entrevistados, os nomes foram substituídos)

Aida, docente feminina, 29 anos, ensina português há 6 anos, respostas dadas em chinês e são traduzidas.

1. Porque quer ser professor/a de língua portuguesa?

Resposta: A minha ideia inicial é simplesmente o meu interesse próprio. Durante a minha aprendizagem, tem alguns professores de que gostei bastante, e quero ser pessoas como eles. Depois de trabalhar como docente universitária, fiquei cada vez mais apaixonada e adaptada por esse trabalho. Durante a efetuação de trabalho docente, sinto-me a felicidade e o meu progresso, a felicidade vindo da interação com os meus alunos, e o sentimento de sucesso. Por essas razões, fico insistindo nesse trabalho.

2. O que deixa ficar mais estressado/a por esse trabalho como docente universitário?

Resposta: Sendo docente jovem, tenho grande falta tanto nas experiências de ensino quanto a minha experiência de vida. Assim, equilibrar bem ambos o trabalho de pesquisa científica e o ensino será uma tarefa pesada para mim, e fico estressada.

3. O que está menos satisfeito nessa profissão?

Resposta: A minha resposta é mesma como a da questão 2, equilibrar bem ambos o trabalho de pesquisa científica e o ensino será uma tarefa pesada para mim.

4. O que está mais satisfeito nessa profissão?

Resposta: A felicidade produzida da interação com os alunos nas aulas. Acredito que isso seja um processo de progresso tanto na aprendizagem quanto no ensino. É bem interessante e significativo de conhecer as ideias, opiniões e vida dos alunos. E aí, o meu trabalho é reconhecido pelos outros, que deixa eu sentir muito feliz.

5. Tem ideia de elaborar livro didático de português? Se quiser, qual acha a maior dificuldade para você?

Resposta: Já comecei a elaborar os livros didáticos. Para mim, a primeira dificuldade é a seleção dos materiais, particularmente nos materiais de compreensão oral e visual. Segundo, a preferência dos usuários, quer dizer para quem que estou elaborando esse livro didático. Conhecer melhor as necessidades deles, isso me confunde muito. Terceiro, acho que é importante seguirmos os passos do ensino de língua estrangeira.

6. Como é que você seleciona materiais para os alunos? Segue algum critério? Tem

muitas boas escolhas dos livros didáticos?

Resposta: Os critérios que seguimos é os objetivos de ensino, em outras palavras, objetivos de cada disciplina: se o livro didático destina ao desenvolvimento de técnicas comunicativas e aplicação do conteúdo aprendido pelos alunos, se leva consideração das culturas de língua portuguesa. Mas, enfim, a gente não temos muitas escolhas.

Resposta original em chinês:

1. 为什么想当葡语老师?

我最初的想法是很简单的个人的兴趣, 在学习过程中一直有一些有自己欣赏的老师, 我希望我也能成为他们那样的人。工作之后, 越来越喜欢这份工作, 也觉得自己越来越适应这份工作。在教学当中, 能感觉到自己的成长和快乐, 和学生互动的快乐, 还有成就感。因为这样我选择这个职业坚持这个职业。

2.. 大学老师这个职业给你的最大的压力什么?

作为一个年轻老师, 自己的教学经验和生活经历不是很足。这样教学和科研的任务比较重, 压力比较大。

3. 对于这个工作让你感到最不满意的是什么?

和第二个问题差不多, 教学和科研的压力很大。

4. 从事这个工作最让你感到满意的是什么?

在教学中和学生的互动产生的快乐, 这是一个教学相长的过程, 自己也能提高。了解他们的思想, 人生观点和生活阅历, 这是一个非常快乐和非常有意思的过程。然后自己的努力能得到他们的认可, 我也觉得是很喜欢的。

5.. 有没有想过编写葡语教材? 如果需要编写, 最困难的你觉得是什么?

有, 已经在做了。最大的困难,

我有想过要自己要编教材。我觉得编教材的困难, 一个是在材料选择上, 尤其是在视听材料上的选择困难。第二个, 对于教材的受众群体的设定, 以及对他们的需求的了解的程度, 这也是我自己没太搞清楚的一点。第三个它和现在的外语教学前沿的是接合程度。

6. 给学生上课的时候都是怎么选择的教材呢? 可供选择的教材多么?

我们选择教材的依据是教学目标, 每一个科目具体的教学目标, 具体就是有没有把握到培养学生的交际能力应用能力。有没有广泛的涉及到葡语国家的文化, 关于教材的选择我觉得不多。

Anexo 9

Informação das disciplinas de algumas universidades da China continental que abrem o curso de língua portuguesa (Fontes da 10ª pergunta do questionário com os docentes, para proteger a privacidade de cada universidade, o nome da universidade foi eliminada) Em total, recebemos resposta de 3 universidades.

Universidade X1:

1º : Leitura intensiva, Fonética, compreensão oral e visual, oralidade

2º: Leitura intensiva, oralidade, compreensão oral e visual, leitura extensiva

3º: Leitura intensiva, Leitura intensiva, compreensão oral-visual de notícias,

4º: História de literatura dos países de língua portuguesa, Português econômico-comercial

Universidade X2:

1º : Leitura intensiva, compreensão oral e visual, oralidade

2º: Leitura intensiva, compreensão oral e visual, oralidade, leitura extensiva

3º: Leitura intensiva, tradução, Redação, Literatura

4º: Leitura intensiva, tradução, redação

Universidade X3:

1º : Leitura intensiva, compreensão oral, Perfil dos países de língua portuguesa, leitura extensiva, oralidade

2º: Leitura intensiva, compreensão oral, , leitura extensiva, oralidade, redação

3º: Português econômico comercial, compreensão oral, tradução, oralidade, redação