

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Os professores de PLE na RAEM e o desenvolvimento da  
competência comunicativa intercultural**

**Catarina Vicente Faustino**

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

2021



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Os professores de PLE na RAEM e o desenvolvimento da  
competência comunicativa intercultural**

**Catarina Vicente Faustino**

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor Mário Filipe e pela Doutora Ana Paula  
Paiva Dias**

**Lisboa, 2021**



## **Resumo**

O mundo tal como o conhecíamos alterou-se com a globalização. Neste contexto, a Língua Estrangeira (LE) tem vindo a assumir um papel preponderante na formação dos alunos, na medida em que pode dotá-los não só de competências linguísticas, mas também das cada vez mais necessárias competências culturais. Nestas circunstâncias, é essencial que os docentes reequacionem as suas práticas letivas e se adaptem à nova conjuntura da sociedade global, pelo que as práticas letivas necessitam de evoluir. Neste trabalho defendemos que é essencial que os professores de LE atendam às questões culturais subjacentes às relações entre indivíduos, isto é, incluam no seu trabalho estratégias e atividades que permitam o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), a fim de dotar os discentes de um perfil de cidadania adequado às novas exigências da contemporaneidade.

O principal objetivo deste estudo foi analisar se e como a competência intercultural é trabalhada nas aulas por um grupo de professores do ensino primário que lecionam PLE na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) em escolas oficiais e privadas. Para tal, foi caracterizado o conceito de competência intercultural, bem como a sua importância na prática da lecionação de uma língua estrangeira e, uma vez que a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial na RAEM, foi feito um breve retrato do panorama linguístico na região.

O trabalho de campo centrou-se na observação das práticas de um conjunto de docentes de PLE do ensino primário que lecionam em escolas públicas e privadas, nomeadamente da implementação por estes de atividades suscetíveis desenvolver a CCI. A informação apresentada foi recolhida através da análise documental de material fornecido pelos docentes, de entrevistas e de observação naturalista.

A partir da análise e reflexão sobre o material recolhido, sugerimos um conjunto de estratégias didáticas de índole prática, passíveis de serem usadas pelos professores de PLE nas escolas do ensino primário em Macau tendo em vista a promoção do desenvolvimento da CCI por parte dos discentes.

## **Palavras-chave**

Interculturalidade, professores de PLE, ensino primário, Macau.



## **Abstract**

The world as we knew it has changed with globalization. In this context, Foreign Language (FL) has assumed a major role in students' education, as it can provide them not only with language skills, but also with the increasingly necessary cultural skills. In these circumstances, it is essential that teachers rethink and develop their teaching practices in order to adapt to a new global society. In this dissertation, we argue that it is essential that LE teachers pay attention to the cultural issues underlying the relationships between individuals, which is to say, that they include in their work strategies and activities that enable the development of Intercultural Communicative Competence (ICC), in order to endow students with a citizenship profile appropriate to the new demands of contemporaneity.

The main objective of this study was to analyze whether and how intercultural competence is developed in the classroom context by a group of primary school teachers who teach PLE in the Macau Special Administrative Region (MSAR), both in official and in private schools. For this purpose, the concept of intercultural competence was characterized, as well as its importance in the practice of teaching as a foreign language, and, since Portuguese has the status of official language in the Macau SAR, a brief portrait of the linguistic landscape of the region was made.

The fieldwork focused on the observation of the implementation of activities that could develop CCI by a group of primary school PLE teachers teaching in public and private schools. The information presented was collected through document analysis of material provided by the teachers, interviews, and naturalistic observation.

Based on the analysis and reflection on the collected material, we suggest a set of practical didactic strategies that can be used by PLE teachers in primary schools in Macau in order to promote the development of CCI.

## **Key words**

Interculturality, PLE teachers, primary education, Macau.





## **Dedicatória**

Aos meus avós Isabel e António por estarem presentes no meu coração.

À minha mãe: o meu pilar.

Aos meus amigos de Macau pelo apoio.

À minha amiga Ana por me acompanhar neste percurso.

À minha pequenina pela paciência e companheirismo.



## **Agradecimentos**

Agradeço:

À Professora Doutora Ana Dias e ao Professor Doutor Mário Filipe pelo apoio, incentivo, confiança, disponibilidade e muita paciência.

Aos professores que participaram no meu estudo.

À DSEDJ e aos diretores das escolas públicas e particulares que permitiram que eu realizasse este estudo.



## Índice

1. Introdução ao contexto do estudo .....	1
1.1 Objetivo do estudo .....	3
1.2 Questões da investigação .....	3
1.3 Hipóteses de investigação .....	3
1.4 Metodologia do estudo.....	4
1.5 Relevância do estudo .....	4
1.6 Estrutura do trabalho .....	5
Parte I – A CCI e o contexto do PLE em Macau .....	7
Capítulo 1 - Enquadramento teórico .....	7
Introdução .....	7
1.1 A abordagem comunicativa em L2 .....	8
1.2 A competência comunicativa intercultural.....	13
1.3 Ser intercultural - o novo paradigma educativo .....	15
1.3.1 Língua e cultura .....	16
1.3.2 Língua e cultura na escola.....	18
1.4. A CCI na aula de L2 .....	19
1.4.1 O professor intercultural e o aluno intercultural .....	23
1.5 Modelos de Competência Intercultural .....	29
1.5.1 O modelo de Bennett.....	29
1.5.2 O modelo de Byram .....	31
1.5.3 O modelo de Deardorff .....	33
Resumo do capítulo 1.....	37
Capítulo 2- Contexto.....	39
Introdução .....	39
2. 1 A Língua Portuguesa em Macau .....	39
2.1.1 A política oficial portuguesa no território de Macau e a língua portuguesa .....	39
2.1.2 Período de transição de 1987 a 1999 – a questão da identidade .....	44
2.1.3 A Declaração Conjunta Sino-Portuguesa e a língua portuguesa.....	46
2.1.4 O panorama socioeconómico e linguístico da RAEM depois de 1999 .....	48
2.2 A organização do sistema educativo e o ensino de L2 na RAEM .....	54

2.3 Organização do ensino de português L2.....	58
Resumo do capítulo 2 .....	62
Parte II O desenvolvimento da investigação .....	63
1- Introdução.....	63
1.1 Enquadramento do estudo .....	63
1.1.1 Investigação qualitativa .....	64
1.1.2 O estudo de caso.....	65
1.2 Recolha e análise de dados .....	66
1.2.1 A pesquisa documental.....	66
1.2.2 Entrevista.....	67
1.2.3 A observação naturalista.....	72
1.3 Análise qualitativa .....	73
1.3.1 Análise da entrevista.....	73
1.3.2 Análise da observação naturalista.....	104
1.3.3 Pesquisa documental .....	116
1.4 Conclusões.....	120
1.5 Estratégias .....	130
Bibliografia.....	147
Anexos.....	i
1 Estrutura geral das entrevistas .....	i
2 Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores .....	vi
3 Notas de campo .....	xii

## **Índice de Quadros**

---

- Quadro 1.3.1.1** - Professores entrevistados, códigos de identificação e escolas.
- Quadro 1.3.1.2** - Nacionalidade/ naturalidade.
- Quadro 1.3.1.3** - Formação inicial; formação pós-licenciatura e categoria profissional.
- Quadro 1.3.1.4** - Tempo de serviço total e tempo de serviço como professor de PLE.
- Quadro 1.3.1.5** - Experiência noutros países/ regiões e o n.º de países/regiões onde lecionaram.
- Quadro 1.3.1.6** - Interculturalidade na formação inicial.
- Quadro 1.3.1.7** - Formação contínua sobre a temática da interculturalidade.
- Quadro 1.3.1.8** - Anos a que cada professor leciona no presente ano letivo.
- Quadro 1.3.1.9** - Nível de proficiência dos alunos em PLE.
- Quadro 1.3.1.10** - Características de um “bom professor”.
- Quadro 1.3.1.11** - Características adicionais que deve ter um professor de PLE/PL2.
- Quadro 1.3.1.12** - Questões culturais na prática letiva.
- Quadro 1.3.1.13** - Recursos didáticos.
- Quadro 1.3.1.14** - Os manuais.
- Quadro 1.3.1.15** - Aspectos relevantes na escolha de um manual.
- Quadro 1.3.1.16** - Objetivo da produção de material pelo professor.
- Quadro 1.3.1.17** - Exemplos de atividade/estratégias elaboradas pelo professor.
- Quadro 1.3.1.18** - Atividades promotoras da interculturalidade.
- Quadro 1.3.1.19** - Uso das TIC.
- Quadro 1.3.1.20** - Conselhos aos recém-chegados sobre atuação pedagógica.

**Quadro 1.3.3.1 - Planificações anuais.**

## **Índice de Gráficos**

---

**Gráfico 1.3.1.1 - Sexo dos professores entrevistados.**

**Gráfico 1.3.1.2 - Idade dos professores entrevistados.**

**Gráfico 1.3.1.3 – N.º de anos que os professores entrevistados vivem em Macau.**

**Gráfico 1.3.1.4 - Contrato dos professores entrevistados.**

**Gráfico 1.3.1.5 - N.º de anos como professor de PLE, n.º de anos como professor de PLE em Macau e n.º de anos a viver em Macau.**

## **Índice de Figuras**

---

**Figura 1.1 - Evolução cronológica da “competência comunicativa” (adaptado de Celce-Murcia, 2007: 43).**

**Figura 1.2 - O modelo de ensino de uma língua estrangeira (Byram e Esarte-Sarries, 1991:15).**

**Figura 1.3. - O modelo de Competência Intercultural (adaptado de Byram, 1997: 34).**

**Figura 1.4. - O modelo de CCI (adptado de Byram, 1997).**

**Figura 1.5. - Modelo Piramidal da CI (Deardorff, 2006, 2009).**

**Figura 1.6 - Modelo de competência Intercultural (Deardorff, 2006, 2009).**

**Figura 2.3.1 - Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local (pág. 388).**

**Figura 2.3.2 - Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local (pág. 390).**



**Figura 2.3.3-** Regulamento Administrativo n.º 33/2019 (pág. 2593).

### **Índice de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

---

ACC	Atividade de Complemento Curricular
AI	Aprendente Intercultural
C1	Cultura primeira
C2	Cultura segunda
CC	Competência Comunicativa
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CDL	Centro de Difusão de Línguas
CEPA	Acordo de Estreitamento das Relações Económicas e Comerciais entre o Continente Chinês e Macau
CI	Competência Intercultural
CPLP	Comunidade de Países de língua Portuguesa
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensivity
DSEJ	Direção dos serviços de educação e juventude
EA	Estratégias de aprendizagem
EPM	Escola Portuguesa de Macau
FL	Foreign Language
FLT	Foreign Language Teacher
ICC	Intercultural Communicative Competence

IPM	Instituto politécnico de Macau
IPOR	Instituto Português do Oriente
L1	Língua primeira
L2	Língua segunda
LAG	Linhas de ação Governativa
LE	Língua Estrangeira
MSAR	Macao Special Administrative Region
PALOP	País Africano de Língua Oficial Portuguesa
PCC	Partido Comunista Chinês
PFL	Portuguese as Foreign Language
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não Materna
QUAREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RAEM	Região Administrativa Especial de Macau
RDGPR	Região do Grande Delta e Rio das Pérolas
RPC	República Popular da China
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

## **Introdução ao Contexto do estudo**

---



## 1. Introdução ao contexto do estudo

A realidade do mundo em que vivemos tem vindo a sofrer alterações drásticas, que se devem, principalmente, à mobilidade física e virtual das pessoas, transmutando-se das fronteiras físicas e políticas das nações para uma telepresença permanente que tem como consequência a reconfiguração de conceitos, como os de tempo, espaço e distância. Esta mobilidade física foi também potenciada através do desenvolvimento dos meios de transporte e pela abertura política para a circulação de pessoas. Consequentemente, a forma como as pessoas vivem e interagem também se alterou profundamente pelos fatores enunciados.

A mobilidade virtual, designada por Alarcão (2008) por “espaço ciberespacial”, consistiu na proliferação e fácil acesso à *internet* e às tecnologias de informação, o que desembocou num desenvolvimento substancial da forma como as pessoas comunicam através de *chats*, *e-mail* e fóruns que, na perspetiva deste autor, “criam e recriam manifestações linguístico-comunicativas” (*idem, ibidem*: 11). Como menciona Castells, referindo-se à sociedade atual, hoje estamos perante nova morfologia societal (2010: 500), pois “as sociedades contemporâneas são inegavelmente cada vez mais diversas quer do ponto de vista socioeconómico, quer do ponto de vista linguístico e cultural.” (Bastos, 2014: 7).

A escola é uma instituição composta por elementos da comunidade e, como tal, deve estar atenta às alterações sociais, políticas e económicas. Consequentemente, terá de se adaptar à nova realidade, uma vez que o principal objetivo da escola é o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o local onde o estudante tem de encontrar os meios para se preparar para realizar os seus projetos de vida. Na conjuntura atual, o ensino deve contemplar, portanto, a formação intelectual (académica) e moral (no que diz respeito aos valores e atitudes). Torna-se, neste contexto, impreterível que a escola tenha um corpo docente tolerante no que concerne às crenças, valores e modelos de comportamento, para que deste modo possa formar cidadãos preparados para enfrentar o contexto social hodierno. É, pois, perante esta alteração evidente e substancial da sociedade que a CCI surge como fundamental na formação do “cidadão do mundo”.

A “competência comunicativa” é a “capacidade do falante nativo em produzir e compreender frases adequadas ao contexto e aí comunicar eficazmente, de acordo com as

## Introdução ao contexto do estudo

várias situações culturais e sociais [...].”<sup>1</sup> O termo “intercultural” designa a comunicação e interligação que ocorre entre duas ou mais culturas. A CCI caracteriza-se, assim, como um conjunto de capacidades necessárias para que haja comunicação efetiva/significativa entre pessoas com línguas e culturas diferentes.

A L2 constitui-se como uma das disciplinas mais importantes no desenvolvimento da CCI, exigindo que a escola, na opinião de Alarcão (2008), assuma um papel importante no desenvolvimento de valores humanos e sociais. Isto leva-nos a repensar a articulação entre língua e cultura, uma vez que, quando ensinamos PLE, ensinamos precisamente língua e cultura.

Na aprendizagem de uma L2, mais especificamente PLE, o trabalho a desenvolver pelo professor deverá permitir que os alunos sejam capazes de comunicar tendo conhecimento das regras de interação social e cultural, de acordo com os códigos implícitos da cultura portuguesa. A CCI vai-se adquirindo tendo por base vários pressupostos, em especial o de assumir a língua como cultura, colocando o foco no sentido. Para que o professor cumpra convenientemente esta missão, será fundamental que o mesmo, através da formação académica e pedagógica, bem como da sua experiência profissional e pessoal, adquira competências que permitam uma interligação entre as aprendizagens das disciplinas e dos domínios a serem trabalhados que contemplem a motivação para a abordagem da interculturalidade. Assim, a formação dos professores e a educação dos alunos constituem uma ferramenta vital para uma formação humanística sólida. A educação para o desenvolvimento de competências interculturais torna-se, neste contexto, fundamental.

Face ao contexto da aprendizagem do PLE em Macau, procuramos neste trabalho analisar como esta questão é trabalhada pelos professores, tendo como fonte os materiais pedagógicos utilizados nas aulas, entrevistas a realizar ao grupo de professores informantes e a observação de aulas.

---

<sup>1</sup> In *Dicionário Prático para o Estudo do Português*, de Olívia Maria Figueiredo e Maria Eunice Barbieri de Figueiredo (Porto, Edições Asa, 2003).

## 1.1 Objetivo do estudo

O trabalho levado a cabo, e que é apresentado neste documento, teve por base três objetivos principais norteadores das questões de investigação:

- Compreender a importância da CCI no processo de aprendizagem de línguas, tendo em conta a evolução dos métodos e das abordagens educativas no ensino de línguas estrangeiras;
- Obter um conhecimento pormenorizado sobre a forma como professores de PLE do ensino primário em Macau trabalham a CCI na sala de aula;
- Analisar as metodologias, estratégias e materiais usadas por estes professores na área do desenvolvimento da CCI, com a finalidade de mapear e indicar um conjunto de estratégias didáticas que favoreçam a aquisição desta competência por parte dos seus alunos.

## 1.2 Questões da investigação

As questões de investigação deste trabalho são:

- Os professores primários em Macau estão sensibilizados para a necessidade de implementarem estratégias para o desenvolvimento da CCI?
- Em que medida é que os professores de PLE de escolas oficiais e particulares do ensino primário de Macau implementam estratégias para o desenvolvimento da CCI?
- Quais são as estratégias eficazes no ensino de PLE para o desenvolvimento da CCI neste contexto?

## 1.3 Hipóteses de investigação

Uma vez que temos como objetivos mapear e sugerir um conjunto de estratégias didáticas passíveis de serem desenvolvidas em PLE para o desenvolvimento da CCI no ensino primário em Macau, pretende-se que estas vão ao encontro das necessidades de professores e aprendentes, com vista à melhoria do ensino e aprendizagem neste âmbito. Neste sentido, lançamos as seguintes hipóteses de trabalho:

## **Introdução ao contexto do estudo**

Hipótese 1: Os professores de PLE trabalham a CCI nas suas aulas de forma implícita, mas não estão conscientes deste facto, pelo que há que criar momentos em que este trabalho é intencional.

Hipótese 2: Ao propormos estruturar e sugerir um conjunto de estratégias didáticas de desenvolvimento da CCI específicos para este contexto, consideramos que estaremos a contribuir para apoiar a prática letiva dos docentes de PLE em relação àquela competência específica.

### **1.4 Metodologia do estudo**

A investigação realizada insere-se nas características de um estudo de caso na área das ciências sociais, sendo o método de estudo mais apropriado o qualitativo.

O intento da investigação qualitativa é estudar um fenómeno na sua totalidade. Para tal, atendemos ao contexto natural em que ocorre, com a finalidade de compreender, apresentar, elucidar e avaliar e, eventualmente, alterar a realidade.

À medida que fomos aplicando os instrumentos de recolha de dados, fomos descobrindo os padrões e temas relevantes para a pesquisa (Coutinho, 2011: 329).

As fontes que permitiram a obtenção de informação diversificada foram as seguintes:

- Pesquisa documental;
- Entrevista (semidiretiva) aos professores de PLE;
- Observação naturalista.

### **1.5 Relevância do estudo**

Com este estudo de caso, pretendemos compreender a realidade dos professores de PLE no ensino primário em Macau e averiguar como estes desenvolvem (explícita ou implicitamente) a CCI na sua prática letiva.

Como base no nosso estudo, temos presente que a aprendizagem de uma ou mais línguas/culturas possibilita que o aluno (futuro cidadão interveniente na sociedade) se torne um intermediário/mediador entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, através da aquisição de uma consciência intercultural. Ele será assim capaz de gerir eficientemente mal-entendidos e conflitos interculturais e ultrapassar eventuais relações estereotipadas. Não



obstante, estamos cientes de que a aquisição da CCI é um processo contínuo e que um dado indivíduo está constantemente a desenvolvê-la.

Por conseguinte, o docente de L2 na sociedade atual tem um papel preponderante, sendo fundamental munir-se dos conhecimentos, das ferramentas e das atitudes necessárias para que os falantes (seus alunos) se tornem competentes interculturalmente. Deste modo, é manifesta a necessidade de os professores ajustarem as suas metodologias (Sercu, 2006: 55-56).

Para o nosso estudo, pelas razões já enunciadas, foi fundamental refletirmos sobre a conjuntura do PLE em Macau e caracterizar as suas peculiaridades, de modo a identificar estratégias e atividades suscetíveis de potenciar a CCI junto da população escolar.

Através deste trabalho, acreditamos poder contribuir de forma positiva para que a escola e, conseqüentemente, a sociedade se tornem mais aptas para lidar com os desafios atuais, ajudando a formar indivíduos interculturalmente mais competentes.

## **1.6 Estrutura do trabalho**

A contextualização deste trabalho estrutura-se em duas partes: a primeira parte é constituída por dois capítulos principais, o enquadramento teórico da Competência Comunicativa Intercultural e a caracterização do contexto da investigação.

No capítulo 1, apresenta-se o enquadramento teórico, onde fazemos a revisão da literatura sobre a competência comunicativa intercultural. Analisamos o conceito em si e a conjuntura que proporcionou o seu aparecimento e desenvolvimento até à atualidade, salientando a perspetiva de investigadores de referência nesta área. Uma vez que o foco do nosso trabalho é o processo de ensino/aprendizagem, centramos o estudo na escola, nos elementos que a compõem e no modo como se processa o trabalho na área da CCI nas instituições educativas e, especificamente, na sala de aula de L2.

O capítulo 2 deste capítulo centra-se no estatuto do português em Macau. Para tal procedemos à realização de uma breve resenha, seguindo uma perspetiva histórica, sobre as políticas de língua na região e o modo como se refletem na identidade da RAEM. Ainda no segundo capítulo, analisamos a questão do português como língua oficial em Macau, o que nos leva, conseqüentemente, a verificar como se efetua o processo de aprendizagem do

## **Introdução ao contexto do estudo**

português num contexto de língua não materna (PLNM). Embora seja língua oficial, na prática a língua portuguesa é ensinada e aprendida como L2, i.e., PLE.

Na segunda parte, apresentamos o estudo levado a cabo, as metodologias de recolha de dados (análise documental, entrevistas e observação de aulas) e a análise dos dados sobre as práticas letivas dos participantes no estudo (um conjunto de professores de PLE do ensino primário, em escola públicas e privadas), colocando a tónica nas estratégias e metodologias passíveis de desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural nos aprendentes.

No final, procedemos a triangulação dos dados obtidos e à sua análise, apresentando as nossas conclusões, bem como propostas que, do nosso ponto de vista, podem contribuir para ajudar a ultrapassar alguns dos constrangimentos observados na implementação de atividades no âmbito do trabalho sobre a CCI no processo de ensino/aprendizagem do PLE. Apresentamos no final do nosso estudo alguns exemplos práticos de estratégias passíveis de serem implementadas no ensino primário em Macau tendo em vista o desenvolvimento da CCI.

## **Parte I – A CCI e o contexto do PLE em Macau**

---



## **Parte I – A CCI e o contexto do PLE em Macau**

### **Capítulo 1 - Enquadramento teórico**

#### **Introdução**

Ao longo da história da educação, fomos assistindo à adoção de uma miríade de abordagens metodológicas, as quais foram surgindo enquadradas nas correntes de pensamento associadas à conjuntura cultural, social e política de cada época. Neste primeiro capítulo, procuramos esclarecer e analisar as principais abordagens educativas que foram sendo adotadas no campo do ensino de L2, com base nas teorias dos autores mais representativos, e analisamos a sua aplicabilidade ao contexto da aprendizagem de L2 em sala de aula.

A primeira abordagem seguida no ensino de L2 foi o método tradicional ou de tradução, que consistia na tradução do grego e do latim para a língua materna do aluno. A esta seguiram-se muitas outras, como a metodologia direta, a audiovisual ou ainda o método de leitura. Interessa-nos colocar o foco na metodologia audiovisual, que surgiu na década de 40 do século XX, uma vez que esta antecedeu a abordagem comunicativa.

O método audiovisual foi desenvolvido com base em investigação realizada por linguistas que teorizaram sobre o modo como a aprendizagem da língua se processa. Esta abordagem considera que língua é a ação de “falar”, relegando as questões da escrita para segundo plano, isto é, encarando-a como um fenómeno social e, conseqüentemente, defendendo que deve ensinar-se a língua e não outros aspetos relacionados com ela. De acordo com esta perspetiva, os aprendentes aprendem a L2 através da imitação de falantes nativos (Almeida, 2011). Os alunos, por exemplo, ouviam um diálogo (efetuado por nativos da língua) e tinham de repeti-lo até conseguirem reproduzi-lo com a pronúncia nativa. Na base desta abordagem estava o behaviorismo, que defendia que os alunos eram condicionados através de estímulo-resposta. Os críticos deste modelo apontaram que se tratava de um modelo assente na repetição mecanicista, em que o aluno conseguia produzir o que lhe era solicitado, mas não assegurava que o aluno compreendia o significado do que repetia. Nesta perspetiva, compreende-se que a utilização desta metodologia comprometia a

capacidade de o aprendiz estabelecer situações comunicativas eficazes. Por outro lado, os livros concebidos para o ensino de L2 exageravam, na opinião de Almeida (*idem*), na repetição de diálogos criados com base no discurso ideal do falante nativo, e os textos disponibilizados visavam essencialmente a realização de exercícios de mímica e memorização.

Dell Hymes apresentou a abordagem comunicativa, fundada no desenvolvimento da competência comunicativa (CC) no ensino/aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Com base no enquadramento teórico de Hymes, outros autores como Bachman desenvolveram teorias que pretenderam valorizar o desenvolvimento desta competência.

Procederemos agora à explicitação mais pormenorizada da abordagem comunicativa, uma vez que esta perspetiva alterou o rumo da história da educação no que respeita ao ensino de línguas. De facto, esta última veio a desembocar na abordagem comunicativa intercultural (CCI) e na ênfase dada à necessidade de desenvolvimento desta última, postulando que a aprendizagem de uma L2 “becomes a kind of enculturation, where one acquires new cultural frames of reference and a new world view, reflecting those of the target language culture and its speakers.” (Alptekin, 2002: 58).

Neste trabalho, colocamos a tónica na importância do trabalho sobre a CCI e no arcabouço teórico dos autores mais representativos desta abordagem educativa, com o intuito de capacitar o processo de ensino/aprendizagem com as ferramentas necessárias (metodologias, práticas, estratégias) passíveis de viabilizar a aprendizagem de L2. Neste âmbito refletimos sobre como esta pode ser implementada pelos professores de L2, com o objetivo de que o aprendiz se torne não só um falante de língua estrangeira, mas também um cidadão competente numa sociedade global.

## 1.1 A abordagem comunicativa em L2

Chomsky revolucionou a perspetiva educativa ao apresentar o conceito de “competência” no que diz respeito à aquisição de língua e ao definir a oposição entre competência e *performance* (com base na dicotomia *langue* vs. *parole* de Saussure). A este respeito, Chomsky celebrenemente declarou:

“We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). (...) is performance a direct reflection of competence.” (Chomsky, 1965: 4)

Para este linguista norte-americano, a competência deve ser reconhecida como a componente mais importante no uso de uma língua, podendo ser alcançada pela forma como um indivíduo fala, escreve, ouve e lê, mas acima de tudo pelo uso que ele faz da língua em contextos práticos, sendo que o aprendente adquire nesse processo, inconscientemente, as normas sociais. O aprendente produz e entende um conjunto infinito de frases partindo de um conjunto finito de regras. sentido, a competência, segundo Chomsky, consiste na partilha de conhecimento do falante com o ouvinte, tomando como princípio que o falante ideal vive numa comunidade de língua homogénea.

Dell Hymes, em 1966, apresentou a sua teoria sobre o desenvolvimento da linguagem entre crianças com necessidades educativas especiais e, partindo da teoria de Chomsky, cunhou o termo “competência comunicativa” no seu livro *On Communicative Competence* (1972). Hymes incorpora a dimensão social no conceito de competência através da adição do termo “comunicativa” e, deste modo, coloca a tónica no uso da língua. Para Hymes, segundo Silva (2004),

“não bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a linguagem e o léxico da língua para concretizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (Silva 2004: 7-8).

Ao incluir a noção de “capacidade para usar”, Hymes une as noções de competência e desempenho, que estavam separadas na dicotomia proposta por Chomsky (1965). Hymes definiu a CC não apenas como algo exclusivamente inerente à competência gramatical dos falantes nativos (baseada nas regras formais), mas também associado à capacidade de usar adequadamente a competência gramatical em várias situações de comunicação (regras sociolinguísticas que podem ser analisadas e descritas). Deste modo, a perspetiva sociolinguística foi adicionada à definição de competência elaborada por Chomsky.

Hymes aponta quatro pilares no desenvolvimento da CC em contexto de aprendizagem, em que a língua se apresenta como: 1) formalmente possível, isto é, segue as regras gramaticais de uma língua (constantes na definição de competência de Chomsky; 2) viável, tendo por base os meios de implementação possíveis; 3) adequada ao contexto em que é usada e avaliada, na medida em que o falante tem de adaptar o seu discurso a um contexto

específico; 4) realizada *de facto*, pois no desenvolvimento da CC a língua pode reunir os três pilares anteriormente apresentados mas é necessário que a comunicação efetivamente ocorra. Estes quatro pilares na aquisição da língua interligam-se, o que permite aos falantes concretizar um repertório de atos de fala, ou, na formulação de Hymes: "accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others" (Hymes, 1972: 60).

Em 1982, Hymes subdividiu a competência linguística em discursos gramaticais (questões associadas ao estilo, como o discurso informal e a educação) e estilo de desempenho (caraterísticas idiossincráticas e o uso individual da língua) (Bachman, 1990). Os fundamentos teóricos de Hymes permitiram uma viragem na forma como se perspectivava a aprendizagem da língua, criando o pilar para o desenvolvimento da abordagem comunicativa e uma reviravolta na forma de conceber o processo de ensino /aprendizagem de L2. De acordo com esta nova perspectiva, através do desenvolvimento das competências comunicativas, o aprendente de uma língua consegue adquirir competências que lhe permitem ser capaz de comunicar em contextos socioculturais reais.

Apoiados no conceito inicial de CC apresentado por Hymes, Michael Canale e Merrill Swain desenvolveram, na década de 80, o arcabouço teórico relativo à aprendizagem de L2, assente na ideia de que é impreterível que no processo de aprendizagem seja considerado o desenvolvimento da Competência Comunicativa. Canale e Swain definem CC como "the underlying systems of knowledge and skills required for communication" (Canale, 1983:5), ficando claro que a CC coloca a tónica nos conhecimentos e nas capacidades do indivíduo para comunicar. Os conhecimentos remetem-nos para aquilo que o falante sabe (de forma consciente ou inconsciente) sobre a língua, bem como outros aspetos relacionados com o uso da mesma em comunicação. Por seu turno, as capacidades refletem-se na forma como cada falante aplica/utiliza o conhecimento no ato comunicativo.

Canale e Swain, ao examinarem a base teórica do ensino da língua e a avaliação da mesma, consideram que a CC é alcançada pelos alunos através da aquisição de três competências: gramatical, sociolinguística (inclui a componente sociocultural) e estratégica. Mais tarde, com base na teoria anterior, Canale (1983) distingue competência sociolinguística de competência discursiva, considerando que as quatro competências que os aprendentes de uma L2 precisam adquirir são:



1. Competência gramatical: o falante domina o código linguístico, reconhece as características linguísticas da língua e usa-as para formar palavras e frases (inclui a morfologia, léxico, semântica, fonologia);

2. Competência discursiva: o falante consegue interligar várias orações e frases com o objetivo de se compreender o seu significado no seu todo (texto escrito ou falado), no qual o conhecimento tem de ser partilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor (coesão e coerência).

3. Competência estratégica: na comunicação são usadas estratégias de comunicação verbal e não verbal de modo a compensar falhas e melhorar a eficácia da mesma;

4. Competência sociolinguística: relaciona-se com o conhecimento das regras sociais que regulam o uso da língua. Comporta a compreensão do contexto social que viabiliza a adequação (regras socioculturais).

Canale e Swain transformaram o conceito de CC de Hymes em “unidades pedagogicamente manipuláveis, passíveis de serem mobilizadas na planificação de currículos e na prática letiva” (Freire,1989: 8-9).

Bachman (1990) delineou e desenvolveu a sua teoria em torno da abordagem comunicativa, centrando-se na avaliação da língua. Assim, procurou desenvolver um conceito de CC que permitisse aprimorar os instrumentos de avaliação em L2. Bachman reitera que, para desenvolver a competência comunicativa, o aprendente tem de cumulativamente conhecer/dominar a língua e tem de conseguir usar esse conhecimento em situações de comunicação. O modelo que concebeu compreendia os seguintes conhecimentos: 1) competência linguística subdividida em organizacional (por sua vez subdividida em competência gramatical e textual) e pragmática (subdividida em competência ilocutória e sociolinguística); 2) competência estratégica, relacionada com o conhecimento sociocultural e o conhecimento real do mundo; 3) mecanismos psicofisiológicos, respeitantes aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenómeno físico.

Posteriormente, Bachman (1991) reviu o seu próprio modelo e introduziu-lhe algumas alterações: o que denominava como “competência” passou a denominar-se “conhecimento”. Assim sendo, na opinião do autor, saber usar uma língua relaciona-se com “a capacidade” de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto, pois só assim é possível criar e interpretar significados.

Portanto, a CC na aprendizagem de L2 refere-se ao modo como o aprendiz de L2 pode usar a língua estrangeira de uma forma adequada: “linguistically, socio-linguistically and pragmatically” (Council of Europe, 2001: 9). A CC envolve aquilo que o aprendiz de L2 precisa saber para usar a língua de forma correta e apropriada nos *settings* de uma cultura específica.

Na Figura 1.1 podemos observar as competências necessárias para desenvolver a CC na perspectiva dos autores citados:

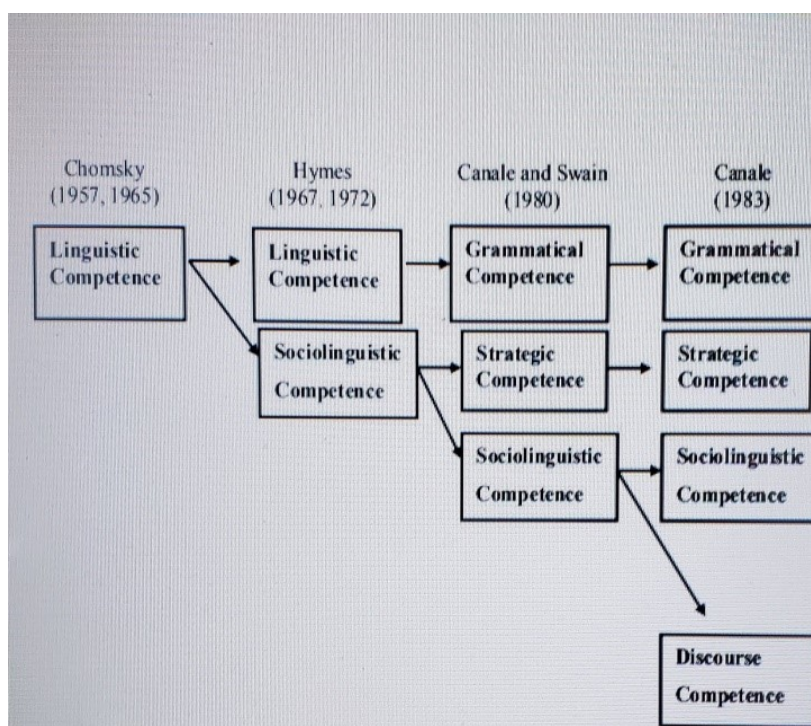


Figura 1.1 Evolução cronológica da “competência comunicativa” (adaptado de Celce-Murcia, 2007:43)

Alicerçada na abordagem comunicativa, surge a abordagem comunicativa intercultural, mediante a qual o aluno aprende a socializar tendo por base a premissa de que, no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, há que considerar a língua e a cultura como partes essenciais do processo. A aprendizagem da socialização só é conseguida através da aquisição da competência intercultural (Byram, 1991). O processo é descrito como:

“the integration of language and culture learning by using the language as a medium for the continuing socialisation of pupils is a process which is not intended to imitate and replicate the

socialisation of native speaker peers but rather to develop pupil's cultural competence from its existing stage, by changing it into an intercultural competence" (Byram, 1991: 19).

Para Byram (1997), na aprendizagem de uma L2, o aprendente comunica necessariamente por meio desta, agregando quatro competências: a competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural.

## **1.2 A competência comunicativa intercultural**

O termo “intercultural” remete-nos para a inter-relação entre a forma de compreender e sentir que advém dos “processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social” (Fleuri, 2003: 17).

Na perspectiva educativa, como referido, o conceito de competência intercultural evoluiu e desembocou no conceito de competência comunicativa intercultural (CCI). Byram (1997: 71-72) considera que CI é a capacidade que as pessoas têm de comunicar e interagir com pessoas de outra cultura na sua língua, permitindo minimizar as diferenças culturais. O conceito de competência comunicativa intercultural integra o de competência intercultural e de competência comunicativa, sendo que este enfatiza o uso da língua em diferentes contextos (Risager, 2007).

No contexto de aprendizagem de L2, o trabalho sobre a CCI tem como escopo e objetivos: “to accommodate the two worlds in the learner's mind..., to sharpen the learners' awareness of similarities and differences and help them to come to terms and deal with divergent experiences” (Neuner, 1997: 236). Neste sentido, o processo de ensino/aprendizagem não se baseia na mera transmissão de informação sobre a língua e cultura, mas designa “the assertion, negotiation, construction and maintenance of individual and group identities-that has led to the development of an intercultural approach to language education” (Corbett, 2003:20). É através da CCI que as pessoas com diferentes referências culturais conseguem estabelecer um diálogo produtivo, transpondo as barreiras culturais e deste modo enriquecer as práticas culturais individuais (Holliday, 2011). Nesta perspectiva, a cultura constitui-se como um dos aspetos centrais da aprendizagem de uma L2 e os aprendentes de L2 têm de saber como mobilizá-la no contexto em que ocorre (Neuner, 1997).

A consciência intercultural envolve o conhecimento cultural, abrindo espaço para a tolerância entre culturas diferentes e motivando o conhecimento, bem como a curiosidade perante outras culturas e, acima de tudo, permitindo colocar em prática os encontros culturais (Byram, 1997). Nestas circunstâncias, a educação intercultural deve começar o mais cedo possível, não devendo ser deixada para os alunos mais velhos ou para níveis de aprendizagem mais elevados (Chlopek, 2008). O desenvolvimento da CCI na aula de L2 permite que o aluno tenha conhecimento das regras da L2 e, paralelamente, compreenda quais os valores culturais da L1 em comparação com a L2, dotando-o da capacidade de interagir com os indivíduos de outro país na respetiva língua, ou seja, dá-lhe:

“the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and the ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 10).

Um indivíduo dotado de CCI “is able to interact with people from another country and culture in a foreign language” (Byram, 1997: 71). Consegue utilizar a língua de forma adequada numa perspetiva sociolinguística, possui uma boa competência discursiva e tem consciência dos significados especiais, valores e conotações da língua. Byram acrescenta que os indivíduos que já adquiriram uma L2 estão mais predispostos a aprender outras línguas e culturas; são capazes de ajustar um modelo de interação que é satisfatório para si e para os outros e são capazes de atuar como mediadores entre pessoas de origens culturais diferentes, já que estão aptos para explicar e interpretar diferentes perspetivas.

Portanto, e seguindo o Conselho da Europa (2009), o domínio da CCI envolve ter uma atitude de curiosidade e empatia para com as pessoas de outras culturas. Tal implica ter uma maior consciência do outro para poder avaliar os seus padrões quotidianos de perceção, pensamento, sentimentos e comportamentos, a fim de desenvolver maior autoconhecimento e autocompreensão. Também permite que as pessoas consigam, de forma eficaz, alcançar os objetivos internacionais e transnacionais em situações em que a alteridade e a diferença cultural estão envolvidas (*idem*, 2009: 9-10).

De acordo com Corbett (2003: 2), a CCI inclui “the ability to understand the language and behavior of the target community, and explain it to members of the “home” community – and vice-versa”. O ensino de língua(s) deverá, pois, contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e para a evolução das sociedades. Neste contexto, é esperado que os alunos de

língua estrangeira dominem não só os conteúdos gramaticais e lexicais, mas igualmente os de uso social, de modo a que consigam comunicar mais eficazmente. Esta abordagem deverá permitir que os alunos consigam estabelecer interações em culturas diversas e crenças e valores que cada falante traga ao processo de comunicação deverão ser reconhecidos. Logo, a educação na sociedade atual traz novos desafios para os professores de língua estrangeira: que “na formação e na sua ação pedagógica, quer na heterogeneidade do meio escolar quer numa abordagem ao ambiente educativo, necessário para responder à nova realidade social.” (Freitas & Salema, 2012: 114).

### **1.3 Ser intercultural - o novo paradigma educativo**

A abordagem intercultural visa o desenvolvimento da competência intercultural como resultado da interação cultural entre a cultura própria e a do outro: “isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade” (Fleuri, 2000: 77).

As práticas educativas, nesta ótica, devem promover a relação entre o “eu” e o “outro”, de modo a que se estabeleça uma interação crítica e sólida entre eles, permitindo que os sujeitos sejam “enriquecidos” reciprocamente no que concerne à língua e cultura. Num ambiente intercultural é promovida a integração e o respeito pela diversidade, procurando que o aluno respeite outras culturas e supere preconceitos culturais e etnocêntricos sem que perca a sua própria identidade - em suma, é estabelecido um diálogo que permite chegar a um patamar onde a negociação pode tomar lugar e os vários pontos de vista são reconhecidos, mediados e aceites, criando uma atitude reflexiva (por parte do aprendente) para com a(s) língua(s) e cultura(s) e, conseqüentemente, para com a forma como encaram a língua e a cultura no mundo. (Liddicoat *et al.*, 2003)

Alred e Byram (2002) defendem que, na conjuntura atual, na “sociedade global”, as sociedades esperam que o seu sistema de ensino prepare os aprendentes para viverem numa cultura internacionalizada e numa economia globalizada, sendo que para tal é necessário que os indivíduos interajam com pessoas de diferentes culturas dentro e além-fronteiras, isto é, que se apresentem como cidadãos interculturais.

### 1.3.1 Língua e cultura

Como temos vindo a referir, a abordagem educativa emergente preconiza uma educação intercultural, que se estende à necessidade de integrar a cultura na aprendizagem de línguas, uma vez que se considera fundamental que o aprendiz aprenda a língua nas suas várias dimensões. Consequentemente, no processo de aquisição da língua, língua e cultura estabelecem uma relação de simbiose na qual a língua é o meio privilegiado de transmissão da cultura.

É por meio da língua que a criança toma conhecimento do mundo, comunica o que pensa e imagina o que a rodeia, categorizando as experiências culturais observáveis no seu comportamento, isto é, na forma como pensa a sua perspectiva do mundo com base na relatividade linguística da língua. House (2007) advoga que a língua é um “collective knowledge reservoir” que se transmite geracionalmente (*idem, ibidem*: 11). A língua é “something that people do in their daily lives and something they use to express, create and interpret meanings and to establish and maintain social and interpersonal relationships.” (Scarino, 2009:16)

Neste contexto, é importante clarificarmos o conceito de “cultura” e contextualizá-lo no âmbito da aprendizagem da L2, uma vez que a língua não se funda como uma entidade isolada, dela faz parte toda uma sociedade que a usa. A língua constitui-se como “a system of signs that is seen as having itself a cultural value” (Kramsch, 1998: 3). Brown (2000) acrescenta que “A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.” (*idem, ibidem*: 171). No que respeita à aprendizagem da L2, esta união entre língua e cultura é referida no *QECR*, documento em que o aluno não é referido apenas como aprendiz de L2, mas sim como “aprendiz de uma língua e cultura segunda” (Conselho da Europa, 2001: 73).

Importa agora definir cultura numa ótica de ensino e aprendizagem. Definir cultura não é tarefa fácil, dada a multiplicidade de aceções existentes e veiculadas em diferentes perspetivas. Remontando à etimologia da palavra, todos os significados derivam do latim *cultura*: cultura da terra ou do espírito. Hofstede *et al.* (2010) referem que na antropologia social a palavra “cultura” é usada para definir padrões de pensamento e sentimentos, bem como atitudes e comportamentos mais simples como cumprimentar, comer, mostrar coisas ou perceções, assim:

“Culture is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. Culture consists of the unwritten rules of the social game. It is *the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others*. Culture is learned, not innate.” (*idem, ibidem: 6*)

Como podemos verificar, a cultura é encarada como um fenómeno coletivo que tem por base as relações não-verbais que definem uma pessoa ou um grupo, isto é, constitui-se como um conjunto de “beliefs, meanings and behaviours” (Bryman, 1997: 39). Segundo Liddicoat (2003), a cultura também se traduz numa componente mais visível, através dos artefactos produzidos ou das instituições criadas num determinado contexto:

“Culture is a complex system of concepts, attitudes, values, beliefs, conventions, behaviours, practices, rituals, and lifestyle of the people who make up a cultural group, as well as the artefacts they produce and the institutions they create.” (*idem, ibidem: 49*)

O National Center for Cultural Competence (citado por Goode et al, 2000), em nossa opinião, inclui na sua definição todos os aspetos acima descritos no que concerne a cultura.:

“integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations” (*idem, ibidem:1*)

Pode ainda fazer-se a distinção entre a “big C” e a “little C”. “Cultura” com “big C” refere-se à cultura que é “visível”, manifestada através de aspetos sociais relacionados com a literatura, a geografia, a filosofia, a gastronomia e as artes. Morain (1983) afirma que a “big C” é a primeira cultura com que os aprendentes de L2 contactam.

Entre as décadas de 60 e 90 do século XX constatou-se uma alteração na conjuntura mundial no que diz respeito ao modo como se perspectivava a sociedade e ao modo como esta se relacionava, especialmente com o crescimento dos *mass media*, com o aparecimento da “cultura de massas” e a valorização do conceito de “liberdade individual”, bem como pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e entrada na “era cibernética”. Nasceu então um novo conceito de cultura: a “little c culture”. Esta subjaz nas formas mais “invisíveis” da cultura e abarca todas as representações da vida do ser humano, como a

religião, a ética, o direito, a técnica, o sistema de ensino, os produtos materiais e imateriais, as questões ambientais, entre outras. No contacto com a cultura “little c” o aprendente de L2 tem acesso a diferentes estilos comunicativos e a símbolos linguísticos verbais e não-verbais intimamente relacionados com as normas culturais, pelas quais o indivíduo pode aferir o comportamento apropriado/inapropriado em cada interação social (Morain, 1983). Admite-se que por meio do contacto tanto com a “big C” como com a “little c” os aprendentes compreendem como atuar em contextos específicos.

Outra perspetiva para aceder à “cultura” é através dos três “p”: produtos, práticas e perspetivas. Produtos “big C” são os elementos culturais apreendidos através da arquitetura e da literatura, por exemplo. As práticas estão incluídas na cultura “little c” e são percebidas no modo como em diferentes culturas os indivíduos agem.

Risager (2012: 68) sublinha que a língua é “um processo discursivo dinâmico” no qual, por meio do discurso, o indivíduo realiza uma construção semiótica e social, tendo em conta a história e as subjetividades dos indivíduos que participam das comunidades discursivas, sendo por isso caracterizado como um processo em constante evolução e alteração – não podendo, portanto, dissociar-se dos aspectos culturais.

### **1.3.2 Língua e cultura na escola**

Sendo a cultura um processo dinâmico (Hofstede *et al.*, 2010), a escola e, mais precisamente, a sala de aula de L2, constituem-se como ambientes preferenciais para a aprendizagem da cultura e para o desenvolvimento das capacidades interculturais dos alunos. Corroborando esta ideia, Gill *et al.* (2002) defendem que a cultura é uma parte vital do ensino de línguas e acrescentam que ao ensinar cultura não estamos apenas a capacitar os aprendentes para falar sobre outras culturas, mas a dar-lhes a capacidade para falar informadamente sobre outros aspetos interligados com particularidades da língua. Fica claro que o ensino de L2 e cultura segunda (C2) são indissociáveis no processo de aprendizagem de L2, isto é, não é possível ensinar língua sem ensinar cultura uma vez que “culture is the necessary context for language use” (Stern, 1992: 205). Dado que a aprendizagem de uma L2 deve ter por base o princípio de que “there is a natural connection between the language spoken by members of a social group and that group's identity” (Kramsh, 1998: 3), é impreterível atender ao desenvolvimento da competência sociocultural no processo, o que



ocorre quando há a combinação de duas componentes da cultura: a social (sincrónica) e a histórica (diacrónica) (*idem, ibidem*).

Tseng (2002) afirma que sem a inclusão da componente cultural o sucesso da aprendizagem da L2 está condicionado: “(...) upon the acquisition of cultural knowledge: language learners acquire cultural background knowledge in order to communicate, and to increase their comprehension in the target language.” (*idem, ibidem*: 13). É importante que no processo de ensino/aprendizagem da L2 o aprendente perspetive a cultura da L2 como um fator motivacional e não como um obstáculo e por isso deve procurar-se “a common universal ground of basic physical and emotional needs to make the foreign culture less threatening and more accessible to the language learner.” (Kramsch, 1993: 224). A autora acrescenta ainda que o ensino de línguas deve incluir não apenas a aprendizagem da L2 e da C2, mas que deve ser levada a cabo “a reflection both on the target and on the native culture.” (*idem, ibidem*: 205). Autores como Robinson (1988) vão mais longe e defendem que a aprendizagem da C2 deve ser estabelecida com base na comparação entre C2 versus C1: “cultural understanding involves a synthesis between the learner’s home culture, the target cultural input and the learner as an individual.” (*idem, ibidem*: 12).

Apresentadas as características fundamentais da língua-cultura como alicerce da educação intercultural, iremos seguidamente apresentar uma reflexão sobre o que é “ser intercultural” na perspetiva do desenvolvimento da CCI na aprendizagem de uma L2.

#### **1.4. A CCI na aula de L2**

Relativamente à sala de aula, Liddicoat *et al.* (2003) recomendam que o programa educativo tenha como objetivo desenvolver a consciência intercultural, o que significa ir para além de uma abordagem cultural estática (que consiste em aprender factos isolados sobre a cultura individual); deve privilegiar-se o envolvimento do aluno num processo de transformação do “eu”, da sua capacidade de comunicar e entender a comunicação e, por outro lado, motivá-lo para que tenha vontade de continuar a desenvolver as suas capacidades comunicativas ao longo da vida. Scarino & Liddicoat (2009) consideram que a aprendizagem intercultural implica que, para além dos alunos desenvolverem conhecimentos sobre uma outra cultura, também se entendem a si mesmos na relação com a outra cultura. Neste âmbito o aluno entende a sua própria cultura e molda as perceções de si mesmo, do mundo e o do seu relacionamento com os outros.

Os conteúdos culturais devem ser lecionados tendo por base a vida quotidiana dos aprendentes, as suas relações familiares ou organização social. Este contacto linguístico-cultural tem como principal objetivo que os alunos saibam descodificar e compreender os conteúdos culturais apreendidos através do recurso aos seus referentes próprios, conhecimentos anteriores, às suas vivências e experiências na perspetiva das relações interculturais. Os conteúdos culturais devem constituir-se como a base que permite que os alunos acessem a aspetos da L2 e da C2 e possam refletir sobre como estes interferem nos referentes culturais de cada um, na forma como se perspetivam a si e aos outros.

Byram e Esarte-Sarries (1991) apresentaram um modelo de aprendizagem cultural que consiste na integração da L1 e C1 do aprendente no processo de ensino/aprendizagem de L2 e C2 na sala de aula. Este modelo (fig. 1.2) inclui quatro elementos apresentados num círculo de experiências e técnicas, no qual se estabelecem oito combinações e duas abordagens básicas; na primeira a L1 surge como meio para estudar a cultura de L2 e vice-versa.



Figura 1.2 O modelo de ensino de uma língua estrangeira (Byram e Esarte-Sarries, 1991:15)

Verificamos que o modelo de aprendizagem de L2 de Byram e Esarte-Sarries (1991) coloca a tónica no uso da língua e no ensino da língua e da cultura. É através da consciência da língua que os aprendentes analisam e percebem a relação entre a língua e o fenómeno

cultural da L2 e é através desta relação que adquirem a consciência pragmática que permite usar a língua devidamente em contextos específicos. A consciência cultural relaciona-se com a componente não-linguística da cultura, na qual o foco é colocado na “question of change from monocultural to intercultural competence” (Byram, 1991: 24). Fantini (1995) realça a importância do desenvolvimento da consciência cultural na aprendizagem da L2, pois advoga que no caso de alunos com uma competência linguística débil isso se deve à falta de competência cultural. A experiência cultural refere-se às experiências diretas que a L2 tem com a cultura alvo, que deve explicitada em contexto sala de aula pela criação de ambientes que teatralizam a realidade.

É necessário salientar que a implementação das quatro componentes não acontece de forma isolada; os materiais de aprendizagem e as metodologias de ensino “(...) are mutually supportive elements of a whole” (Byram, 1991: 29). Byram (1997) considera que o aluno constrói uma visão positiva da L1 na sala de L2, uma vez que o desenvolvimento da CCI amplia a sua consciência através da comparação entre L2/C2 com L1/C1. Na implementação deste modelo é necessário realizar adaptações tendo em conta a idade e o nível de proficiência dos aprendentes. O grande objetivo deste modelo é que os alunos de L2 se conheçam a si próprios e ao mundo que os rodeia, isto é, que os aprendentes de L2 de língua e cultura aprendam e socializem. Byram (1991) esclarece como a aprendizagem da socialização é atingida com base no desenvolvimento da competência intercultural:

“the integration of language and culture learning by using the language as a medium for the continuing socialisation of pupils is a process which is not intended to imitate and replicate the socialisation of native speaker peers but rather to develop pupil’s cultural competence from its existing stage, by changing it into an intercultural competence.” (Byram, 1991: 19)

Byram *et al.* (2002: 10) sublinham igualmente que “the acquisition of intercultural competence is never complete and perfect, but to be a successful intercultural speaker and mediator does not require complete and perfect competence”, isto porque é impossível adquirir e/ou antecipar todo o conhecimento necessário na interação com pessoas de outras culturas por estas estarem constantemente em transformação e porque cada pessoa tem seus próprios valores e a sua própria identidade social, que adquire continuamente ao longo de sua vida.

Liddicoat *et al.* (2003) apresentaram um conjunto de cinco princípios que se estabelecem como ponto de partida para a aprendizagem intercultural da L2. O primeiro

considera o aprendiz deve ser ativo e intencional na comunicação (interação com os outros) e deve refletir continuamente sobre si mesmo e sobre os outros, interpretando, respeitando e criando significado em contextos diferentes. O segundo princípio concerne as conexões estabelecidas através de interações sociais (interpessoalmente) e depois internamente na mente do indivíduo (intrapessoalmente). É importante referir que no processo interpessoal, com base no conhecimento anterior, o aprendiz cria novas conceções, uma vez que ao aprender novos conteúdos sobre a língua e cultura segundas reorganiza, elabora e amplia a sua compreensão, concebendo novos entendimentos, linguagem e pensamento sobre a L1. O terceiro princípio é a interação, através da qual o aprendiz se relaciona e comunica interculturalmente, isto é, interatua com outras estruturas de linguagem e cultura, aprende e aproveita a experiência. O quarto princípio alerta para o facto de ser muito importante que o aprendiz reflita sobre as suas aprendizagens, uma vez que aprender envolve tomar consciência de como pensamos, conhecemos e aprendemos um idioma (L1 e L2), uma cultura (C1 e C2) e a forma como percebemos o relacionamento com conceitos, com diferentes identidades, experiências, pensamentos e sentimentos (interculturais). Por fim, o quinto princípio respeita à responsabilidade, estabelecendo que a aprendizagem depende das atitudes e valores dos alunos desenvolvidos ao longo do tempo. A comunicação envolve aceitar que cada um é responsável pela forma de interagir com as outras pessoas através das línguas, sendo que deve esforçar-se continuamente para se entender melhor a si e aos outros, isto é, pelo desenvolvimento contínuo da sensibilidade intercultural.

Também Scarino & Liddicoat (2009) apontam características similares que o processo de ensino/aprendizagem de L2 deve considerar: a aprendizagem é intrapessoal (ocorre dentro do indivíduo, molda a identidade na qual o aprendiz cria significados pessoais) e interpessoal (realizada socialmente em interação com o outro); a aprendizagem é um processo contínuo no qual os alunos se envolvem com uma complexidade cada vez maior; a aprendizagem baseia-se em conhecimentos prévios e não pode ocorrer sem atender às conceções/equívocos anteriores dos alunos; a aprendizagem é interativa, com o objetivo da criação de significado. A aprendizagem é “mediada” principalmente através da língua; o *feedback* é fundamental. Os alunos precisam de saber em que ponto da aprendizagem se encontram e o que precisam fazer para progredirem; a aprendizagem envolve transferência, uma vez que os conteúdos apreendidos devem ser passíveis de aplicação em diversos

contextos (uso em diferentes situações com diferentes participantes), aprendendo os alunos a ajustar o seu discurso e atitude ao contexto e circunstâncias específicas; aprender é ser autoconsciente, pois os alunos estão cientes de como aprendem e porque aprendem (relacionado com a metacognição).

#### **1.4.1 O professor intercultural e o aluno intercultural**

Ensinar é um processo complexo que ocorre inserido e influenciado pelo contexto social, histórico, cultural e político. Scarino & Liddicoat (2009) criaram o conceito de “stance” como a postura ideal a ser adoptada pelo professor de L2. Esta posição define a forma como o professor vê, defende e atua no contexto ensino/aprendizagem, neste caso “their biographies are central to what they see and how they interpret their world” (*idem*: 24). Assim “stance” aparece como o pilar para que possam ocorrer mudanças culturais e reformas escolares. O professor de L2, segundo Kramsch (1993), não é apenas um transmissor de informação ancorado nos métodos tradicionais de ensino, antes, o professor de língua é também um professor de cultura, uma vez que só é possível conhecer a língua na sua totalidade (incluindo as atitudes e valores) através da aprendizagem cultural, pois através da aprendizagem da língua e da cultura os alunos percebem a razão pela qual os falantes de línguas diferentes atuam e reagem de uma determinada forma.

Na perspetiva intercultural, o professor não pode aplicar na sua sala de aula as “prescrições metodológicas” delineadas por outras pessoas. Em primeiro lugar, o professor consciencializar-se que ele próprio tem uma estrutura dinâmica de conhecimento que constitui a sua identidade, que as suas ideias surgem como resultado das suas experiências, crenças, valores éticos, motivações e compromissos que determinam a forma como vê o mundo e os outros. Claro que todos os aspetos mencionados se aplicam a cada um dos alunos que o professor vai encontrar na sala de aula; assim o professor interage com os seus alunos e trabalham juntos para desenvolver novos entendimentos, ou seja, o processo inclui ensinar os alunos a valorizarem, respeitarem e a envolverem-se com língua e cultura nas suas próprias vidas. (Scarino & Liddicoat, 2009). A nível pedagógico é evidente que na sociedade atual os docentes de L2 têm de ajustar as suas metodologias e munir-se com o conhecimento, ferramentas e atitudes necessárias para que os falantes (seus alunos) desenvolvam a CCI (Sercu, 2006).

O material a ser usado deve proceder de diferentes origens, apresentar diferentes perspectivas e ser usado conjuntamente para permitir que os alunos estabeleçam comparações e o analisem criticamente - é fundamental que o material seja autêntico, mas é essencial que o aprendente perceba o contexto e a intenção.

O material autêntico é utilizado nas aulas como um recurso elementar para o desenvolvimento da CCI uma vez que este não foi concebido com a finalidade de ensinar língua e por isso contém em si todos os defeitos e virtudes da vida real do falante de L2 permitindo a análise da língua falada e dos recursos extralinguísticos que fazem parte da comunicação. Os aprendentes tomam contacto com a L2/C2 através de situações contextuais concretas e deste modo conseguem perceber a LE nas suas diversas funções e adquirem um conhecimento “total” da língua; L2/C2.

O processo de ensino/aprendizagem deve incluir o recurso a textos e imagens reais, através das quais os alunos contactem com situações que mostrem as pessoas em determinados contextos e diversas atividades; esta metodologia é proposta por Neuner (2003: 35), que advoga o uso de “texts, pictures, situations, people and their roles and actions, exercises” e considera que através desta exposição a situações autênticas o aluno aprende a língua nas suas diferentes aceções.

O uso das tecnologias de informação e comunicação também devem ser tomadas em consideração como uma ferramenta didática importante no processo de ensino aprendizagem em L2 uma vez que se alteraram os conceitos de espaço e de tempo e na era digital em que nos encontramos é necessário que os professores se atualizem e utilizem os recursos das TIC como ferramenta de lecionação. No caso do ensino da L2 o recurso às TIC ainda tem uma maior importância, na nossa ótica, uma vez que as TIC facilitam não só a produção, mas também a partilha de materiais escritos e áudios: notícias, imagens, mapas, filmes e bibliografia da L2. Através da utilização das TIC é possível que no processo de ensino/aprendizagem de L2 se criem ambientes de comunicação hipermediáticos sobre os diferentes usos da linguagem; *e-mail*, fóruns virtuais, *chats*, salas de *chat*, MSN, Messenger, blogues, WeChat, wikis, etc. (Santos, s/d). Assim as TIC possibilitam o acesso a diferentes atos comunicativos e oferecem oportunidades de interação comunicativa potenciando a reflexão sobre o uso da linguagem na contemporaneidade e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem a partir da constituição de um conhecimento colaborativo, promovendo as habilidades comunicativas e as competências linguísticas dos discentes de L2. Assim, os

alunos de L2, através do acesso a diversas fontes que combinam som, imagem e linguagem verbal em tarefas reais, desenvolvem a capacidade de: ouvir, falar, ler e escrever com intenção comunicativa e adaptada aos diversos contextos comunicativos da L2 e da sua língua materna, i. e., no âmbito do CCI.

Vejam-se agora, com base nas conclusões de Byram, as competências que o professor de L2 deve ter. Byram propôs quatro tipos de interação entre as duas línguas (L1 e L2) que têm de ser ensinadas na sala de aula: conhecimento, atitudes, capacidade de interpretar e relacionar e a capacidade de descobrir e interagir.

Byram *et al.* (2002) referem que o professor de língua estrangeira deve:

[...] to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience” (*idem, ibidem*: 10).

Para o autor, o professor deve providenciar ferramentas para que os alunos contactem com informação importante na L2 em tempo real. Por outro lado, também devem ser desenvolvidos projetos colaborativos com outras disciplinas para ajudar os alunos a compreender a utilidade da língua para as suas vidas, «beyond classroom walls» (Byram e Wagner, 2017: 148). Assim, o “melhor professor” (*sic*) é aquele que consegue ajudar os alunos a apreenderem as relações entre a sua própria cultura e as outras, que consegue que os alunos tenham interesse e curiosidade sobre os outros, com base no conhecimento deles próprios e da sua cultura vista da perspectiva de outras pessoas (*idem*, 2002: 10). O professor não precisa de ter experiência ou ser um perito no(s) país(es) da língua que ensina, pois, a sua função é ajudar os estudantes fazerem perguntas e interpretarem respostas (*idem, ibidem*: 14-16). Assim, na dimensão da comunicação intercultural, o professor deve ajudar os alunos a compreenderem como se estabelece a interação intercultural, isto é, como as identidades sociais como a sua se formam.

Os docentes devem proporcionar aos alunos tarefas em que eles sejam ativos e nas quais possam chegar a conclusões através da sua própria experiência com a cultura-alvo, como resultado do que viram ou ouvirem.

Bryam *et al.* 2002 consideram que o cerne das estratégias didáticas interculturais é que tenham por base o desenvolvimento do espírito crítico através do questionamento e do estabelecimento de comparações: por exemplo, comparar o tema numa situação familiar com

exemplos de uma situação não-familiar, no qual os alunos perspetivam os conteúdos constantes na planificação noutra ótica; ler, comparar, analisar e discutir e, acima de tudo, permitir que os alunos acedam a duas ou três perspetivas diferentes da mesma realidade. Na prática podem ser atividades como *role play*, simulação de acontecimentos e teatralização, de modo a que os alunos tenham de resolver um problema ou refletir sobre uma situação e que se proporcione a discussão/reflexão de um assunto em grupos. Assim, na aula intercultural de PLE o aluno acede à cultura portuguesa e às suas crenças e, através da comparação com a sua própria cultura e crenças, compreende que há outras formas de perspetivar a realidade e que as suas crenças não são as únicas possíveis e corretas.

Em termos mais práticos, vejamos alguns exemplos de atividades que podem ser implementadas: o tema “desporto” pode ser examinado sob diferentes ângulos, incluindo as questões de género, idade, região, religião e racismo- isto é, o conteúdo curricular pode ser trabalhado numa perspetiva intercultural. Outros temas como casa, comida, escola, turismo e lazer podem ser abordados numa perspetiva crítica similar.

Os exercícios de gramática podem ser reforçados de forma a desafiar os alunos através de frases que apresentam atividades geralmente desempenhadas por mulheres ou homens (as mulheres gostam de cozinhar/ o João gosta de jogar à bola). Os professores devem encorajar os alunos a comentar e a alterar estas frases (o vestuário usado pelas minorias constitui outro exemplo) e devem ser valorizados os exemplos dados pelos alunos. O professor pode ainda incluir vocabulário que ajude os alunos a falar sobre a diversidade cultural (direitos humanos, igualdade, dignidade, género, estereótipos, racismo, minorias étnicas).

Bryam *et al.* (2002) apresenta como estratégia “documenting transformation collective”, na qual o professor apresenta um tema e os alunos escrevem palavras sobre esse tema. Posteriormente os alunos analisam o tema em diferentes perspetivas: idade, raça, religião. No final analisam um documento real que retrata essa questão cultural e contrastam com a sua ideia (exemplo uma cidade ou país).

“Cultural bump” (Byram *et al.* 2001: 117) é um fenómeno resultante do choque resultante de uma interação com o outro (cultura diferente). As atividades inseridas no “cultural bump” focam-se no modo como o conhecimento cultural é adquirido e afeta as relações interculturais. Estas atividades consistem na criação de grupos de culturais, nos quais cada um reflete sobre a apresentação feita (uma cena teatralizada ou da leitura texto



real) e apresentam uma reflexão conjunta (diferentes perspetivas culturais). Exemplos de atividade podem ser: o comportamento dos alunos ao chegarem atrasados à sala de aula; chegar a casa de alguém para jantar; o comportamento de um grupo de rapazes a jantar num restaurante; os maus-tratos animal (Archer, 1986).

Moeller and Nugent (2014) exemplificam atividades como "Cultura online Blog", que consiste nos alunos escreverem na sua língua materna e lerem na língua alvo, estabelecendo uma troca de experiências online, através da exploração defesa das suas ideias, avaliação e exploração, por exemplo, de provérbios. A análise de provérbios também é proposta por Hiller (2010), que aponta que devem ser criados grupos de trabalho e cada grupo tenta responder a uma questão: o que é um provérbio, quem os usa (por exemplo s mais velhos ou os mais novos), a forma como estes refletem as questões culturais, e a reflexão sobre as similaridades entre provérbios em língua portuguesa e cantonês ou mandarim.

Deardorff (2000) defende que as estratégias de promoção intercultural se deve basear nas atividades OSEE: Observação do acontecimento cultural em estudo; State (olhar objetivamente para a questão e verificar se esta é desejável ou não); Explorar as diferentes explicações para o que está a ser apresentado (em grupos de trabalho); Evaluation (avaliar) chegar a uma conclusão ou uma opinião sobre o assunto.

As atividades interculturais que foram sugeridas por Cankova, M. &, Gill, S. são cerca de 30 atividades no âmbito do desenvolvimento intercultural em alunos com nível de aprendizagem elementar e intermédio. Nelas, os professores são apenas agentes facilitadores, orientado os alunos na execução das atividades. É necessário que o professor defina regras nas discussões, que devem ser baseadas na compreensão dos direitos humanos e no respeito pelos outros. Os alunos, assim, aprendem tanto uns com os outros como com o docente, comparando o seu próprio contexto cultural com os contextos desconhecidos com que a aprendizagem de línguas os confronta.

O professor poderá facultar informação factual relacionada com o estilo de vida e padrões culturais, habitualmente presentes nos manuais ou com recurso à internet, mas o mais importante é encorajar os alunos a estabelecerem análises comparativas com os aprendentes nativos (por exemplo, através de trabalhos com brochuras turísticas do seu país e do da língua-alvo). Esta metodologia também pode ser realizada com simulação e *role-play*, estratégias que potenciam a compreensão de contextos reais de comunicação do outro

país ou cultura. Este tipo de ensino através da experiência, segundo Byram, é muito eficaz no desenvolvimento do autoconhecimento, bem como na perceção acerca dos outros países. Deste modo os professores encorajam os alunos a tornarem-se mais observadores no que respeita ao comportamento cultural. Este tipo de atividades ou tarefas dizem respeito ao que é intercurricular e colocam o seu foco na educação intercultural.

Podemos agora questionar como implementar atividades direcionadas para o desenvolvimento da CCI quando existe uma planificação ou um currículo normativo para orientar o trabalho do professor. Bryam *et al.* (2002) refere que pode adotar-se uma metodologia baseada nos temas e conteúdos constantes no currículo, devendo o professor aproveitá-los para desenvolver atividades que ampliem a perspetiva crítica e intercultural dos alunos, encorajando-os a fazer perguntas ou estabelecer comparações (por exemplo, comparar o tema numa situação familiar com exemplos de uma situação não-familiar) ou a levá-los a encarar o conteúdo curricular noutra perspetiva. É necessário que o professor defina regras nas discussões, que devem ser baseadas na compreensão dos direitos humanos e no respeito pelos outros. Os alunos, assim, aprendem tanto uns com os outros como com o docente, comparando o seu próprio contexto cultural com os contextos desconhecidos com que a aprendizagem de línguas os confronta.

Constatamos, portanto, que o recurso a atividades de desenvolvimento da CCI afeta tanto os estilos de ensino como as aprendizagens de uma L2. Confirma-se que a dimensão intercultural envolve os alunos na partilha dos seus conhecimentos e na discussão das suas opiniões. Para que seja possível elaborar um currículo nestes moldes, Bryam (1997) estabelece várias etapas no planeamento do currículo, no que respeita ao desenvolvimento da CCI. A base do desenho curricular deve assentar no contexto geopolítico, uma vez que no processo de aprendizagem o aluno tem contacto com interações previsíveis com os falantes nativos, sendo que estas situações comunicativas incluem, inevitavelmente, o contato intercultural com a sociedade de L2 na qual estão integradas as questões geopolíticas. Assim, na planificação curricular há que atender às questões da componente social que remetem para o uso da língua em contextos específicos, por exemplo, nas relações políticas e comerciais. A segunda etapa estabelece a necessidade de considerar o contexto de aprendizagem, especialmente quando o planeamento do currículo é realizado por outros órgãos que não incluem os professores e/ou alunos. Neste caso é necessário verificar se os objetivos traçados contradizem ou limitam os objetivos da CCI. Na terceira etapa do

planeamento curricular o professor deve ter em consideração o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus alunos e caso considere que algum dos objetivos constantes no currículo não se adapta aos seus alunos deve retirá-lo(s). Na etapa que se segue é possível definir objetivos com base nas etapas anteriores e atentando as capacidades, conhecimentos e atitudes expectáveis por parte dos seus alunos. Todas as etapas anteriores devem ser revistas à luz dos limites que podem incluir. A última etapa consiste na priorização e ordenação dos objetivos. É fundamental salientar que, apesar de Byram apresentar as etapas de forma hierarquizada, este autor admite que possam inevitavelmente sobrepor-se.

Como temos vindo a expor, um dos grandes objetivos do processo de ensino/aprendizagem na conjuntura atual ambiciona não só facultar ao aprendente uma série de capacidades académicas, mas também que este consiga interagir em sociedade desmistificando estereótipos e ser, deste modo, um cidadão preparado para interagir positivamente na sociedade global, o que se procura alcançar através da valorização da CCI ligada à aprendizagem da L2 e da C2, da compreensão da língua/cultura próprias e das alheias, de um processo de aprendizagem contínuo caracterizado por uma constante transformação.

House (2007) e Kramsch (1998) reiteram que o aluno intercultural cria, com base na C1 e L1 e na C2 e L2, a sua própria forma de se relacionar e interagir com a(s) sociedade(s) - ou seja, o aluno intercultural adapta e seleciona a forma e as normas adequadas ao contexto e, ao mesmo tempo, adequa o seu discurso de forma criativa e independente conforme os seus objetivos, desejos e aspirações.

## **1.5 Modelos de Competência Intercultural**

Dado que o objetivo deste estudo é verificar como/ se a CCI é abordada em contexto escolar nas escolas objeto de investigação, mais precisamente no âmbito processo de ensino/aprendizagem de L2, fazemos um breve sumário dos modelos de competência intercultural mais representativos.

### **1.5.1 O modelo de Bennett**

Segundo Bennett, o estudo da comunicação intercultural surge com o objetivo de responder à questão “how do people understand one another when they do not share a common cultural experience?” (Bennett, 1998: 1). O autor apresenta o Developmental

Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), defendendo que este permite descrever “learner’s subjective experience of difference, not just the objective behaviour of either learner’s or trainer” (Bennett, 1986: 181). Bennett considera a existência de seis estágios no desenvolvimento da “intercultural sensitivity”, os quais se encontram divididos em dois grupos opostos - etnocêntrico vs. etnorrelativo. A passagem entre cada estágio é feita de forma evolutiva e contínua.

O grupo etnocêntrico considera que o indivíduo se baseia nos seus próprios padrões e costumes para julgar o outro. Este processo é, na maioria das vezes, realizado de forma inconsciente (Bennett, 1998). Neste grupo encontramos dois estágios: o da negação (quando a diferença não é de todo aceite) e o da defesa (no qual se denigre a imagem da outra cultura).

O estágio que limita a passagem do grupo etnocêntrico para o etnorrelativo é o da minimização (consiste em minimizar as diferenças e/ou da sua importância relativa).

O grupo etnorrelativo considera que uma pessoa já se encontra “confortável” com muitos padrões e costumes, que o sujeito já tem a capacidade para adaptar o seu comportamento e julgamento perante uma variedade de padrões interpessoais (Bennett, 1998). Assim, no grupo etnorrelativo surge o estágio da aceitação (aceita-se o comportamento e os valores básicos da outra sociedade); a adaptação (adaptação do comportamento e pensamento em relação à diferença) e a integração. Neste último estágio Bennett considera que o indivíduo “has integrated the difference on one who can construe differences, as processes, who can adapt to those differences, and who can additionally construe him or herself in various cultural ways”. (Bennett, 1986: 186).

No que concerne a aplicabilidade deste modelo, Bennett explicitou como realizar o diagnóstico para a aferição do estágio em que uma pessoa se encontra. Fornece exemplos de atividades passíveis de serem implementadas, de modo a que esta atinja o próximo estágio. É de salientar que Bennett não desenvolveu o seu modelo especificamente para o ensino das línguas; não obstante, constatamos que o modelo DMIS pode ser aplicado a professores e alunos, uma vez que este nos permite determinar qual o estágio de partida e as estratégias mais adequadas para que seja possível atingir do próximo estágio, o que potencia a inclusão da CCI de forma eficiente no contexto escolar.

Bennett (1997) considera que é necessário que consigamos compreender e conhecer a dimensão cultural de uma língua o mais profundamente possível, uma vez que as pessoas refletem a sua cultura através da comunicação. Kramsch & Sullivan (1996) concordam que

a partir deste conhecimento é fundamental promover o desenvolvimento da competência intercultural, especialmente nos alunos de L2 e assim será possível que tenham sucesso na comunicação em contextos multiculturais

Bennet (2011) apresenta três aspetos fundamentais da identidade cultural: no primeiro caso o indivíduo tem duas identidades: uma cultural e a identidade individual; o segundo refere-se à identidade cultural uma vez que o modo como perspetivamos o mundo baseia-se nas crenças e valores que adquirimos com a vivência em sociedade. A terceira é a identidade intercultural, que engloba as várias identidades sociais (desempenhadas em diferentes grupos sociais) e a identidade pessoal e assim se constrói a identidade própria.

### **1.5.2 O modelo de Byram**

Na aprendizagem de uma L2, o modelo de Byram é um dos mais conhecidos. O autor apresentou-o em 1997 e este veio a servir de pilar à elaboração de diversos documentos orientadores do Conselho da Europa relativos à educação intercultural.

Byram distingue CI de CCI, distinção esta assente na forma como o indivíduo usa a língua nas interações interculturais. Resumidamente, a CI desenvolve-se quando o falante comunica na sua língua materna com indivíduos de outros países e conseqüentemente com outras culturas, o que lhe permite desenvolver a sua capacidade interpretar, relacionar e descobrir outras culturas através das interações interculturais. A CCI estabelece-se quando um indivíduo comunica numa L2, exigindo que o falante desenvolva outras competências como a linguística, a sociolinguística e a discursiva (Byram, 1997).

Byram estabeleceu cinco subcategorias para definir a CI, cinco competências que o falante/comunicador intercultural precisa desenvolver, isto é, definiu quais os “requisitos” que um falante intercultural deve ter, como se pode ver no quadro seguinte:

	<b>SKILLS</b> interpret and relate (savoir comprendre)	
<b>KNOWLEDGE</b> of self and other; of interaction: individual and societal (les savoirs)	<b>EDUCATION</b> political education critical cultural awareness (savoir s’engager)	<b>ATTITUDES</b> relativising self valuing others (savoir être)
	<b>SKILLS</b> discover and/or interact (savoir apprendre/faire)	

Figura 1.3. O modelo de Competência Intercultural (adaptado de Byram, 1997: 34)

Os “requisitos” ou as componentes a desenvolver no falante intercultural são, para Byram (2008: 324) e Sercu (2006): “saber ser/estar”; “saber(es)” (ter conhecimento); “saber aprender e compreender”; “saber aprender/fazer”; “saber envolver-se”. Estes requisitos envolvem não só atitudes, mas também conhecimentos e capacidades.

O “saber ser/estar” sugere que o falante intercultural deve relativizar os seus próprios valores, crenças e comportamentos (assumindo que podem existir outros possíveis e igualmente corretos); por outro lado, deve permitir que o falante esteja disposto a aprender com a cultura do Outro, através da aprendizagem da sua língua/cultura. Isto é possível através do(s) “saber(es)”, que incide(m) na capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e as suas práticas culturais de forma independente (descobrir/explorar). Quando o falante intercultural adquire conhecimentos está preparado para “saber compreender”, ou seja, está preparado para perceber mal-entendidos que possam surgir nas interações, ajudando os interlocutores a ultrapassar a situação conflituosa, na qual o Eu consegue ter uma atitude positiva perante o Outro.

O “saber aprender/fazer” implica que o falante intercultural, com base nos conhecimentos que adquiriu, é capaz de agir/interagir em situações interculturais, na comunicação real e consegue prever, antecipando e remediando, eventuais conflitos interculturais.

O “saber envolver-se” (“savoir s’engager” ou, em inglês, a “critical cultural awareness”) é considerado o conceito central da CCI. Na perspetiva de Byram e Deardorff, o “saber envolver-se” define-se como “an ability to evaluate critically and on the basis of

explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram, 2016: 69). Esta capacidade é alcançada quando o falante intercultural consegue estabelecer um envolvimento crítico com a cultura estrangeira e a sua própria cultura. Para Fantini (2009), a proficiência na língua-alvo é central, ou seja, é fundamental no desenvolvimento da CCI.

Na figura 1.4. observamos como se processa o desenvolvimento da CCI: o falante, para além de desenvolver as competências da CI, precisa ainda de desenvolver outras competências - linguística, sociolinguística e discursiva.

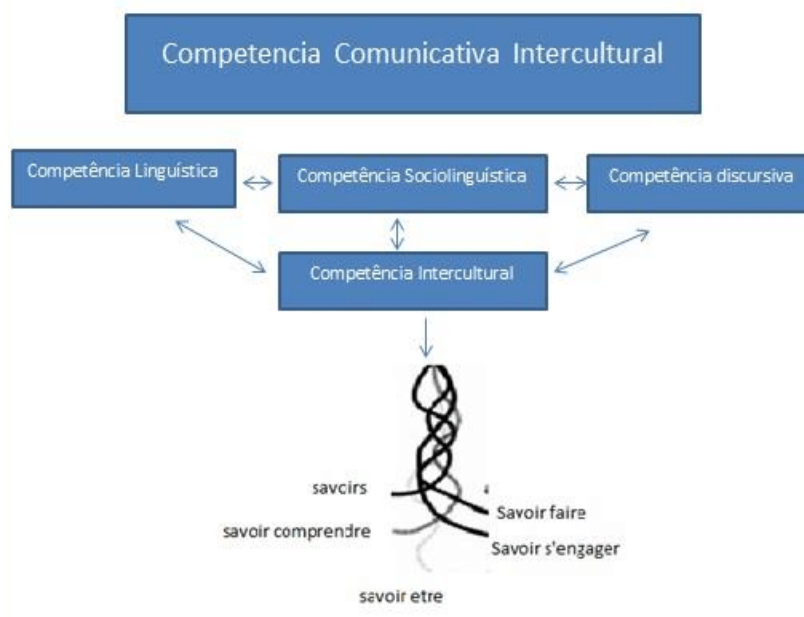


Figura 1.4. O modelo de CCI (adptado de Byram, 1997)

Na perspetiva intercultural, aprendentes e falantes devem ter consciência do Eu em relação ao Outro através da autorregulação e (re)construção de si. O aprendente, através da aquisição dos “saberes”, compreende melhor a sua cultura e língua e a do outro, tornando-se mais tolerante - o que deverá culminar no estabelecimento da sua identidade individual, que poderá ser considerada como uma terceira cultura (Kramsch, 1993).

### 1.5.3 O modelo de Deardorff

O modelo de CI proposto por Deardorff (2006) resultou de uma investigação realizada nos E.U.A, liderada por especialistas em interculturalidade. Neste trabalho foram

considerados diferentes contextos e foi assumido que a CI pode ocorrer em âmbitos ou disciplinas distintas. Posteriormente, no “Sage Handbook of Intercultural Competence” (2009), Deardorff incluiu as perspectivas de autores oriundos de diversas partes do mundo sobre o conceito de CI.

A autora defende que a CI é um processo contínuo que acompanha o indivíduo ao longo da vida. Considera que o desenvolvimento da CI deve ser abordado intencionalmente e, para que tal aconteça, devem priorizar-se os aspetos específicos da CI e definir-se as competências interculturais a desenvolver; haverá também que estabelecer os objetivos, de modo a ser possível realizar a avaliação da aplicabilidade da CI. Nesta ótica, a avaliação deve ser realizada através de multimétodos e multiperspetivas por meio de intervenções de aprendizagem intercultural baseadas nas conceções teóricas, em que o processo de desenvolvimento é tão importante quanto o resultado (Deardorff, 2009). Os conceitos relacionados com a competência intercultural incluem identidade, conflito intercultural, adaptabilidade intercultural e liderança intercultural.

Deardorff tornou-se a primeira autora a reunir consenso por parte dos especialistas quanto aos elementos essenciais da CI e, a partir dos dados obtidos, concebeu um modelo composicional que assenta numa pirâmide da competência intercultural (2006; 2009), como exemplificado na Figura 1.5:

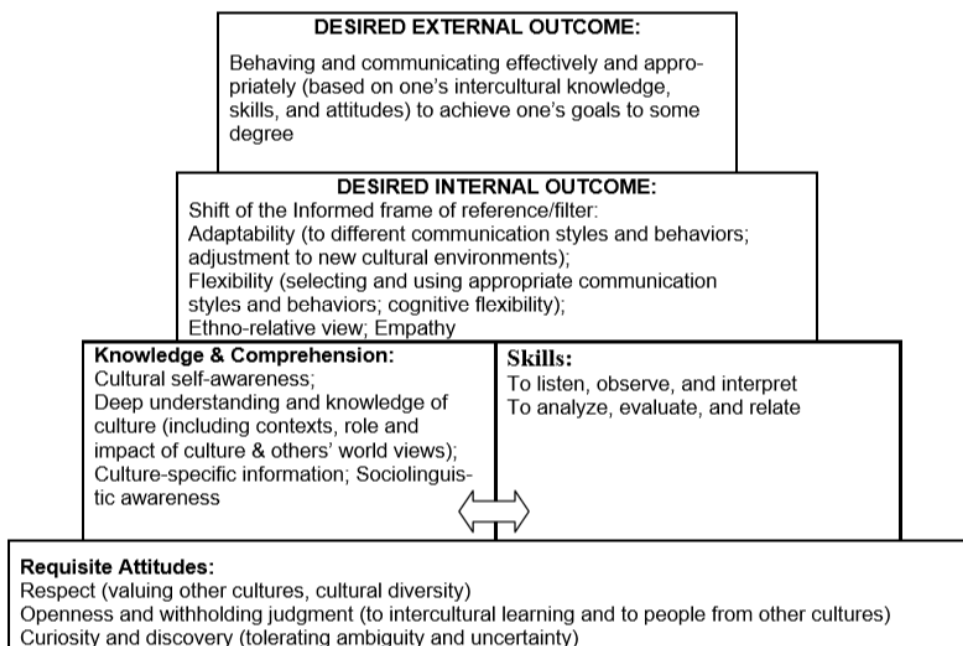


Figura 1.5. Modelo Piramidal da CI (Deardorff, 2006, 2009)



O modelo centra-se nos resultados internos e externos da competência intercultural com base no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades específicas inerentes à mesma. O modelo piramidal de CI é estanque, sendo que se passa do nível pessoal, referente às atitudes, para o nível interpessoal/ interativo, focado nos resultados. As atitudes essenciais situadas na base da pirâmide são: respeitar e valorizar o outro, ter atitudes de abertura, curiosidade e vontade de descobrir. Nesta fase é fundamental que o indivíduo tenha a capacidade de sair da sua zona de conforto.

Na etapa seguinte, o conhecimento aponta para a necessidade que o indivíduo tem de conhecer a sua cultura e possuir consciência sociolinguística para compreender a perspectiva do outro. As capacidades revelam-se na forma como adquire e processa o conhecimento. Paralelamente, as capacidades são adquiridas através da observação, audição, avaliação, análise, interpretação e interligação do conhecimento. Depois, o resultado interno engloba os aspetos constantes na base da pirâmide e, nesta fase, espera-se que o indivíduo tenha uma atitude flexível perante a perspectiva do outro, adaptando as suas atitudes e agindo em conformidade. Finalmente, como resultado de todos os aspetos mencionados, dá-se a efetiva e apropriada comunicação do indivíduo, que agora é capaz de comunicar (interculturalmente) com pessoas que perspetivam a realidade de um modo diferente do seu.

A mesma autora elaborou outro modelo onde constam os processos de desenvolvimento da CI que se inicia no nível individual através das atitudes (respeito, abertura e curiosidade perante o outro) congruentes com a CI e evolui daí para o nível da interação, no qual se obtêm resultados. O grau de sucesso no desenvolvimento da CI depende da aquisição das componentes: atitudes, conhecimento e capacidades. O modelo circular apresenta as mesmas componentes do modelo piramidal (só era possível aceder ao topo se a base estivesse desenvolvida), mas mostra-nos que no desenvolvimento da CI as suas partes constituintes (inter)relacionam-se num ciclo que está sempre em desenvolvimento e interação. Segundo Spitzberg & Changnon (2009), neste modelo a motivação é incrementada pela influência da componente “conhecimento e competências”. Assim, o processo de desenvolvimento da CI inicia-se no nível individual através das atitudes e evolui daí para o nível da interação, no qual se obtêm resultados. O grau de sucesso no desenvolvimento da CI depende da aquisição das componentes (atitudes, conhecimento e capacidades), como podemos observar na Figura 1.6:

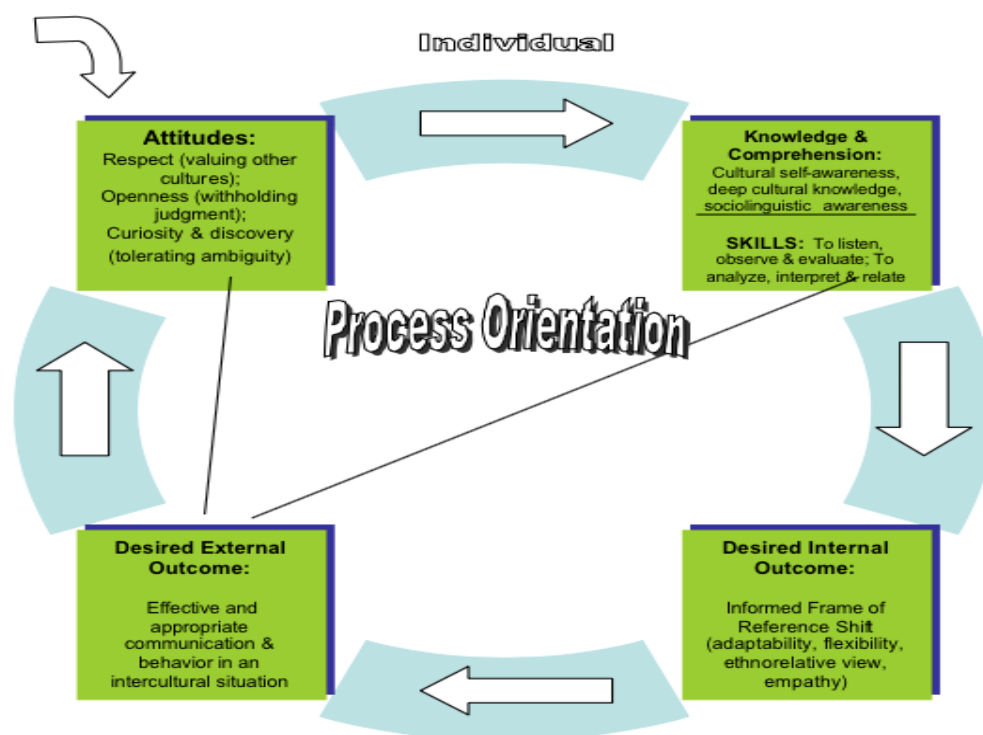


Figura 1.6 Modelo de competência Intercultural (Deardorff, 2006:2009)

Na perspectiva de Deardorff o desenvolvimento da CI exige um conhecimento profundo dos aspetos culturais, o que implica uma compreensão mais holística e contextual de uma cultura, incluindo os contextos histórico, político e social.

O estudo efetuado permitiu que Deardorff definisse CI como:

“Intercultural competence refers to the skills, attitudes, and behaviors needed to improve interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders” (Deardorff, 2020: 5)

Do ponto de vista educativo, a abordagem de Deardorff é pertinente uma vez que a autora considera que o desenvolvimento da CI toca em pontos que facilmente se adequam contexto de sala de aula e à aprendizagem de uma L2. Assim, no ensino, os professores devem estabelecer objetivos claros e pouco complexos relativos ao que se pretende que os alunos desenvolvam, sendo aconselhável que os professores definam apenas dois ou três aspetos específicos a desenvolver. O professor, preferencialmente em conjunto com os alunos da turma, deve definir o plano de trabalho e o período para a concretização dos objetivos, e de acordo com estes, delinear as tarefas e o método de avaliação mais pertinentes, no que é corroborada por Fantini (2009). No final do processo Deardorff

considera fundamental que haja uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas (*feedback*) por parte do professor e dos alunos, devendo existir a autoavaliação, avaliação em pares e em grupos, incluído a avaliação do professor (*idem, ibidem*).

## **Resumo do capítulo 1**

Vivemos na era da globalização onde conceitos como espaço e tempo se alteraram e as questões culturais emergem com maior relevância. As línguas são perspectivadas como contendo em si a visão do mundo; são o instrumento de comunicação com o exterior, veículo de comunicação intencional e a adequação aos diversos contextos tem inevitavelmente inerente si a cultura (a necessidade de estabelecer relações interculturais). Consequentemente, a comunidade educativa deve estar ciente da importância do trabalho sobre competência comunicativa intercultural junto dos alunos.

Neste capítulo apresentamos a conjuntura em que surgiu a abordagem comunicativa e como se desenvolveu o conceito de CCI através da referência a alguns dos investigadores mais relevantes nesta área. Ressalta desta breve resenha que a escola, como entidade formadora/educadora, tem um papel fundamental na preparação dos alunos para interagirem, viverem e trabalharem no contexto social atual e futuro.

Destacamos igualmente o papel que a aprendizagem da L2 pode desempenhar no âmbito da CCI. A aprendizagem da L2 e da C2 permite que o aluno consiga compreender e interagir significativamente com língua/cultura da L2 e que tenha uma consciência mais clara da sua cultura e língua maternas, assim como de outras línguas/culturas. Deste modo, estará mais desperto para comunicar e compreender o “outro” e a si mesmo.

O professor da L2 desempenha um papel basilar no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é ele o organizador, implementador e dinamizador das estratégias e atividades na sala de aula. É fundamental que o docente tenha consciência de que ele próprio é um “agente” promotor da interculturalidade, uma vez que contempla em si valores, crenças, juízos que são transmitidos através do seu comportamento e atitudes. Cumulativamente, ele é responsável pela inclusão de contextos promotores da interculturalidade na sua atividade docente, nomeadamente:

- Integração de objetivos promotores da CCI na sua planificação;
- Definição das estratégias/atividades impulsionadoras da CCI;
- Adequação dos recursos à realidade dos alunos;

- Motivação para que os alunos sejam ativos na sua aprendizagem na sala de aula, fora dela e ao longo da vida, uma vez que a aquisição da CCI é um processo contínuo.

No início do capítulo apresentamos sumariamente o modelo de ensino/aprendizagem de PLE na RAEM e como este se procurou adaptar às exigências sociais, políticas e económicas do mundo global. Depois de apresentados os vários modelos de CCI, passamos à contextualização da língua portuguesa em Macau.

## **Capítulo 2- Contexto**

### **Introdução**

Nesta fase do trabalho importa caracterizar o contexto onde está inserido o nosso estudo/investigação, cujo foco é o tipo de abordagem utilizada pelos docentes no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na RAEM. Para compreender a atualidade é indispensável recuarmos quatro séculos, considerando factos sociais, políticos e económicos que determinaram a situação atual da língua portuguesa na região.

O capítulo apresenta uma breve resenha da política oficial portuguesa em Macau. No primeiro ponto destacamos a história da língua portuguesa a partir do período de transição de 1987 a 1999 e a questão da identidade; a Declaração Sino-Portuguesa e o estatuto atribuído à língua portuguesa e o panorama socioeconómico e linguístico da RAEM depois de 1999.

No segundo ponto apresentamos um breve historial do ensino de L2 na RAEM e, por último, a organização do ensino de português L2.

### **2. 1 A Língua Portuguesa em Macau**

#### **2.1.1 A política oficial portuguesa no território de Macau e a língua portuguesa**

Os portugueses chegaram a Macau em 1553, segundo Guoqiang, “sob o pretexto de secar as mercadorias molhadas” (cit. por Pacheco, 2009: 44; Tang, 2000: 471) mas, na verdade, dada a posição geográfica da região, os objetivos foram claramente comerciais e os portugueses foram-se acomodando no território (Pacheco, 2009). Em 1557 foi criado um entreposto no sudeste asiático que favorecia o comércio entre o reino português e o oriente e assim, pouco a pouco, Macau vai-se tornando um grande “empório do comércio do extremo oriente, entreposto de mercadorias que provinham e se destinavam à China, Japão, Filipinas e Formosa” (Azevedo, 1984: 8). Contudo, a China não deixou de manter a soberania plena sobre a região, mantendo ambos interesse neste processo mercantil luso-chinês. Desta forma, no que respeita ao processo de colonização Macau, o território não pode ser comparado aos outros territórios colonizados pelos portugueses, uma vez que tem

especificidades e nuances que o distinguem das outras regiões ocupadas; utilizaremos, portanto, o termo “ocupação” para referir a presença portuguesa em Macau. Durante esta “ocupação” os portugueses mantiveram-se no governo e instituíram o português como língua oficial durante quatro séculos (Pacheco, 2009).

A língua portuguesa foi também usada como língua franca no oriente entre os séculos XVI e XVII, apresentando-se como “língua veicular nas relações internacionais de vários estados asiáticos até meados do século XIX” (Aresta, 1995: 7).

O processo de ensino/aprendizagem do português em Macau, à semelhança do que acontecia nas colónias portuguesas era levado a cabo pelos jesuítas, que eram responsáveis pela imposição/difusão da fé cristã e, cumulativamente, tinham responsabilidades na educação do povo (Casabona, 2012). Os jesuítas chegaram a Macau em 1563 e em 1565 foram criadas as primeiras escolas de “ler e escrever”, fundadas num acrescento feito na residência jesuítica, pelo padre Francisco Peres (Seabra, 2012; Azevedo, 1984). Nelas o ensino era ministrado apenas em português, uma vez que os jesuítas não dominavam o chinês (Azevedo, 1984). A primeira “European-style university in the Far East” foi fundada igualmente pelos jesuítas, em 1594 (Tang, 2000: 475) e posteriormente encerrada em 1762 quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, e extinguiu todas as ordens religiosas; neste processo, as escolas sediadas nos conventos foram igualmente encerradas. Deu-se então início a um período caracterizado por altos e baixos no que concerne a educação e o ensino (Azevedo, 1984).

Em Macau, só no final do século XIX é que a educação ficou a cargo do governo. Assim, em 1890 o governo criou a primeira escola oficial primária e secundária que seguia o currículo português e tinha professores portugueses a lecionar. No final do séc. XIX é inaugurada a escola luso-chinesa, com professores chineses e portugueses encarregados do ensino (Tang, 2000) e foram também estabelecidos cursos de difusão da língua portuguesa (Teixeira *et al.*, 2010).

Foi estabelecida em 1911 a primeira norma ortográfica em Portugal e o governador de Macau procedeu ao primeiro contrato para recuperar a moral linguística com a publicação do Boletim Oficial n.º 45, de 8 de novembro de 1919, que visava a obrigatoriedade do ensino do português em todas as escolas subvencionadas pelo governo, estando estas sujeitas a uma inspeção trimestral.

1.º É obrigatório, a partir de 1 de Janeiro do próximo futuro em todas as escolas primárias da Província, oficiais, municipais, missionárias ou de quaisquer instituições subvencionadas pelo Governo o ensino da língua portuguesa;

2.º O pagamento de quaisquer verbas subsidiárias pelo Estado, a não ser quando qualquer diploma legal expressamente determine o contrário, passará a depender da condição da alínea l.a desta portaria. (Boletim Oficial n.º 45, de 8 de novembro de 1919)

Em 1927 o governo publicou o Diploma Legislativo n.º 26, Boletim Oficial n.º 22, de 28 de maio, que implementou uma série de medidas no âmbito das políticas de língua para estimular o aumento do número de falantes de português. Deste modo com o objetivo de difundir a língua portuguesa foi deliberada neste Diploma a atribuição de 10 prémios aos alunos chineses que terminassem o curso a saber ler e escrever português; cumulativamente o mesmo estabelece a atribuição de prémios monetários aos professores que tivessem um maior número de alunos chineses premiados durante três anos letivos. O governador Artur Tamagnini Barbosa estabelece neste mesmo Diploma que para aceder a um lugar na função pública era necessário que:

Art. 4.º Os lugares das repartições públicas a desempenhar por chineses só poderão ser preenchidos por aqueles que saibam português, devendo ter preferência os que tenham sido premiados.

Art. 5.º No serviço de trabalhadores e profissionais em obras públicas desempenhado por chineses, deverá ser dada preferência àqueles que saibam português (Diploma Legislativo n.º 26, Boletim Oficial n.º 22, de 28 de maio de 1927).

Na opinião de Aresta, esta constituiu-se a primeira “situação de coercividade em relação aprendizagem da língua portuguesa” (Aresta, 1995: 13). Entende-se que se trata de uma medida coerciva uma vez que a maioria da população não falava português, sendo que a imposição do domínio da língua portuguesa para a obtenção de cargos públicos privilegiava os indivíduos de ascendência portuguesa, promovendo a concentração do poder nos cidadãos de origem portuguesa e, por outro lado, traduz-se na exigência do domínio da língua portuguesa aos residentes que não falavam português, mas que pretendessem candidatar-se a um cargo público, incrementado assim o número de falantes de português. As políticas de língua da época colocaram a tónica no estabelecimento de legislação, sendo que foram negligenciadas políticas de língua coerentes com a realidade social de Macau.

Em 1932 o Governador António Bernardes Miranda com o objetivo de introduzir a língua portuguesa na rotina social de Macau aprova o Diploma Legislativo n.º 272, Boletim Oficial n.º 50, de 10 de dezembro, no qual exigiu que os nomes constantes em tabuletas, cartazes e anúncios no espaço público fossem escritos em português sob pena de revogação das licenças.

Artigo 1.º É obrigatório o uso da língua portuguesa nas taboletas, cartazes, anúncios, programas e reclames e bem assim nas listas de mesa de hotéis, restaurantes, casas de pasto e outros estabelecimentos similares, ainda que instalados em clubes ou casas de recreio sujeitos à fiscalização administrativa e policial.<sup>2</sup>

O Governador Jaime Silvério Marques faz publicar, em 1960, o Despacho 33, que impõe o uso da língua portuguesa na função pública:

“a) De futuro é vedado o ingresso no quadro permanente do funcionalismo público a quem não souber pelo menos ler e falar correntemente a Língua Portuguesa”<sup>3</sup>.

Neste Despacho está prevista a formação em língua portuguesa dos funcionários que já faziam parte dos quadros da função pública que não sabiam falar ou escrever corretamente o português. Embora este despacho afetasse uma parcela muito pequena da população, “geraria a obrigatoriedade de se falar português para ingressar no serviço do governo, o que provocou, inevitavelmente, uma procura maior pela sua aprendizagem” (Teixeira *et al.*, 2010: 2). Como consequência desta exigência, a língua portuguesa constituiu-se fundamentalmente como língua na gestão do território, estando presente em todos os procedimentos jurídicos e assuntos administrativos.

Apesar de todas as medidas jurídicas levadas a cabo durante o período de 1770 e 1968, com o objetivo de difundir a língua portuguesa em Macau, Aresta (1995) aponta três grandes causas do insucesso das políticas de língua levadas a cabo:

1. A ausência de um projecto estratégico global coerente que apontasse para uma rendibilização da língua, nas rotinas sociais, nas relações de parentesco, na estrutura administrativa e comercial ou na alfabetização dos fluxos migratórios;

---

<sup>2</sup> Diploma Legislativo n.º 272, Boletim Oficial n.º 50, de 10 de dezembro de 1932.

<sup>3</sup> Despacho n.º 33, Boletim Oficial n.º 48, de 26 de novembro de 1960.



2. O empirismo das medidas legislativas sem um enquadramento técnico-pedagógico, sem preocupações de continuidade, sequer de autoavaliação;

3. A ausência de uma dinâmica de inovação que permitisse a valorização do estatuto social do falante da língua portuguesa, sobretudo desde a fundação de Hong Kong (Aresta, 1995: 21).

Em 1974 dá-se em Portugal o 25 de abril, que conduziu à descolonização dos territórios ultramarinos. Nesta conjuntura era suposto que Macau passasse para a soberania da China; este país, não obstante, “aquiesceu na continuidade da administração portuguesa no território até ao advento de uma solução chinesa” (Antunes, 2016: 164). Neste sentido, a constituição portuguesa, em 1976, salvaguarda a situação de Macau referindo que Macau é um “território sob administração portuguesa que se rege por estatuto adequado à sua situação especial”<sup>4</sup>. E assim, Portugal continuou a administrar Macau até 1999. É importante salientar que dada a conjuntura política que a China estava a viver, esta também foi a situação mais favorável.

Após 1974 há alguns marcos importantes que interessa referir no que respeita às políticas de língua, como a fundação da Universidade da Ásia Oriental (hoje Universidade de Macau), em 1980, e a criação do Departamento de Estudos Portugueses, em 1990, que se veio a constituir como um núcleo de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) (Teixeira *et al.*, 2010).

Apesar das políticas de língua enunciadas e levadas a cabo até então, a verdade é que até 1980 o governo não conseguiu desenvolver um sistema de educação unificado e coerente em Macau, sendo que as escolas oficiais que lecionavam o português eram poucas e geralmente serviam apenas os portugueses e os trabalhadores do Estado que dominavam o português. Neste contexto, proliferaram as escolas particulares com sistemas importados, com adaptações ou não, de modelos da China, Taiwan ou Hong Kong (Tang, 2000). Chi Cheong refere que perante esta situação as escolas, os professores e organizações escolares em Macau tinham (e ainda têm) “objetivos próprios” com “fundos culturais e ideológicos” diversificados (Cheong, 1993: 841-842). Assim, a educação em Macau foi, desde muito cedo, caracterizada como fazendo parte de um mercado livre, no qual os encarregados de educação escolhiam a escola que mais se adequava aos seus educandos.

---

<sup>4</sup> Constituição da República Portuguesa, Texto originário da Constituição, aprovada em 2 de abril de 1976, Artigo 5.º, n.º 4.

### 2.1.2 Período de transição de 1987 a 1999 – a questão da identidade

O marco fundamental que mudou o rumo da história contemporânea de Macau e da língua portuguesa na região começou a delinear-se em Pequim a 20 de maio de 1986, com o início das negociações entre Portugal e República Popular da China (RPC), sendo que a 13 de abril de 1987 foram determinadas as responsabilidades do governo português e da RPC através da Declaração Conjunta do Governo da RPC sobre a Questão de Macau.

Em conformidade, entre 1987 a 1999 iniciou-se o período de transição e, nesta fase, o governo pretendeu que a população de Macau reconhecesse a sua identidade única como “macaense”, designada por Clayton como “sort-of sovereignty” (Clayton, 2013: 51), uma vez que Macau se constitui como um pequeno território com características únicas no mundo, onde se verificou uma espécie de soberania partilhada entre o mundo ocidental (Portugal) e oriental (China). Assim, a administração tomou uma série de medidas, nomeadamente ao nível da preservação do património e da definição de políticas de língua, entre outras. Quanto à língua portuguesa, foram delineadas algumas medidas importantes, das quais destacamos o facto de em 1987 se ter institucionalizado o ensino do português como Língua Não Materna (PLNM), ano em que também foi criado o Centro de Difusão de Língua Portuguesa (CDL). Em 1989 foi fundado o Instituto Português do Oriente (IPOR). O IPOR era e é, na sua essência, um dos principais divulgadores da língua e cultura portuguesas em Macau (Teixeira *et al.*, 2010). De entre as medidas tomadas, destacamos ainda o facto de a administração ter percebido que o futuro da língua portuguesa passaria pelo entendimento do português como PLNM, uma vez que nunca foi língua materna da maioria da população.

As medidas no âmbito das políticas de língua implementadas nessa época foram questionadas por alguns estudiosos, nomeadamente Mei Cheong Ngai (1993). Este autor considerou que a constituição da identidade do povo macaense estava à partida condenada ao insucesso, uma vez os currículos adotados nas escolas eram provenientes de outros países. Como consequência os estudantes (habitantes/povo) de Macau não conheciam a história, geografia, cultura e política do território onde viviam, logo não era possível que sentissem orgulho em ser “Ou Mun Yan”. Neste cenário, Ngai reitera que seria fundamental “aumentar paulatinamente a consciência cívica e a consciência da terra de Macau” (*idem*, 1993: 832);

para que a região reconhecesse a sua identidade era necessário que o setor da educação, as organizações e a comunicação social se unissem.

Maria José Grosso, em 1999, refere a necessidade de uma política de língua que “ensine a língua com materiais e métodos adequados ao contexto” de Macau (Grosso, 1999: 100). Ainda na mesma linha de pensamento, Denise Pacheco considera que as medidas adotadas não poderiam ter sucesso dada a complexidade linguística da região e o facto de a língua portuguesa apenas ter tido um *status* político durante quatro séculos (Pacheco, 2009).

Neste contexto consideramos relevante apresentar a opinião de vários autores sobre o futuro da língua portuguesa em Macau.

Correia (1999) defende que de modo a que a língua portuguesa se mantenha no território é necessário que sejam criadas novas atitudes em relação a esta, que passam pela valorização do seu papel instrumental, fomentando o acesso a informação útil e atraente, bem como a consolidação de uma escola portuguesa que satisfaça as necessidades de um público aprendente heterogéneo, onde o português poderá ou não ser língua materna dos alunos. Para que tal aconteça, devem ser concebidos instrumentos para a aprendizagem do português em Macau atendendo ao “contexto linguístico e cultural em que o processo se desenrola, e as características diversificadas dos aprendentes” (*idem*, 1999: 123). Mário Filipe, também em 1999, refere que “conhecer a nossa cultura e língua é conhecer melhor Macau e conhecer as suas especificidades é contribuir para reforçar e enriquecer a identidade da RAEM no seio da RPC”. Considera que o futuro da língua portuguesa passa por destacar as vantagens da aprendizagem do português como uma língua de comunicação internacional falada em quatro continentes, “língua de negócios no espaço lusófono”, sendo necessário que se compreenda claramente que o indivíduo que comunique em português estará mais preparado para ingressar no mercado de trabalho (Filipe, 1999). Gary Ngai (1999) refere que Macau deverá tornar-se um centro de formação linguística: português, inglês, cantonês, mandarim e outras línguas europeias e latinas.

A verdade é que a tarefa não se apresentava fácil, uma vez que, antes de 1999, Lam (2010), com base numa pesquisa, constatou que a maioria da população de Macau já se considerava chinesa: 70% sentiam-se orgulhosos por serem chineses, identificando-se com a sua história e cultura. Apenas 2% da população falava português e os 98% restantes falavam cantonês e outras línguas. Este quadro indicia que as pessoas não tinham o sentimento de pertença com a identidade macaense, sendo que, segundo Lam, “a colonial

identity was seen as “the other” and “self” understanding of most of the Macau people” (*idem, ibidem*: 662).

### 2.1.3 A Declaração Conjunta Sino-Portuguesa e a língua portuguesa

A Declaração Conjunta Sino-Portuguesa menciona que Macau faz parte do território chinês e que o Governo da RPC “voltará a assumir o exercício da soberania sobre Macau a partir de 20 de dezembro de 1999” (Declaração, 1987: 1). Assim o artigo 31.º da Constituição da RPC autorizou a Assembleia Nacional a criar a região administrativa especial e a criar uma Lei Básica que segue o princípio “um país, dois sistemas” (Declaração, 1987: 2), declarando que Macau permanecerá com um alto grau de autonomia e a gozar de poderes executivo, legislativo e judicial independentes com base no sistema capitalista e na forma de viver anteriormente existentes.

A Lei Básica foi aprovada a 31 de março de 1993 pela Primeira Sessão da Oitava Legislatura da Assembleia Popular Nacional da RPC e promulgada pelo Decreto n.º 3 do Presidente da RPC para entrar em vigor no dia 20 de dezembro de 1999, substituindo o Estatuto Orgânico de Macau.

No que respeitante à língua portuguesa, a Lei Básica expõe: “Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial” (Lei Básica, artigo I, capítulo 9). Neste artigo está explícito o estatuto da língua portuguesa (Antunes, 2016). Denise Pacheco (2009) considera que a formulação “também” foi “uma ação de desfazamento do *status* da língua, deixando à língua portuguesa para um espaço secundário” (*idem, ibidem*: 43).

Ainda sobre a Lei Básica da RAEM, importa salientar algumas questões relacionadas com a política de língua, como é o caso do artigo 25 que determina a igualdade no uso da língua, e o artigo 122, que contempla o ensino da língua por professores estrangeiros e obtenção de material didático produzido no exterior, sendo que os alunos continuarão a ter liberdade na escolha da escola (Antunes, 2016: 165). No artigo 37 da lei 09/2006, a *Lei de Bases do Sistema Educativo não Superior da RAEM*, a definição da língua veicular de ensino apresenta a seguinte formulação:

1. As escolas oficiais devem adotar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua;

2. As escolas particulares podem adotar como línguas veiculares quer as línguas oficiais, quer outras línguas;

3. A adoção de outras línguas, pelas escolas particulares, fica sujeita a avaliação prévia e ao reconhecimento pelo serviço responsável pela Educação da existência de condições adequadas para este efeito;

4. As escolas particulares que adotam outras línguas como língua veicular devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem, no mínimo, uma das línguas oficiais (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2006).

Apesar de o português ser língua oficial, é aprendida em algumas escolas, mas não é falada pela maioria da população. Na RAEM a maioria da população fala cantonês, constituindo-se esta como uma língua regional, falada na região de Cantão, Macau, Hong Kong, Guangxi e províncias de Hainan e Hunan.

Dada a grande diversidade de línguas e dialetos existentes na China, a política da RPC instituiu o *pǔtōnghuà* como língua nacional, sendo ensinada nas escolas e sendo, por isso, muitas vezes também língua estrangeira nas regiões onde existem dialetos ou línguas regionais. Note-se que na China, dado usarem-se os referidos dialetos e línguas diferentes, “os chineses não se compreendem entre si de um canto a outro do país, quando falam a sua língua materna” (Calvet, 2007: 88). Por outro lado, a língua inglesa na RAEM surge como a “língua franca<sup>5</sup> internacional” devido a vários fatores, quer históricos, quer da conjuntura atual (Teixeira *et al.*, 2014).

O facto é que a Declaração deu às duas línguas (português e chinês) um estatuto político, de uso oficial, embora o chinês (o *pǔtōnghuà* e o cantonense) se tenha tornado “dominante na administração, nos negócios e na vida quotidiana, porque a quase totalidade dos cidadãos nunca aprendeu português” (Teixeira *et al.*, 2014: 64).

Nesta conjuntura e perante o bilinguismo consagrado na Declaração, é evidente a dualidade presente entre línguas oficiais vs. línguas faladas. Existem vários tipos de bilinguismo decorrentes do contacto dos povos com diversas línguas maternas. Água-Mel refere quatro tipos: o natural (exposição a duas ou mais línguas na escola ou na família); o voluntário (os falantes usam a língua não materna por razões políticas ou económicas); bilinguismo impessoal (a língua é adotada por razões políticas e é raramente ou nunca usada

---

4. Língua franca é tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Na conjuntura atual o inglês é considerado a língua de comunicação profissional e a base para o intercâmbio académico ([https://www.lexico.com/definicion/lingua\\_franca](https://www.lexico.com/definicion/lingua_franca)).

pela população) e bilinguismo decretado (que determina a obrigatoriedade de usar a língua em contextos determinados como por exemplo na administração pública). Na sua opinião, a RAEM “reúne no seu minúsculo espaço todos os exemplos de bilinguismo atrás mencionados” (Água-Mel, 2012: 12).

#### 2.1.4 O panorama socioeconómico e linguístico da RAEM depois de 1999

Depois de 1999 verificou-se um profundo crescimento económico na RAEM, que na opinião de Zandonai (2009), teve mais impacto na sociedade e na cultura do que propriamente o *handover* (a Transferência). O ano de 2012 marcou o culminar no crescimento económico de Macau, visto que esta região ocupou o quarto lugar mundial no que concerne a *renda per capita*. Este crescimento deveu-se sobretudo à liberalização do jogo, em 2002, que resultou na abertura de novos casinos e ao consequente aumento dos serviços que giram em torno dos mesmos (Teixeira e Silva, 2014).

O crescimento económico levou à transformação da sociedade de Macau (Gonçalves, 2018). Quando se confrontam os Censos de 2001 e 2011, constata-se que o número de imigrantes na RAEM aumentou exponencialmente, havendo “uma diminuição de sujeitos que se consideram com ascendência chinesa e portuguesa e aumento de pessoas que vêm de outras partes do mundo” (Teixeira, 2014: 66), nomeadamente China Continental, Hong Kong, Filipinas, Indonésia e Vietname. Em relação aos sujeitos oriundos da China, não podemos deixar de salientar que usam diferentes dialetos e línguas,

“além das línguas minoritárias, em torno de cinquenta, faladas por cerca de 5% da população existe um vasto conjunto composto por oito línguas diferentes (...) elas mesmas dividida em 600 dialetos locais. Isto significa que o país está longe de ser linguisticamente unificado”. (Calvet, 2007: 87.

A RAEM tem um conjunto de imigrantes diverso, constituindo-se cada vez mais como um território dotado de uma diversidade linguística e cultural *sui generis*; um pequeno território onde se falam inúmeras línguas, estando “emerso em globalização, superdiversidade e multiculturalismo” (Teixeira, 2014: 1). Relativamente às línguas mais faladas e com base nos Censos de 2011, verificamos que quase 90% da população fala chinês (cantonense, *pǔtōnghuà* e em menor número outras línguas da China e dialetos) e apenas 2% fala português. Por outro lado, nos Censos de 2011, Macau apresenta uma taxa de 40,9%

relativa ao nascimento de filhos de imigrantes de diversas origens, constituindo outra componente importante no que toca à diversidade linguística.

Uma vez que Macau é constituído por uma grande miscelânea de línguas, o inglês viabiliza a comunicação intercultural entre diversos grupos que dominam línguas distintas. Noronha & Chaplin (2011) referem que a língua inglesa é, depois do *pŭtōnghuà*, a língua mais utilizada no setor dos serviços (hospitais, bancos) e a mais usada no setor público em comparação com o português. Os autores referem que o facto de muitas das empregadas domésticas serem filipinas a estabelecerem a comunicação intercultural em inglês permite a proliferação do inglês no seio das famílias chinesas e portuguesas, na maioria das vezes através das crianças (*idem, ibidem*). Zandonai (2009) refere que o recurso à língua inglesa já era uma prática comum entre portugueses e chineses que utilizavam o inglês como língua intermediária na comunicação diária dado que “they could not always rely upon the support of the Macanese usual bilingual skills in Portuguese and Chinese, or given that very few would learn each other’s languages” (*idem*: 27). Mas mais tarde com as alterações sociais, especialmente com a chegada de falantes nativos de inglês que vieram na altura do aparecimento da indústria dos casinos, a língua inglesa tornou-se ainda mais presente na sociedade. Prova da importância crescente da aprendizagem do inglês é o facto de as escolas chinesas em Macau disponibilizarem aos alunos a possibilidade de optarem pela secção inglesa. Graddol (2003) defende que o inglês está de facto a tornar-se generalizado em Macau apesar de não ter um estatuto oficial constitui-se como uma terceira língua no território estando presente na vida diária dos residentes (*idem, ibidem*). Andrew Moody (2008) advoga que mesmo não tendo um estatuto institucional na prática é, de facto uma das línguas oficiais do território.

O inglês e o *pŭtōnghuà* são efetivamente as línguas mais conhecidas e faladas, mas segundo Teixeira, este facto não significa que o português esteja a “ter menos importância e/ou menor interesse” (Teixeira *et al.*, 2014: 68). Notou-se uma “queda” na procura do português em 2000, a partir de 2001 nas escolas começou a verificar-se um retorno do interesse pelos cursos de língua portuguesa, mais acentuado a partir de 2002 (Freitas, 2004).

O aumento na procura da aprendizagem do português deve-se a vários fatores. Um deles será o facto de estar iminente a abertura de novos casinos noutras cidades asiáticas e a RAEM ter de “ampliar a sua economia para além dos setores do turismo e jogo e sugerem

que a relação especial que Macau tem como a CPLP<sup>6</sup> pode funcionar como uma mais-valia” (Água-Mel, 2012: 17). Sérgio Antunes referia, em 2006, que o desenvolvimento da língua portuguesa estava a ser fortemente apoiado por políticas públicas locais, assim como por políticas do governo central Chinês que “elegu Macau como a ponte da China Continental para o Mundo lusófono” (Antunes, 2006: 170).

A RPC em 1978, no terceiro plenário do XI Comité Central do Partido Comunista Chinês, apresentou oficialmente o programa de reformas económicas no qual o propósito era estabelecer-se como um Partido capaz de construir um socialismo moderno (Silveira, 2001). Assim, a RPC pretendia apresenta-se como uma economia capitalista com nuances e especificidades, “um país dois sistemas”, na medida em que apesar de ser um país comunista, queria provar que também era um país com uma “política de porta aberta”, estando disposto a estabelecer parcerias económicas com empresas de outros países, acedendo assim ao mercado mundial. No relatório do XIII congresso do PCC de 1987, a RPC concebe os princípios para estabelecer um socialismo com características chinesas e, em dezembro de 2001, a China entra na Organização Mundial do Comércio.

Nesta linha o governo central criou zonas económicas especiais, as ZEE. Estas são convencionadas como zonas estratégicas que devem ser desenvolvidas e, para tal, são favorecidas através de regalias concedidas com o objetivo de desenvolver relações comerciais com o estrangeiro (Silveira, 2001).

Outra estratégia estabelecida pela China foi a constituição da Região do Grande Delta do Rio das Pérolas (RGDPR)<sup>7</sup>, que abarca 9 províncias da China continental e 2 regiões administrativas especiais. O grande objetivo da sua criação foi estabelecer uma zona de comércio livre. A RAEM faz parte da RGDRP dada a sua posição geográfica estratégica, as suas características históricas, assentes no contacto constante com o ocidente, e estatuais, assentes no princípio um país dois sistemas.

No final de 2003 a RPC assina um acordo que estabelece a parceria de comércio livre entre a China continental e as duas regiões chinesas com sistema aduaneiro autónomo, ou seja, Hong Kong e Macau. O Acordo CEPA<sup>8</sup> – Acordo de Estreitamento das Relações Económicas e Comerciais entre o Continente Chinês e Macau abrange três setores

---

<sup>6</sup> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

<sup>7</sup> A Região do Grande Delta do Rio das Pérolas engloba as províncias de Fujian, Jianxi, Hunan, Guangdong, Guanxi, Hainan, Sichuan, Guizhou e Yunan, a RAEHK e a RAEM.

<sup>8</sup> CEPA- entrou em vigor em janeiro de 2004.



económicos e comerciais: mercadorias, serviços e investimento. Este acordo apresentou como grande objetivo reforçar as relações das duas partes. Assim a RAEM estabelece a ponte entre a RPC e o resto do mundo e vice-versa.

Neste contexto a China atribuiu a Macau a responsabilidade de conduzir o processo de aproximação aos países de língua portuguesa, desempenhando a Região o papel de plataforma negocial. Por razões diversas a China sempre teve interesse em África e o despertar do grande interesse económico surgiu nos anos oitenta, com as políticas de Deng Xiaoping. Este interesse de Pequim pelo continente africano veio culminar com a criação do Fórum de Cooperação China-África<sup>9</sup> (China África Cooperation Forum). A cooperação chinesa com os países de África incide especialmente mais na agricultura, na construção de infraestruturas, no comércio e investimento (Alves, 2005).

As reuniões do Fórum decorrem de três em três anos e tiveram a sua primeira sessão em 2000, contando com a presença de altas personalidades políticas de Pequim, nomeadamente o Presidente Jiang Zemin, o Vice-presidente Hu Jintao e o Primeiro Ministro Zhu Rongji, o que revela a importância que a China atribui às relações com África. É também de salientar que neste fórum participaram 45 países africanos e nele foi assinada a ‘Declaração de Pequim’, que estabelece três princípios: cooperação económica; desenvolvimento social; criação de comissões ministeriais para coordenar a implementação dos acordos estabelecidos.

É de salientar que cinco dos países africanos que fazem parte do Fórum são países de expressão portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. É neste contexto que Macau surge como o território ideal para estabelecer a ponte entre a China e os países africanos, sendo que o Fórum em 2003 teve lugar em Macau.

A verdade é que Macau tem a língua e cultura portuguesas enraizada na sua história e na conjuntura atual é um canal privilegiado entre os PALOP e a China. No que concerne a língua portuguesa há muitas universidades em Macau que assinaram protocolos de cooperação e intercâmbio com os PALOP e com Universidades chinesas.

“A China tem investido, claramente, na promoção de Macau como interface para os PALOP. O facto de ter sido o próprio governo central chinês a tomar a iniciativa de criar em Macau um fórum exclusivo China - países lusófonos, é indicativo do novo desígnio que a China atribuiu recentemente ao território, nomeadamente enquanto polo de atração para os países que compartilham da língua e

---

<sup>9</sup> A sessão inaugural teve lugar em Pequim em outubro de 2000.

cultura portuguesas, funcionando, simultaneamente, como garante da integridade identitária de Macau na região em que se insere, em particular, face a Zhuhai e Hong Kong” (Alves, 2005: 1172-1173)

No que respeita o Brasil, o interesse é bilateral. Por um lado, o Brasil perspectiva a Ásia, neste caso específico a China, como um local de investimento, permitindo-lhe acesso a tecnologia de ponta e a um mercado de consumo muito vasto. Por sua vez, o Brasil apresenta-se como um país com inúmeros recursos naturais que são fontes de matéria prima e de produtos alimentícios. Neste contexto, as primeiras relações diplomáticas foram estabelecidas em 1974 e têm-se vindo a aproximar-se cada vez mais tendo, em 1993, sido firmado o conceito de parceria estratégica sino-brasileira (Oliveira, 2004).

No decurso do exposto, compreende-se a importância que a RAEM tem para a China na concretização do seu plano de expansão económica, especialmente nos países de expressão portuguesa. Neste sentido, em 2002, o Chefe do Executivo na Assembleia Legislativa apresentou as Linhas de Ação Governativa (LAG) para 2003, que lançaram as bases para a constituição de Macau como a plataforma de ligação aos mercados dos países de expressão portuguesa. Nestas LAG foi referido que a RAEM pode tirar partido das ligações históricas que a une a esses países e territórios nomeadamente no plano linguístico, na determinação dos custos de exploração, bem como nas condições sociais e relações humanas. Este relacionamento com os países de expressão portuguesa permite o estabelecimento de relações de parceria económica e comercial entre as pequenas e médias empresas de Macau e as da China Continental, dos países do Sudeste Asiático e dos países e territórios lusófonos

Entende-se assim que depois de 1999 a língua portuguesa tenha ganho projeção e interesse como “língua internacional transnacional e como língua policêntrica” (Teixeira *et al.*: 2014). Portanto, a procura do português pode dever-se em parte à procura de novos negócios e, neste contexto, Dora Martins, em 2006, considera que, depois de tantos séculos,

“Macau voltou a assumir um papel de entreposto comercial entre a China e os países ocidentais, neste caso de matriz lusófona e parece-nos que o relacionamento económico e comercial sino-lusófono tem futuro” (Martins, 2006: 1362).

Na conjuntura atual parece claro que a RAEM estabelece cada vez mais relações económicas com os países lusófonos, facto comprovado pelo aumento das importações (*Expediente Sínico*, 29/11/2018). O jornal *Hoje Macau* (18/12/2018) referia que o comércio

entre a China e os países de língua portuguesa subiu 21,22% até setembro. Neste contexto, Vicente refere que diversas empresas chinesas estavam a apostar “de forma intensa” em África e tal terá contribuído para o crescimento do ensino da língua portuguesa na China (*idem*, 2007: 34).

A nível da educação, o aumento das relações comerciais com os países lusófonos tem como consequência uma maior procura da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos habitantes da RAEM e os dados comprovam-no, por exemplo, através do aumento do número de alunos do IPOR. No caso do Instituto Politécnico de Macau (IPM), Lei Heong Lok, o então presidente do IPM, refere numa entrevista que é previsível que o número de alunos a aprender português triplice entre 2017 e 2020 (Tribuna de Macau, 17/11/2017).

Em 2012, Edleise Mendes, Presidente da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLÉ), referiu à agência Lusa em Pequim que "estamos a viver o boom do português e a crescer como bloco cultural e linguístico", referindo ainda: "creio que o português nunca esteve em tão boa forma e a tendência é para crescer e crescer muito" (Mendes, 2012).

Já em 1999 Gary Ngai referia que a RAEM se deveria tornar um centro de formação de línguas como mandarim, cantonense, inglês, português e outras línguas europeias, não só para a população local, mas para os outros países como China, Taiwan, Ásia-Pacífico e países latinos, unindo assim os três maiores continentes do mundo e definindo a sua própria identidade. Dias (2013), por exemplo, refere dois marcos capazes de influenciar a história contemporânea da aprendizagem do português língua estrangeira. O primeiro foi a criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, em 2003, que visou promover a cooperação e o intercâmbio económico entre a República Popular da China, Macau e os Países de Língua Portuguesa. O segundo momento importante deu-se em 2010 quando o primeiro-ministro chinês, Wen Jiabao, estabeleceu Macau “como “plataforma” para a lusofonia e interlocutor privilegiado para o diálogo com os países de língua portuguesa”, mas nenhum destes princípios se refletiu ou concretizou, entretanto, no sistema educativo de Macau”. Segundo a autora, na verdade estes factos acabaram por não se revelar determinantes e não conduziram a uma mudança no sistema educativo de Macau.

No entanto, o governo continua comprometido com a língua portuguesa e, em comunicado, à agência Lusa, em 12 de dezembro de 2018, o coordenador-adjunto do

Gabinete de Apoio ao Ensino Superior do Governo, Chang Kun Hong refere: “O Governo está empenhado em promover o ensino e a aprendizagem” do idioma luso, “esperando-se que a RAEM se torne num centro da língua portuguesa da Ásia” (Hong, 2018). Já o presidente do Instituto Politécnico de Macau sublinhou o esforço e investimento do instituto nesta área, em especial através do Laboratório de Tradução Automática Chinês-Português-Inglês, cujo desenvolvimento já conseguiu criar o “maior `corpus` paralelo português-chinês do mundo, que servirá para apoiar significativamente a tradução (...), utilizando as técnicas computacionais mais avançadas” (*RTP notícias* 12/12/2018). Refira-se ainda que o estreitamento de relações entre as escolas de Portugal e de Macau continua a verificar-se, tendo o Diretor dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ), Lou Pak Sang, informado que o número de escolas geminadas vai aumentar para mais cinco (*Hoje Macau*, 11/01/2019).

Pelo exposto fica claro que os residentes de Macau, independentemente das razões que os movem, estão a procurar mais aprender a língua portuguesa.

## **2.2 A organização do sistema educativo e o ensino de L2 na RAEM**

De modo a prosseguir o objetivo deste trabalho, é pertinente debruçarmo-nos sobre os documentos orientadores das práticas educativas disponíveis e o sobre o seu conteúdo.

O Decreto-Lei n.º 67/99/M, relativo ao *Estatuto do Pessoal Docente da Direção dos Serviços de Educação e Juventude*, no Artigo 3.º, referindo-se aos deveres específicos dos docentes, reconhece implicitamente a importância de o professor agir numa perspetiva intercultural:

*“b) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 67/99/M)*

Não obstante, os documentos mais recentes, como o *Regime das Carreiras dos Docentes e Auxiliares de Ensino das Escolas Oficiais do Ensino não Superior* (Lei n.º 12/2010 da RAEM) e o *Quadro Geral do Pessoal Docente das Escolas Particulares do Ensino não Superior* (Lei n.º 3/2012 da RAEM), não fazem qualquer referência, quer

implícita quer explicitamente, a este tópico. Tal aponta para o facto de este aspeto não ser contemplado e remete-nos para as características da sociedade onde a RAEM está inserida<sup>10</sup>.

Macau, embora com atributos próprios, apresenta afinidades com a realidade chinesa em termos culturais, com uma sociedade marcada por princípios confucionistas que se refletem no sistema escolar e nos contextos pedagógicos. Lee (1999) refere que nos princípios confucionistas as educações têm extrema importância para o indivíduo e para a sociedade, uma vez que o esforço na aprendizagem potencia a perfeição humana.

Grosso (2007), por exemplo, defende a existência de um “método oriental” nas escolas de Macau que se caracteriza como estruturado, com momentos pedagógicos claramente definidos e o qual assume a imitação como a estratégia de aprendizagem por excelência. Ho (1995) refere que o confucionismo se apresenta na forma como os professores e alunos se relacionam e, num âmbito mais geral, encaram a educação. Os princípios confucionistas apelam ao respeito pela autoridade representada pelas hierarquias e na sala de aula a figura de autoridade é o professor; desta forma os estudantes têm um grande respeito pela hierarquia na sala de aula e preservam por manterem a “mien-tzu” – a face do professor. Cumulativamente, com medo de perder a “face”, os professores são relutantes em admitir algum tipo de erro da sua parte.

O modelo de motivação presente na cultura, essencial na aprendizagem de uma L2, constitui-se como um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem; conseqüentemente, os alunos de L2 de etnia chinesa não podem ser tratados como uma entidade neutra ou inseridos em enquadramentos criados para alunos ocidentais que partilham famílias linguísticas comuns. Os alunos chineses têm de ser cuidadosamente caracterizados e esta caracterização deve incluir a descrição do seu perfil e interesses, os conhecimentos linguísticos já adquiridos, a sua motivação e ainda a sua cultura (Dias, 2017).

Warden, Chen *et al.* (2005) refletiram sobre a questão motivacional em alunos chineses e sobre como esta poderá influenciar o sucesso da aprendizagem de uma L2; concluíram que, por um lado, estes alunos têm pouca necessidade de utilizar uma língua

---

<sup>10</sup> Dias (2017) refere que desde o final do século passado, especialmente após a China entrar na Organização Mundial do Comércio em 2001, investigadores chineses refletiram sobre a necessidade de criar instrumentos que regulem e ajudem na implementação de aprendizagens que fomentem a CCI, especialmente no que respeita o ensino de L2. Citando Liu (sd), refere o *New Standards for English Course*, publicado em 2006, que constituiu um documento importante relativo ao ensino primário na China para a aprendizagem da língua inglesa. Este documento sublinha que a consciência cultural (que inclui conhecimento cultural, compreensão cultural, comunicação intercultural e competência cultural) se constitui como um dos cinco objetivos na aprendizagem do inglês na China.

estrangeira para aceder à informação, uma vez que veem filmes e leem livros na sua língua materna, situação que deriva de contactos escassos com outros países e, conseqüentemente, da “não necessidade” de convivência com outras culturas. Assim, o acesso a outros modelos-padrão com os quais os alunos sintam afinidades é diminuto. A nível de expectativas, a maioria dos chineses desenvolve uma identidade linguística com base no que é esperado de si e na experiência de ensino vigente, na qual os professores, o ambiente da sala, o programa, os colegas e amigos, bem como o seu próprio sucesso académico têm um papel preponderante (Chen *et al.*, 2005: 609) A motivação do estudante chinês está relacionada com o “imperativo chinês”, inerente às expectativas familiares, em que o sucesso académico é de extrema relevância. Os pais procuram uma escola na qual os resultados dos testes sejam melhores e consideram que deste modo estão a “ajudar “os seus filhos, preparando-os para fazerem o que a sociedade espera deles.

A aprendizagem e as estratégias de ensino das línguas na China baseiam-se maioritariamente em exercícios de memorização e repetição da escrita dos caracteres, bem como das palavras constantes no dicionário, ou na memorização de provérbios e valores culturais. É dada muita importância aos testes/exames; uma estratégia possível seria que a comunicação falada e a interação social também fossem passíveis de exame ou de avaliação, o que segundo Chen Warden e Chang melhoraria os resultados, posicionando-se como um “Chinese Imperative motivator” - esse exame traria assim sucesso e valor social positivo (Warden, Chen & Chang, 2005: 626).

Algumas das características enunciadas relativas à realidade da China Continental estão presentes no sistema educativo e na cultura escolar de Macau, uma vez que a maioria das escolas particulares da região adota currículos da China, como veremos adiante. Em Macau a rede educativa é constituída por escolas públicas (10%) e privadas (90%). Em 1997 o governo implementou uma política de 10 anos de «Escolaridade Tendencialmente Gratuita» e a maior parte das escolas particulares já aderiram à rede escolar pública e passaram a ser escolas subsidiadas pelo governo.

Importa referir brevemente a organização das escolas privadas, uma vez que absorvem 90% dos estudantes de Macau. Estas caracterizam-se por serem geridas por igrejas, organizações, associações de compatriotas e associações de bairros. Tal implica que cada escola pode adotar, por exemplo, diferentes currículos, calendarizações do ano letivo, exames e avaliações, critérios de aprovação e reprovação, regulamentos disciplinares,

conteúdos de educação moral, avaliação de virtude, exigências de ensino, seleção de material escolar e método pedagógico, entre outros:

“O Governo da RAEM encoraja as escolas a cultivarem as suas características e estilos próprios na filosofia de ensino, identidade curricular e modelo didático e a desenvolverem um sistema escolar diversificado, para formar o maior número de talentos para a sociedade” (Comissão de Desenvolvimento de Talentos, <https://www.scdt.gov.mo/pt-pt/educacao/#>)

No ensino não superior, a organização do sistema educativo encontra-se dividida em educação regular e educação contínua.

“No que respeita à educação regular, o ensino infantil e os ensinos secundário geral e complementar têm, cada um, a duração de três anos, e o ensino primário a duração de seis anos.

O ensino especial desenvolve-se, preferencialmente, de forma integrada nas escolas regulares, podendo realizar-se, também, nas instituições do ensino especial, através de outras formas.

Os cursos do ensino técnico-profissional podem ser ministrados em escolas dedicadas à educação regular ou ao ensino recorrente.

A educação contínua diz respeito a todas as actividades educativas não integradas na educação regular, incluindo a educação familiar, o ensino recorrente, a educação comunitária, a formação profissional e outras actividades educativas.”<sup>11</sup>.

Com base nos dados oficiais do ano letivo de 2019/2020, existem em Macau 77 escolas - 10 escolas públicas e 67 privadas (61 de ensino regular, e 3 de ensino recorrente e 3 com ambos). No total são 74 escolas a lecionarem o ensino regular, das quais 68 integradas no sistema escolar da escolaridade gratuita. No que diz respeito às restantes escolas, 5 pertencem ao sistema escolar da escolaridade não gratuita e 1 pertence ao regime escolar não local<sup>12</sup>. Segundo o jornal *Hoje Macau*<sup>13</sup>, estimava-se que escolas de Macau, no ano letivo 2020/2021, tivessem um total de 85.014 alunos.

---

<sup>11</sup> Governo da região Administrativa Especial de Macau, <http://www.scdt.gov.mo/pt-pt/educacao/>

<sup>12</sup> Governo da região Administrativa Especial de Macau, <https://www.scdt.gov.mo/pt-pt/educacao/#>

<sup>13</sup> 7 de setembro de 2020, <https://hojemacau.com.mo/2020/08/26/dsej-novo-ano-lectivo-arranca-com-mais-alunos-com-foco-no-ensino-primario/>

## 2.3 Organização do ensino de português L2

Na rede de escolas integradas na DSEJ o português só é língua veicular em quatro escolas<sup>14</sup>, sendo disciplina curricular em todas as escolas oficiais e disciplina de carácter opcional ou atividade de complemento curricular (ACC) na maioria das restantes escolas particulares (é apenas disciplina curricular em 10 escolas, num total de 67)<sup>15</sup>. Com efeito, como já foi referido no ponto 1.3, o Artigo 37 da *Lei de Bases do Sistema Educativo não Superior*, de 2006, refere que as escolas oficiais devem adotar uma das línguas oficiais como língua veicular de ensino e que as escolas particulares podem adotar outras línguas veiculares de ensino (devendo proporcionar aos alunos a aprendizagem de, pelo menos, uma das línguas oficiais).

Por outro lado, cabe às escolas fazer a gestão das disciplinas que irão ministrar no âmbito das áreas de formação definidas e dos tempos letivos a atribuir a cada uma dessas disciplinas, dentro do enquadramento legal de minutos anuais definidos no *Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local* (2014) e no *Regulamento Administrativo n.º 33/2019* nos ensinos infantil, primário e secundário, respetivamente:

Mapa anexo I

**Plano curricular do ensino infantil**  
(a que se refere o n.º 7 do artigo 9.º)

Do 1.º ao 3.º anos			
Actividades lectivas	Áreas de aprendizagem <sup>2</sup>	Duração semanal das actividades educativas <sup>1</sup> (Minuto)	Duração total das actividades educativas no ensino infantil <sup>1</sup> (Minuto)
	Saúde e Educação Física		
	Línguas	1200	140400
	Indivíduo, Sociedade e Humanidade	a	a
	Matemática e Ciências		
	Artes	1650	193050
Actividades não lectivas			

Figura 2.3.1 Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local (pág. 388).

<sup>14</sup> Escola Portuguesa de Macau, Escola Primária Luso-Chinesa da Flora, Escola Secundária Luso-Chinesa de Luís Gonzaga Gomes e Jardim de Infância D. José da Costa Nunes.

<sup>15</sup> Dados relativos ao ano letivo de 2020/2021, obtidos junto do Centro de Difusão de Línguas.



Nota:

1. A duração das actividades educativas não inclui a duração da refeição e da sesta.
2. As escolas podem configurar temas e unidades globalizantes nas áreas de aprendizagem cruzada.
3. A duração semanal das actividades lectivas no ensino infantil não pode ser superior a 900 minutos, sendo que, cada aula tem a duração mínima de 25 minutos e máxima de 40 minutos.
4. No 1.º ano do ensino infantil, não deve ser incluído o ensino da escrita.
5. As escolas podem realizar, de acordo com as suas necessidades, actividades extracurriculares para além das horas indicadas no presente mapa anexo.

Mapa anexo II

**Plano curricular do ensino primário  
(a que se refere o n.º 7 do artigo 9.º)**

Do 1.º ao 6.º anos					
	Áreas de aprendizagem	Disciplinas	Duração das actividades lectivas de cada disciplina no ensino primário <sup>1</sup> (Minuto)	Duração semanal das actividades lectivas <sup>1</sup> (Minuto)	Duração total das actividades lectivas no ensino primário <sup>1</sup> (Minuto)
Actividades lectivas	Línguas e Literatura	Primeira Língua <sup>2</sup> (língua veicular)	49920-83200	1080 a 1400	224640 a 291200
		Segunda Língua <sup>3</sup>	41600-58240		
	Matemática	Matemática	33280-49920		
	Indivíduo, Sociedade e Humanidade	Educação Moral e Cívica	Mínimo: 8320		
		Actividades de Descoberta	Mínimo: 33280		
	Ciência e Tecnologias	Tecnologias de Informação	Mínimo: 8320		
	Educação Física e Saúde	Educação Física e Saúde <sup>4</sup>	Mínimo: 16640		
	Artes <sup>5</sup>	Artes	Mínimo: 33280		
	Outras disciplinas <sup>6</sup>		0-66560		
Actividades extracurriculares			Mínimo de 14240 no ensino primário		
Outras actividades educativas			Actividades educativas para além das actividades lectivas e das actividades extracurriculares <sup>7</sup>		

Figura 2.3.2 Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local (pág. 390)

Nota:

1. É excluído da duração das actividades lectivas o tempo dedicado a exames realizados no fim de cada semestre ou período, sendo que, cada aula tem a duração mínima de 35 minutos e máxima de 45 minutos.
2. Se for «Língua Chinesa», tem de incluir o Mandarim.
3. Se for «Língua Chinesa», pode incluir o Mandarim.
4. A duração semanal das actividades lectivas de «Educação Física e Saúde» não pode ser inferior a 70 minutos.
5. Nesta área de aprendizagem, as escolas podem criar uma disciplina globalizante de «Artes» ou disciplinas separadas de «Artes Visuais» e «Música», podendo incluir também as disciplinas de «Dança» e «Teatro».
6. Tendo em conta os seus princípios educativos e as características da organização, bem como as necessidades de desenvolvimento da sociedade e dos alunos, as escolas podem acrescentar uma ou mais disciplinas para

além das disciplinas enumeradas no presente mapa anexo, nomeadamente as que traduzam a integração dos conteúdos curriculares e a interacção disciplinar. Estas disciplinas podem estar incluídas numa ou mais áreas de aprendizagem enumeradas no presente mapa anexo, desde que não sejam iguais às disciplinas já enunciadas. 7. Por exemplo: actividades de educação artística e cultural especializadas, actividades de prática social, acampamentos, eventos desportivos, actividades para celebração do aniversário da escola, cerimónias de abertura e encerramento do ano escolar, cerimónia de graduação, convívios, entre outras. As escolas podem, autonomamente, decidir e organizar o horário de outras actividades educativas, em cada ano escolar, devendo ter sempre presente a sua razoabilidade, bem como a coordenação entre estas e as actividades lectivas e as actividades extracurriculares.

«Mapa anexo III

**Plano curricular do ensino secundário geral  
(a que se refere o n.º 7 do artigo 9.º)**

Do 1.º ao 3.º anos					
	Áreas de aprendizagem	Disciplinas	Duração das actividades lectivas de cada disciplina no ensino secundário geral <sup>1</sup> (Minutos)	Duração semanal das actividades lectivas <sup>1</sup> (Minutos)	Duração total das actividades lectivas no ensino secundário geral <sup>1</sup> (Minutos)
Actividades lectivas	Línguas e Literatura	Primeira Língua <sup>2</sup> (língua veicular)	20600 - 37080	1120 a 1600	115360 a 164800
		Segunda Língua <sup>3</sup>	20600 - 37080		
	Matemática	Matemática	20600 - 28840		
	Indivíduo, Sociedade e Humanidade	Educação Moral e Cívica	Mínimo: 8240		
		Geografia	Mínimo: 5440		
		História	Mínimo: 6920		
	Ciência e Tecnologias	Ciências Naturais <sup>4</sup>	Mínimo: 12360		
		Tecnologias de Informação	Mínimo: 4120		
	Educação Física e Saúde	Educação Física e Saúde <sup>5</sup>	Mínimo: 8240		
	Artes <sup>6</sup>	Artes Visuais	Mínimo: 4120		
Música		Mínimo: 4120			
	Outras disciplinas <sup>7</sup>		0-49440		
Actividades extracurriculares			Mínimo de 7040 minutos no ensino secundário geral		
Outras actividades educativas			Actividades educativas para além das actividades lectivas e das actividades extracurriculares <sup>8</sup>		

Figura 2.3.3 Regulamento Administrativo n.º 33/2019 (pág. 2593)

Nota:

1. É excluído da duração das actividades lectivas o tempo dedicado a exames realizados no fim de cada semestre ou período, sendo que, cada aula tem a duração mínima de 35 minutos e máxima de 45 minutos.
2. Se for «Língua Chinesa», tem de incluir o Mandarim.
3. Se for «Língua Chinesa», pode incluir o Mandarim.
4. As escolas podem criar uma disciplina globalizante de «Ciências Naturais», ou disciplinas separadas de «Biologia», «Física» e «Química», entre outras. \*
5. A duração semanal das actividades lectivas de «Educação Física e Saúde» não pode ser inferior a 70 minutos.

6. Nesta área de aprendizagem, as escolas podem acrescentar as disciplinas de «Dança» e «Teatro», e definir a duração das respectivas actividades lectivas. \*

7. Tendo em conta os seus princípios educativos e as respectivas características da organização, bem como as necessidades de desenvolvimento da sociedade e dos alunos, as escolas podem acrescentar uma ou mais disciplinas para além das disciplinas enumeradas no presente mapa anexo, nomeadamente as que traduzam a integração dos conteúdos curriculares e a interacção disciplinar. Estas disciplinas podem ser obrigatórias ou opcionais, e estar incluídas numa ou mais áreas de aprendizagem enumeradas no presente mapa anexo, desde que não sejam iguais às disciplinas já enunciadas.

8. Por exemplo: actividades de educação artística e cultural especializadas, actividades de prática social, acampamentos, eventos desportivos, actividades para celebração do aniversário da escola, cerimónias de abertura e encerramento do ano escolar, cerimónia de graduação, convívios, entre outras. As escolas podem, autonomamente, decidir e organizar o horário de outras actividades educativas, em cada ano escolar, devendo ter sempre presente a sua razoabilidade, bem como a coordenação entre estas e as actividades lectivas e as actividades extracurriculares.

Como é possível verificar pela análise das figuras 1.1, 1.2 e 1.3, as escolas podem optar por diferentes cargas letivas semanais que no caso da língua portuguesa consistem, no geral, em dois tempos semanais, que oscilam entre 40 a 60 minutos (Dias, 2013). Esta escolha irá influenciar o tempo total dedicado à disciplina de português. Segundo a mesma autora as escolas geralmente optam pelos dois tempos de 40 minutos lecionados num bloco, o que tem como consequência os alunos terem apenas contacto com a língua portuguesa um dia por semana. A autora refere ainda como entraves à aprendizagem da língua:

“A par da distribuição da carga letiva, refiram-se ainda as seguintes condicionantes associadas ao ensino do PLE no território:

- Falta de professores profissionalizados com formação específica em PLE;
- Uso da mesma metodologia que é usada para o ensino de língua materna (LM);
- Falta de materiais didáticos adequados às características dos alunos de língua materna chinesa;
- Expansão rápida do inglês” (*idem*: 776).

e acrescenta que, a par da carga letiva, outro problema que se coloca no ensino do português tem a ver com a formação e seleção de professores:

Acresce ao panorama traçado o facto de os professores de línguas das escolas privadas serem colocados diretamente pelas instituições, variando muito a sua formação académica e competência linguística – podem ser nativos ou não nativos, podem pertencer tanto a empresas como a centros de língua (...) ou serem contratados individualmente (...). No caso das escolas oficiais, os professores são selecionados e colocados através de concursos comuns de ingresso externo (...). Os júris destes concursos são escolhidos de entre os funcionários da DSEJ e as provas são feitas caso a caso, o que favorece a subjetividade de todo o processo, dada a elevada pressão social inevitável numa cidade de 30 km<sup>2</sup>, onde as pessoas dos mesmos setores profissionais se conhecem bem e as decisões são frequentemente influenciadas pelas relações sociais em geral (Dias, 2017).

## Resumo do capítulo 2

A história da ocupação do território de Macau pelos portugueses e a implementação da língua portuguesa caracteriza-se por períodos de “altos e baixos” e por políticas de língua que nunca se mostraram eficazes para que o português fosse uma língua oficial falada por todos ou pela maioria das pessoas em Macau. Tratou-se de uma língua de gestão, uma vez que era exigido aos cidadãos que falassem e escrevessem português para ingressarem na carreira da função pública.

A *Declaração Conjunta Sino-Portuguesa* contemplou um período de transição de 1999 a 2048 para Macau, sendo até essa data uma região administrativa especial, onde vigora o modelo um país - dois sistemas.

Depois de 1999 Macau teve um grande crescimento económico impulsionado pelo aparecimento dos casinos, facto que levou à alteração da sociedade em diversos planos. Um dos principais destaques prende-se com o facto de a China ter atribuído a Macau a responsabilidade de conduzir o processo de aproximação aos países de língua portuguesa, de ser plataforma negocial através da criação de várias associações e do estabelecimento de acordos com o intuito de serem explorados novos negócios por parte da China.

O sistema educativo da RAEM assenta numa grande autonomia curricular por parte das escolas, que permitiria a promoção de uma abordagem ao ensino de PLE numa ótica intercultural, até porque a composição da sociedade é multicultural. Não obstante, verifica-se que o modelo de ensino é tradicional e influenciado por alguns “princípios confucionistas” que podem dificultar uma abordagem mais vocacionada para modelos comunicativos de ensino da LE.

Neste capítulo apresentamos sumariamente o contexto histórico, político, social e educativo onde realizamos a investigação, de forma a relacionar os dados obtidos com o contexto em que emergem.

## **Parte II – O desenvolvimento da investigação**

---



## **Parte II O desenvolvimento da investigação**

### **1- Introdução**

#### **1.1 Enquadramento do estudo**

Nesta segunda parte apresentamos o enquadramento do nosso do estudo e uma revisão da literatura sobre investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso. Apresentamos igualmente as nossas opções metodológicas no que no que respeita à recolha e análise os dados.

Consideramos que o processo de pesquisa é complexo e, com base na perspetiva de Aires (2011), envolve seis níveis que se encontram interativamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

As estratégias e metodologias escolhidas tiveram como ponto basilar a identificação do problema da pesquisa, isto é, a questão a que pretendemos responder no processo de investigação (Creswell, 2012). A questão da investigação foi elaborada de modo a ser clara, para possibilitar a obtenção de uma resposta igualmente clara (Bhattacharjee, 2012). Assim, neste trabalho, a questão base é averiguar de que modo um grupo de professores de PLE na RAEM se relaciona com o conceito de Competência Comunicativa Intercultural na sua prática letiva. No âmbito desta questão geral foram definidas outras três questões mais específicas:

- Os professores primários em Macau estão sensibilizados para a necessidade de implementar estratégias de promoção da CCI na sala de aula?
- Como é que professores de PLE de escolas públicas e particulares do ensino primário de Macau implementam estratégias para o desenvolvimento da CCI?
- Quais são as estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da CCI neste contexto?

### 1.1.1 Investigação qualitativa

A investigação qualitativa surgiu pela primeira vez como metodologia de estudo no final do século XIX e início do século XX, sendo o seu apogeu registado entre as décadas de 1960 e 1970 (Bogdan e Biklen, 1994).

Este tipo de investigação assenta no paradigma holístico-interpretativo, na medida em que o objetivo do estudo é conhecer e compreender uma realidade através da recolha das perceções e sensações dos sujeitos inseridos no seu contexto.

Tendo em vista o objetivo da investigação, importa delimitar o problema alicerçado em hipóteses predefinidas que viabilizem a obtenção de conclusões. Neste contexto é impreterível que a amostra seja selecionada com base na informação que se pretende recolher, uma vez que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Bogdan e Biklen, 1994: 48). Assim, a escolha da amostra terá em conta as experiências, as vivências, as interpretações e as representações das questões do estudo, sendo por isso necessário utilizar diferentes metodologias na recolha de dados. Autores como Bryman (2012) consideram que a investigação qualitativa pode constituir-se como um estudo subjetivo, difícil de replicar, difícil de ser generalizado e pouco transparente; e este autor sugere que, para evitar os aspetos suscetíveis de ameaçar a credibilidade do estudo, os dados recolhidos devem ser triangulados de modo a garantir que a investigação seja válida e fiável.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa assenta em cinco princípios basilares: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador tem como desígnio compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Deste modo, o intento da investigação qualitativa é estudar um fenómeno na sua totalidade, atendendo ao contexto natural em que ocorre, com a finalidade de compreender, apresentar, elucidar, avaliar e, eventualmente, alterar a realidade. Em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994), sendo



que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetodológica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994: 2, citados por Aires, 2011: 14). Neste contexto considerámos que a investigação qualitativa é aquela que mais se coaduna com o nosso estudo.

### **1.1.2 O estudo de caso**

Yin (2001) define o estudo de caso como um método que visa compreender fenómenos sociais, conservando as características holísticas e fundamentais nas ocorrências da vida real. Neste sentido o investigador pode tomar como base da sua investigação almejar conhecer “o quem”, “o quê”, “o onde”, “o como” e “o porquê” de um fenómeno contemporâneo no contexto em que ocorre. No nosso caso específico iremos focar-nos na questão do “como”, assumindo a perspectiva de que o investigador se centra numa situação específica e procura expor o que há nela de mais essencial e característico, isto é, o investigador, através da compreensão holística da situação em estudo, recorre a uma lógica indutiva (do específico para o geral).

O estudo de caso permite que o leitor compreenda a investigação mais claramente do que pela simples apresentação de teorias ou princípios abstratos, ao associar as teorias e princípios que se encaixam na prática. Por outro lado, o estudo de caso dá-nos um retrato de como é ser participante numa situação, o que permite captar a realidade das experiências vividas pelos agentes envolvidos no estudo, os seus pensamentos e sentimentos sobre a situação (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Para Cohen o estudo de caso:

“is the study of an instant that is frequently designed to illustrate a more general principle. It provides a unique example of a real people in a real situation enabling readers to understand ideas more clearly than simple by presenting them with abstract theories and principles”. (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 253)

No estudo de caso, antes de proceder à recolha de dados, o investigador deve ter em mente os pressupostos teóricos sobre o assunto a ser investigado (Yin, 2001).

## 1.2 Recolha e análise de dados

Definida a tipologia do nosso estudo, importa nesta fase esclarecer a metodologia de recolha de informação que mais se lhe adequa, de modo a responder às questões da investigação.

A metodologia de recolha da informação compreende um conjunto de capacidades, pressupostos e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico. As estratégias de pesquisa “põem os paradigmas de investigação em movimento” e, simultaneamente, colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de caso, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas (Aires, 2011: 21). Tendo como objetivo obter informações sobre as estratégias de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento da CCI, de modo a obtermos informação diversificada, com base numa abordagem multimetodológica, escolhemos dois tipos de técnicas de recolha de material empírico: a técnica de recolha direta, através da realização de entrevistas a seis professores de PLE que lecionam no ensino primário em escolas de Macau e a observação de uma aula de cada um dos professores entrevistados. Decidimos obter informação paralela através da recolha indireta, realizada por meio da análise de documentos oficiais (internos e externos) (Aires, 2011). Combinámos e confrontámos estes três métodos através da triangulação metodológica dos dados, de modo a assegurarmos a validade e fiabilidade do nosso estudo de caso (Bhattacharjee, 2012; Cohen, Manion & Morisson, 2007; Yin, 2005), no pressuposto de que, à medida que foram aplicados os instrumentos de recolha de dados, surgiram os padrões e temas relevantes para a pesquisa (Coutinho, 2011).

### 1.2.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica de recolha de informação e de verificação de dados que visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, fazendo parte integrante da heurística da investigação (Albarello *et al.*, 1997).

Quivy & Campenhoudt (2005: 202) apontam que os documentos recolhidos para análise poderão ser oriundos de instituições e de “organismos públicos e privados” (leis estatutos, regulamentos, atas, publicações...) ou de particulares - narrativas, memórias,

correspondência). Estes autores (*idem, ibidem*) alertam para o facto de ser imperativo verificar a credibilidade e autenticidade de todos documentos analisados e das informações expressas nos mesmos. Por outro lado, é fundamental que se analisem os documentos tendo em atenção os objetivos do “trabalho de investigação” (*idem*: 204).

Neste trabalho, a opção pela recolha e análise de documentos oficiais externos e internos teve como principal intuito apoiar os métodos diretos que foram utilizados e, por outro lado, validar ou contrastar a informação obtida através das técnicas diretas (entrevista e a observação de aulas), isto é, permitir fazer a triangulação da informação obtida. Segundo Colás, citado por Aires (2011: 42), há dois tipos de documentos a analisar pelo investigador: oficiais e pessoais. No caso do nosso estudo, é pertinente a análise de documentos oficiais, pois são estes que nos vão dar informação sobre as práticas orientadoras do trabalho desenvolvido pelos professores no âmbito da interculturalidade.

Os documentos recolhidos para análise foram oriundos de instituições educativas particulares e oficiais onde os profissionais levam a cabo a sua atividade:

- Escolas: planificações, fichas de trabalho e testes, etc.;
- Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ), através da análise de documentos orientadores oficiais.

### **1.2.2 Entrevista**

A entrevista é, segundo Afonso (2005), a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação naturalista. Esta apresenta como finalidade recolher informação para o processo em estudo e conhecer os intervenientes nesse mesmo processo (Estrela, 1994). Na ótica de Moser & Kalton (citado por Bell, 2010: 138), a entrevista é uma “conversa entre o entrevistador e o entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Assim, segundo Bogdan & Biklen (1994: 134), obtemos informação a partir de “dados descritivos na própria linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”. Albarello *et al.* (1997) reconhece que se trata de uma técnica que exige “um modo de acção que não é simples de adquirir” (*idem*, 1997: 87). Bell (2010) corrobora a importância da entrevista, acrescentado que esta é uma técnica muito rica que permite que o entrevistador obtenha informações para além do que é transmitido verbalmente, ou seja,

pelo que é transmitido pelas atitudes não-verbais do entrevistado como o tom de voz, as hesitações e a sua expressão facial perante as questões colocadas permitindo, conseqüentemente, que sejam esclarecidas e enriquecidas as respostas.

A entrevista, enquanto técnica direta de recolha de dados, pode apresentar algumas desvantagens, uma vez que se revela muito demorada no seu planeamento e análise. Também é apontada como uma técnica subjetiva (verifica-se o perigo de parcialidade: o entrevistado pode querer agradar ao entrevistador e o entrevistador pode ter ideias preconcebidas). Albarello *et al.* (1997) acrescentam que, quando colocamos duas pessoas frente a frente, a objetividade poderá estar comprometida, uma vez que, como refere Aires (2011), há uma influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado e, por outro lado, a entrevista em si consiste na criação de um ambiente artificial (Aires, 2011: 29). Já Afonso (2005: 101) refere que, por vezes, os entrevistadores podem “orientar as respostas consistentemente num sentido negativo ou positivo, independentemente do teor concreto das perguntas que [...] são colocadas”. Atendendo a estas questões e de modo a que a fiabilidade das entrevistas não seja comprometida o entrevistador irá adotar uma postura de imparcialidade e de escuta ativa evitando, por exemplo, movimentos corporais ou expressões faciais que possam influenciar o discurso do entrevistado. Segundo Bell (2010), a questão da formulação das perguntas é muito exigente. Não obstante, o autor salienta que os resultados obtidos são valiosos. Na verdade, a entrevista permite-nos adquirir dois grandes saberes: o primeiro está relacionado com os saberes implícitos, através dos quais obtemos, por exemplo, informações sobre o código linguístico e modelos de interação; o segundo saber que podemos adquirir é o saber explícito que se relaciona com o próprio objeto de estudo (Aires, 2011: 32).

No que diz respeito aos modelos de entrevista - estruturada, semiestruturada e não estruturada - optámos pelo modelo de entrevista semiestruturada ou semidiretiva dado que é, na nossa ótica, a que se coaduna mais com as características do nosso estudo. Segundo Ghiglione & Matalon, (1992) esta é a “mais adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (*idem*, 1992: 97). Estrela (1994) refere que este tipo de entrevista exige uma preparação e estruturação prévias com definição dos respetivos objetivos gerais e específicos. Albarello *et al.* (1997) corroboram esta ideia, afirmando que o próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno dos objetivos, não obstante o seu pensamento ser orientado pelo entrevistador. Assim, verifica-

se que, apesar da existência de um plano, as questões podem ser respondidas espontaneamente, ao invés de respeitarem a sequência do guião. Quivy e Campenhoudt (2005) esclarecem que o guião das entrevistas semiestruturadas tem como função colocar ao dispor no momento da entrevista,

“uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (2005: 194).

Por fim, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistado tenha liberdade para comunicar (Estrela, 1994). Ghiglione & Matalon (1992) referem que o entrevistador apenas tem como dado adquirido ser ele a dar início à entrevista. Pelos motivos enunciados, e dadas as características deste estudo, a entrevista semiestruturada reveste-se de um carácter mais amigável, sendo análoga a “uma conversa entre amigos” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

No que diz respeito ao processo de elaboração da entrevista semiestruturada propriamente dito, estamos conscientes de que este procedimento subentende a realização de atividades antes, durante e no final da mesma. A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes: requer tempo e exige uma elaboração atenta do seu roteiro (guião), que é elaborado com base nas questões da investigação - apesar de o guião não ser aplicado de forma rígida, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações ao longo do decorrer da entrevista.

É importante que se tenha em consideração fatores que podem ser determinantes no desenrolar da entrevista, como o local (deverá ser calmo), o tempo (deverá encontrar-se previamente determinado) e o estilo da entrevista, sendo que estes fatores irão condicionar os resultados (Bell, 2010, Ghiglione & Matalon, 1992). Ainda antes da entrevista deverão ser esclarecidas outras questões, como a da manutenção do anonimato e da confidencialidade em relação à identidade e à informação recolhida para que o entrevistado esteja mais confiante e seja mais sincero. Será também importante pedir ao entrevistado que permita a gravação da entrevista, de modo a que não se perca informação.

No início da entrevista o entrevistador esclarecerá vários aspetos relativos à investigação, nomeadamente o tipo de pesquisa, dando indicações sobre o objetivo da mesma e salientando as contribuições valiosas que o entrevistado pode dar para a obtenção de respostas (Creswell, 2012). No decorrer da entrevista é essencial que o entrevistador

esteja atento à pertinência da alteração do guião, uma vez que na entrevista semiestruturada o guião serve de eixo orientador no desenrolar da mesma; não obstante, é importante que os entrevistados respondam às mesmas questões. No que respeita concerne à atitude do entrevistador, este deverá apresentar-se calmo e optar por um tom neutro. Segundo Bhattacharjee (2012: 97) a entrevista deverá ser gravada e o entrevistador necessitará estar atento à linguagem corporal do entrevistado, registando-a nos seus apontamentos. É também fundamental atender a fatores relacionados com o plano cultural do entrevistado (a possibilidade de compreender certas questões), a fatores conjunturais, mnemónicos (a memória dos acontecimentos passados), bem como a fatores motivacionais e à adequação da linguagem (Ghiglione & Matalon, 1992).

A entrevista deve terminar num ambiente cordial, com o agradecimento por parte do entrevistador. O entrevistador deverá transcrever a mesma assim que possível, incluindo as impressões retiradas das informações não-verbais.

No nosso estudo realizamos seis entrevistas a professores de PLE a lecionarem em seis escolas diferentes do ensino primário, oficiais e privadas, da RAEM. Os nossos entrevistados serão identificados com os códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Na estrutura da entrevista foram definidos cinco blocos, sendo que cada um corresponde a tópicos (grandes grupos) relevantes para a questão da investigação. Cada bloco tem um conjunto de questões que servem de base para a gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

- Bloco A - Apresentação;
- Bloco B - Perfil pessoal e profissional do entrevistado;
- Bloco C - Perfil docente: saber-ser/estar;
- Bloco D - Interculturalidade;
- Bloco E - Estratégias didáticas de ensino;
- Bloco F - Validação da entrevista.

De modo a analisarmos as entrevistas, adaptamos a estrutura geral da entrevista de Boléo (2018) que se encontra no quadro anexo 1

No Bloco A - O entrevistador procedeu à sua apresentação, ao esclarecimento do procedimento e do objetivo da entrevista;

No Bloco B - Perfil pessoal e profissional do entrevistado - o entrevistador objetivou validar a pertinência da opção pelo entrevistado em questão e, assim, as perguntas

relacionam-se com a obtenção de informações gerais sobre o docente: formação inicial, experiência profissional, etc.;

No Bloco C - Perfil do docente: saber-ser/estar: foram colocadas aos entrevistados perguntas no intento de aferir quais são, na sua ótica, as características de um “bom docente” e, mais especificamente, de um professor de PLE, assim como compreender se o entrevistado distingue o perfil de um professor de PLE/PL2 do de um docente de outra área;

No Bloco D – Interculturalidade: foram feitas perguntas para avaliar a sensibilidade do entrevistado perante a questão da interculturalidade;

No Bloco E - Estratégias didáticas: este bloco apresenta-se como fundamental para o nosso estudo e assim foram colocadas questões específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, incidindo a tónica nas estratégias didáticas destinadas a potenciar o desenvolvimento da CCI na realidade/contexto de Macau;

No Bloco F - Validação da entrevista: pretendeu-se apurar as reações do entrevistado e proceder aos agradecimentos.

Terminada a entrevista e dado que esta é uma ferramenta flexível para a recolha de informação através de canais multissensoriais (verbal, não-verbal, falado e ouvido, Cohen *et al.*, 2007: 249), procedemos à transcrição da mesma a partir do áudio. Nesta fase realizámos o tratamento dos dados e organizámos as respostas dadas pelo entrevistado, o que é referido como o “processo de redução e de inferências (...) adições para descrever ou explicar os factos sociais” (Ghiglione & Matalon, 1992: 67), em grelhas que foram elaboradas aquando da preparação do guião da entrevista. As grelhas de análise de conteúdo das entrevistas foram adaptadas de Dias (2017) e encontram-se em anexo 2 Este documento contém os temas gerais da entrevista e encontra-se subdividido em categorias e subcategorias; nestas grelhas também estão presentes os Indicadores/Unidades de registo, que consistem na resposta dada pelos entrevistados e foram igualmente registadas as unidades de contexto.

Desta forma procuramos atender a todas as questões anteriormente enunciadas, a fim de “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, & Campenhoudt, 1998: 192). Para garantir a fiabilidade e validade das informações obtidas através da entrevista, os dados recolhidos foram cruzados com os resultados dos outros métodos utilizados (Aires, 2011).

### 1.2.3 A observação naturalista

A observação naturalista é uma técnica de recolha de dados que, na opinião de Afonso (2005: 91), “é particularmente útil e fidedigna”. Como vantagens desta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e a experiência direta ser mais benéfica para verificar as ocorrências (Ludke & Andre, 1986). Seguindo a mesma linha de pensamento, Estrela (1994) considera que a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural” (*idem*, 1994: 45) que capta o “momento em que se produzem”, de forma espontânea e autêntica (Quivy & Campenhoudt, 2005: 23) e tem como principal finalidade permitir o “estabelecimento de “biografias” a partir do que o observador vê, visando “explicar o porquê através do como” (Estrela, 1994: 47). Neste contexto Barker e Wright (citados por Estrela, 1994), com base nos estudos realizados, demonstraram que o meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento. A observação naturalista permite detetar uma sucessão diversa de comportamentos e consegue verificar a intercalação de informação e comportamentos de forma pormenorizada num contínuo das ações (Estrela, 1994).

Não obstante, temos de salientar algumas das limitações desta técnica. Estrela (1994) e Afonso (2005) apontam como limitação deste método a subjetividade na interpretação da observação, nomeadamente constatada pela relevância atribuída às atitudes/comportamentos por parte do observador, da subjetividade decorrente da projeção dos sentimentos ou juízos de valor do investigador, da incidência do comportamento do investigador na dinâmica de grupo ou da perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo, que se reflete na “falta de rigor dos registos produzidos” (Afonso, 2005: 94). Para colmatar estas “desvantagens”, há que utilizar a triangulação metodológica (Aires, 2011: 28).

Estamos cientes de que a observação direta não é uma técnica fácil, no entanto, consideramos ser fundamental utilizá-la no nosso projeto, dado que nos pode revelar comportamentos e atitudes por parte dos professores impossíveis de serem aferidos de outra forma (Bell, 2010), uma vez que os dados recolhidos através da observação direta permitem identificar “eventos significativos” (Nisbet, 1977: 15, citado por Bell, 2010: 172). Através da observação direta das aulas, o investigador tem uma oportunidade única de presenciar o que acontece, ao invés de se basear apenas em informações em segunda mão (Cohen,



Manion & Morisson, 2007). A observação de aulas trouxe ainda outras vantagens para o nosso estudo, na medida em que possibilitou a análise das inter-relações e dinâmicas entre alunos e professores em ambiente de aprendizagem, a obtenção de informações internas dos grupos, a possibilidade de conhecer a cultura dos grupos, a facilidade no registo de informações não-verbais e a garantia da credibilidade dos resultados, ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão (Aires, 2011: 27).

O nosso estudo realizou-se numa perspetiva ecologista e, assim, o observador viu-se incumbido de descrever quer uma situação objetiva, quer a resultante do comportamento (inferências) - isto é, através do cruzamento entre a análise das observações e a intersubjetividade, foi possível viabilizar este estudo (Estrela, 1994).

No que respeita à observação naturalista, registamos notas de campo e fizemos gravações áudio. Deste modo almejamos:

- Analisar a prática pedagógica dos docentes de PLE e verificar a existência de presumíveis atitudes/estratégias que possam facilitar o desenvolvimento da competência intercultural;

- Aferir se os aspetos que foram mencionados na entrevista sobre o desenvolvimento da competência intercultural estão em consonância com a sua prática pedagógica no contexto de sala de aula;

- Proceder à triangulação dos dados recolhidos;

- Analisar o uso da língua-alvo por parte do professor de PLE em contexto de sala de aula.

### **1.3 Análise qualitativa**

#### **1.3.1 Análise da entrevista**

A análise dos dados das entrevistas (cuja transcrição integral se encontra em anexo) é apresentada de acordo com a sequência de perguntas efetuadas. Ao longo da análise das entrevistas foram incorporados excertos das mesmas, de modo a ilustrar e validar dados pertinentes para o nosso estudo. A análise e interpretação dos dados foi feita tendo por base com a literatura mencionada no ponto 1.2.

Foram realizadas seis entrevistas a professores de Português Língua Estrangeira em Macau: cinco entrevistas em escolas públicas e uma numa escola particular. Inicialmente tínhamos planeado realizar três entrevistas em escolas públicas e três em particulares; no entanto, face à conjuntura da pandemia por Covid19, após o confinamento as escolas

particulares que têm o português em regime de disciplina opcional decidiram reabrir sem disponibilizar a mesma aos alunos.

Apresentamos no quadro 1.3.1.1. lista dos professores entrevistados e os respetivos códigos de identificação utilizados, bem como as escolas onde decorreu o trabalho de investigação:

Identificação	Código	Escola onde leciona
Professor 1	P1	Escola Oficial Zheng Guanying
Professor 2	P2	Escola Portuguesa de Macau
Professor 3	P3	Escola Oficial Zheng Guanying
Professor 4	P4	Escola Oficial Zheng Guanying
Professor 5	P5	Escola Primária Luso-Chinesa da Flora
Professor 6	P6	Escola Primária Oficial Luso-Chinesa "Sir Robert Ho Tung"

Quadro 1.3.1.1- Professores entrevistados, códigos de identificação e escolas

As entrevistas foram organizadas em seis blocos. No bloco A, a investigadora procedeu ao esclarecimento sobre o objetivo da entrevista e apresentou-se.

No bloco B foram colocadas perguntas com o objetivo de caracterizar o perfil pessoal e profissional dos entrevistados. As perguntas constantes no bloco C têm o intento de clarificar a atuação pedagógica do docente (saber estar/ser).

No bloco D investigaram-se questões relacionadas com a interculturalidade e, por fim, no bloco E, as estratégias didáticas de ensino/aprendizagem.

### **Bloco B – Perfil pessoal e profissional**

Neste bloco pretendeu-se obter informação sobre o perfil pessoal dos entrevistados. A síntese apresentada no Quadro 1.3.1.2 permite concluir que todos os professores são portugueses, nascidos em Portugal Continental e maioritariamente oriundos da zona norte do país:

Professor	Nacionalidade	Local de nascimento
P1	Portuguesa	Lisboa
P2	Portuguesa	Lisboa
P3	Portuguesa	Vila Real
P4	Português	Porto
P5	Portuguesa	Ponte de Lima
P6	Português	Porto

Quadro 1.3.1.2- Nacionalidade/ naturalidade

O gráfico 1.3.1.1 permite verificar que a maioria dos professores de PLE em Macau são do sexo feminino (66,7%)<sup>16</sup> :

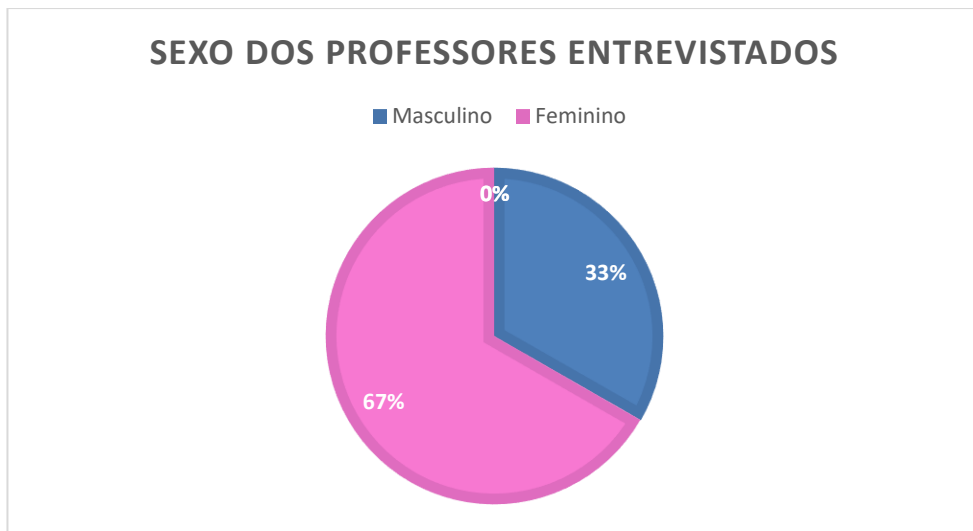


Gráfico 1.3.1.1- Sexo dos professores entrevistados.

No que respeita à idade (vd. gráfico1.3.1.2) a maioria dos professores situa-se no intervalo de idades entre os 30 e 40 anos:

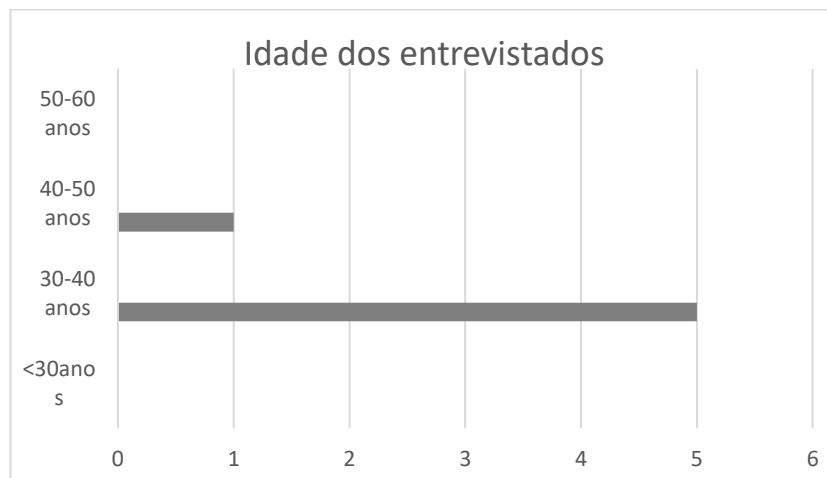


Gráfico 1.3.1.2 - Idade dos professores entrevistados.

Observando a idade da maioria dos professores, podemos considerar que entre os 30 anos e os 40 anos os docentes já concluíram a sua formação inicial e já possuem alguma experiência no ensino. Trata-se de pessoas relativamente jovens dispostas e pode colocar-se

<sup>16</sup> À semelhança de Portugal, representa a regra na qual o número de mulheres na docência é superior ao dos homens como podemos atestar pela percentagem na distribuição por sexos no 1.º Ciclo em Portugal: havia 86,9% de mulheres a lecionar (dados de 2019). In Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA.

a hipótese de procurarem novos desafios dado que se encontram ainda no início de carreira e carreira docente em Portugal ser precária (a idade média dos professores contratados em Portugal, em 2019, foi de 42,4 anos<sup>17</sup>).

Considerou-se relevante aferir o número de anos que os professores se encontram a viver em Macau (vd. gráfico 1.3.1.3). A maioria vive em Macau há entre 3 a 5 anos, seguida por entre 5 a 10 anos. Note-se que é tacitamente aceite entre os profissionais estrangeiros que trabalham em Macau que o objetivo é permanecer em Macau um mínimo de sete anos, uma vez que nessa altura é possível obter o cartão de residente permanente e consequentes direitos e regalias.

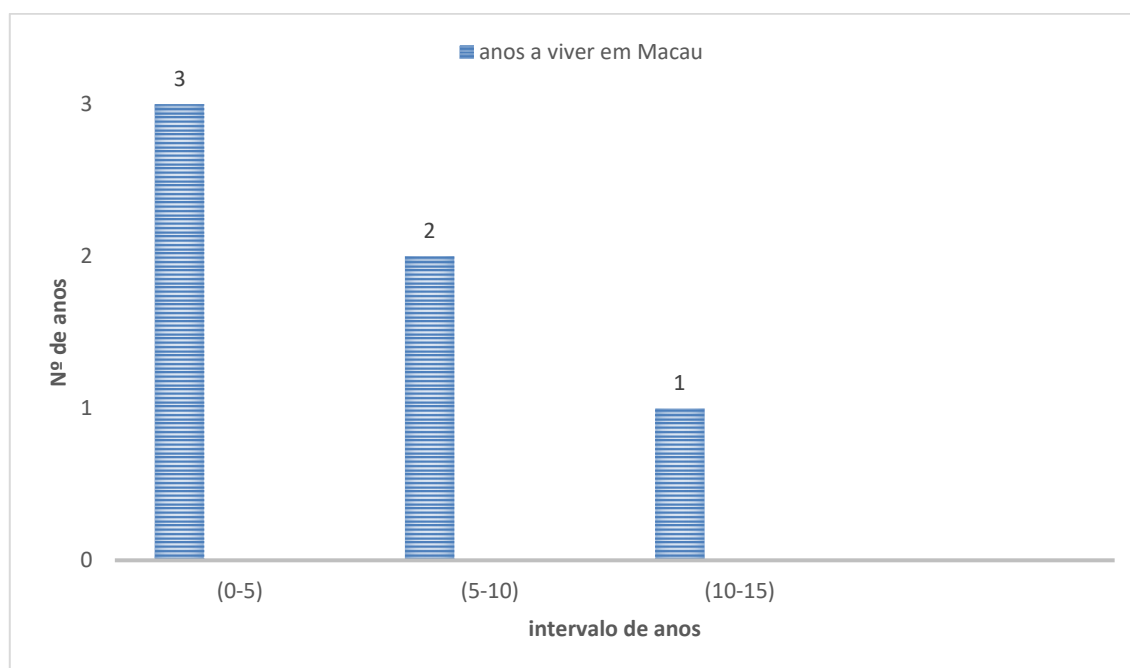


Gráfico 1.3.1.3- N.º de anos que os professores entrevistados vivem em Macau.

### **Percurso profissional dos participantes**

Através das entrevistas recolhemos informação sobre a formação e categoria profissional dos entrevistados, assim como sobre a sua experiência profissional: anos de serviço, países onde lecionaram e algumas questões mais específicas sobre formações realizadas antes ou depois da formação inicial no âmbito da interculturalidade. No quadro

<sup>17</sup> In Blogue *De Ar Lindo*, <https://www.arlindovsky.net/2019/12/distribuicao-dos-professores-contratados-por-idade-e-grupo-de-recrutamento/>

1.3.1.3 podemos observar a formação inicial, formação pós-licenciatura e categoria profissional dos entrevistados:

Professor	Formação inicial	Formação pós-licenciatura	Categoria profissional
P1	Prof. do Ensino Básico, variante Educação Visual	Pós-graduação em Ciências da Educação	Profissionalizado
P2	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses e Franceses	-	Profissionalizado
P3	Prof. do Ensino Básico, variante Educação Física	-	Profissionalizado
P4	Prof. do Ensino Básico, variante Educação Física	-	Profissionalizado
P5	Prof. do Ensino Básico, variante Português e Inglês	-	Profissionalizado
P6	Prof. do Ensino Básico, variante Português e Inglês	Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares Doutoramento em Estudos da Criança	Profissionalizado

Quadro 1.3.1.3- Formação inicial; formação pós-licenciatura e categoria profissional

Constata-se que todos os participantes são professores profissionalizados; no entanto nenhum tem formação específica em PLE. No que respeita a formação inicial, verifica-se que cinco dos professores obtiveram o grau de licenciado através de Escolas Superiores de Educação e um numa universidade, em Portugal. Têm como formação inicial cursos de variante, isto é, tiveram no seu curso formação específica para lecionar o 1º ciclo (inclui disciplinas como matemática, português, estudo do meio, educação física, música e artes); para além disso ainda tiveram disciplinas para desenvolver as componentes específicas (variantes), o que lhes permite lecionar em Portugal noutras áreas e níveis de lecionação. Este facto leva-nos a concluir que a carga horária do português (disciplina que maioritariamente lecionam em Macau) se diluiu em muitas outras áreas da docência.

Nenhum dos professores tem formação especializada em PLE; não obstante 100% são profissionalizados, isto é, fizeram parte da sua formação inicial disciplinas específicas para o ensino, como pedagogia e didática, sendo que realizaram estágio em escolas portuguesas.

No que toca à formação pós-licenciatura, verificamos que quatro dos entrevistados têm apenas o grau de licenciado, um dos entrevistados é pós-graduado e outro tem mestrado e doutoramento. Dos professores que fizeram formação académica após a licenciatura, verificamos que nenhuma das formações foi na área de PLE; esta situação pode evidenciar que não questionam a sua competência enquanto professores de PLE ou que no momento em que a fizeram, não equacionavam desempenhar funções como professores de PLE.

No que respeita ao vínculo contratual, apuramos que os docentes são todos contratados a prazo, conforme podemos verificar no Gráfico 1.3.1.4:

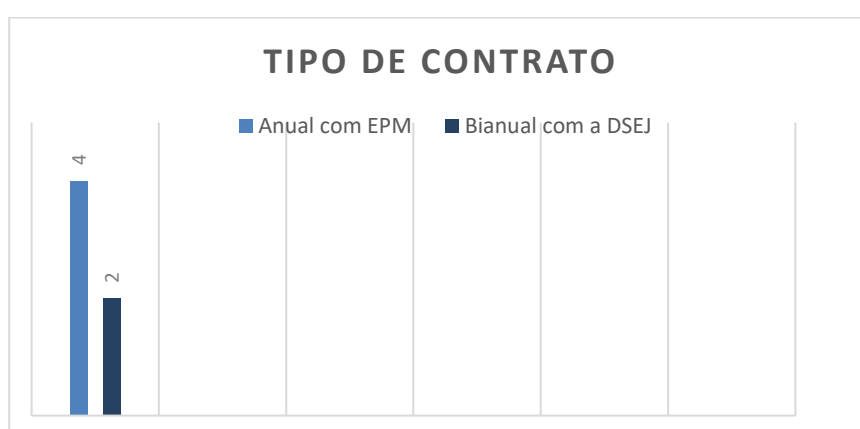


Gráfico 1.3.1.4- Contrato dos professores entrevistados

Há três professores que celebram contratos anuais, renovados em agosto, com a Escola Portuguesa de Macau (EPM) uma vez que, apesar de estarem a lecionar PLE em escolas públicas de Macau, foram contratados pela EPM no âmbito de um protocolo estabelecido entre a EPM e a Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau (DSEJ). Sumariamente, este protocolo permite que a EPM contrate professores de português nativos e estes sejam colocados em escolas públicas de Macau, de modo a suprir necessidades dessas escolas.

Dois dos docentes celebram contratos bianuais na DSEJ, sendo que um integra os quadros da função pública de Portugal e o outro docente tem apenas contrato com a DSEJ. Note-se que ser contratado pela DSEJ ou trabalhar para a função pública da RAEM é algo no geral ambicionado, dado o nível salarial e regalias; no entanto, para poderem concorrer a vagas na função pública, os professores necessitam ser residentes permanentes.

Um dos professores trabalha como professor de PLE na Escola Portuguesa de Macau. É importante salientar que nos últimos anos a comunidade discente da EPM tem vindo a

sofrer alterações, sendo que neste momento há um grande número de alunos que não têm o português como língua materna e frequentam a EPM.

O facto de todos os professores de PLE serem contratados, poderá indiciar que há uma precariedade no seu vínculo laboral e indefinição quanto à possibilidade de continuidade do trabalho desenvolvido na RAEM. Neste sentido, o “investimento” por parte dos professores no processo de ensino/aprendizagem pode estar comprometido.

### Número de anos no ensino

O Quadro 1.3.1.4 resume a experiência profissional dos professores enquanto professores de PLE e o seu tempo total de serviço. Através da análise destes dados procuramos averiguar percentualmente o total de anos como professores de PLE relativamente ao tempo de serviço total:

Professor	Tempo de serviço total	Tempo de serviço como professor de PLE	% de anos de trabalho como professor de PLE
P1	19	13	68,4 %
P2	9	7	77,8 %
P3	13	7	53,8 %
P4	11	2	18,2 %
P5	12	3	25 %
P6	12	4	33,3%

Quadro 1.3.1.4- Tempo de serviço total e tempo de serviço como professor de PLE

Todos os professores entrevistados têm mais de 9 anos de tempo de serviço. Observamos igualmente que 50% dos entrevistados tem mais de metade do seu tempo de serviço no ensino de PLE e os outros 50% acima dos 18% relativamente ao total do tempo de serviço - o que denota que os entrevistados possuem alguma experiência na lecionação do português como língua estrangeira.

No Gráfico 1.3.1.5 procedemos ao cruzamento dos dados obtidos quanto ao número de anos que os entrevistados lecionaram como docentes de PLE, o número de anos a viverem em Macau e o número de anos como professores de PLE:

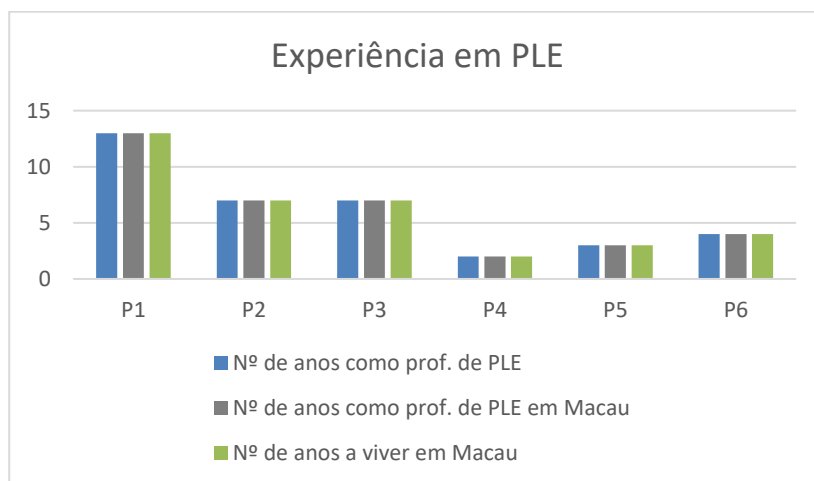


Gráfico 1.3.1.5- n.º de anos como professor de PLE, n.º de anos como professor de PLE em Macau e n.º de anos a viver em Macau.

Ao analisarmos os dados, concluímos que o número de anos como professores de PLE e como professores de PLE em Macau é igual. O mesmo acontece quando comparamos os dados com o número de anos a viver em Macau - o que nos leva a concluir, face à informação facultada pelos professores, que estes apenas têm experiência como professores de PLE em Macau e que vêm viver para a região pelo facto de celebrarem contratos para lecionar PLE em escola públicas e particulares.

### Experiência noutros países/regiões

Analisamos igualmente como foi distribuída a experiência profissional dos professores no que concerne a outros países e regiões para além da RAEM (vd. Quadro 1.3.1.5):



Professor	Experiência noutros países/ regiões	Nº de países/regiões onde lecionaram
P1	Portugal Timor Leste	2
P2	Portugal	1
P3	Portugal	1
P4	Portugal Espanha Angola Timor Leste	4
P5	Portugal Várias ilhas no arquipélago dos Açores <sup>18</sup>	2
P6	Portugal Angola Timor Leste	3

Quadro 1.3.1.5- Experiência noutros países/ regiões e o n.º de países/regiões onde lecionaram

Constata-se que todos os professores entrevistados já lecionaram em pelo menos um outro país. Dois dos entrevistados lecionaram em Portugal, representando 33,3% do total dos professores e 66,7% têm experiência em dois ou mais países/regiões.

Esta situação permite concluir que estes professores já têm experiência noutros contextos e realidades; neste sentido, os docentes não são inexperientes quanto a viver e trabalhar em contextos de imersão, onde a cultura e a sociedade se pautam por princípios diferentes.

De salientar que os professores que lecionaram em Timor Leste, Angola e Espanha afirmam não ter lecionado PLE, dado os programas e os materiais que utilizaram serem oriundos de Portugal, sem problematizar a questão da efetiva língua materna dos alunos.

P1 declara a propósito da pergunta: Já foi professor de PLE noutros contextos?

[em Timor] “(...) também era português língua materna porque dava aulas na Escola Portuguesa... mas claro, uma realidade diferente, mas ainda não chegava a ser PLE porque o currículo e os manuais eram os mesmos de Portugal”.

Perante a mesma questão o P4 afirma

P4 – “(...) Agora Timor e Angola ensinei português como língua materna.”

<sup>18</sup> Consideramos no nosso estudo o Arquipélago dos Açores, uma região autónoma, como distinta de Portugal continental, uma vez que a realidade de ambas é diferente.

### **Formação inicial - interculturalidade**

Segundo Alarcão (1997: 8) na formação inicial deve ser tido em consideração que “todo o professor é professor de ‘alguém’ ensinando ‘alguma coisa’, num determinado contexto e com uma determinada finalidade”. Nas universidades e escolas de educação o professor adquire a competência para ensinar conteúdos da componente científica e desenvolve competências didáticas que lhe permitem tratar pedagogicamente os conteúdos científicos. Alarcão sublinha que o professor também é uma figura de cultura e que deve permitir o desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores nos seus alunos.

No que diz respeito à formação inicial, verificou-se que apenas um professor refere ter tido algum contacto com a temática da interculturalidade e apenas num dos módulos da sua formação, como podemos observar no Quadro 1.3.1.6:

Professor	Temática da interculturalidade na formação inicial
P1	Sim, um módulo
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	Não
P6	Não

Quadro 1.3.1.6- Interculturalidade na formação inicial

Tal leva-nos a concluir que algumas universidades e escolas de educação portuguesas não incluem nos seus currículos disciplinas que abordem a temática da interculturalidade, facto que se verifica inclusivamente em cursos que disponibilizam formação inicial específica em línguas, como é o caso das licenciaturas em Português/Inglês e Português/Francês, curso que constitui a formação de 50% dos professores entrevistados.

A formação contínua permite que o professor possa realizar aprendizagens contínuas ao longo da vida profissional, com o objetivo de permitir o seu desenvolvimento pessoal e profissional e a melhoria da qualidade do ensino (Imbernón, 2006). Os docentes entrevistados referiram que, em termos de formação contínua, o seu contacto com a temática da interculturalidade foi o seguinte (vd. Quadro 1.3.1.7):

Professor	Formação contínua sobre a temática da interculturalidade (creditada ou não)
P1	Não sabe
P2	Não
P3	Sim
P4	Não
P5	Não
P6	Não

Quadro 1.3.1.7- Formação contínua sobre a temática da interculturalidade

Pela análise dos dados do quadro 1.3.1.7 verificamos que, mesmo depois da formação inicial e tendo os professores lecionado em outros países/regiões, não procuraram fazer formação no âmbito da interculturalidade, o que aponta para a circunstância de os professores não atribuírem importância a esta área de formação - tendo alguns afirmado na entrevista que “não se lembraram” ou não têm a certeza de ter frequentado alguma formação sobre esta temática. P1, por exemplo, não sabe ao certo se realizou alguma formação específica sobre a temática da interculturalidade:

“(...) assim especificamente sobre interculturalidade... não sei.”

Quatro outros entrevistados não realizaram formação na área da interculturalidade. P2, por seu turno, afirma que:

“Não, mas fiz formações aqui em Macau de PLE e PLNM e aí acho que abordei essa temática, mesmo que talvez de forma não clara.”

P4 declara

“Iniciei, mas não terminei. (...) [faço] cursos online com universidades e têm várias formações desse tipo, mas não terminei porque não achei pertinente.”

Afirmação esta que torna claro que a interculturalidade não é uma temática considerada relevante para a sua prática letiva.

P5 diz:

“(...) tirei uma formação creditada de 35 horas, mas em português língua estrangeira, não me lembro de falar de interculturalidade.”

Também este docente revela que, apesar de ter formação específica em PLE, o tema da interculturalidade não foi contemplado na formação ou o entrevistado não lhe atribuiu relevância. E P6 considera que a formação sobre a temática não é relevante, uma vez que considera já ter o conhecimento necessário:

“Não (...) muitas das vezes até sinto que as temáticas não são novas porque até a nível das temáticas e conhecimentos já estamos muito moldados para isso.”

P3 foi o único professor a afirmar ter feito formação no âmbito da interculturalidade, mas não o fez prontamente; teve de pensar durante algum tempo, o que indicia não ter sido uma formação importante ou relevante:

“Sim. Aqui em Macau tive formações... não me vais perguntar o nome delas, pois não? Senão vou ter que ir procurar”, “Sim (...) quando estava no CDL.”

As respostas do conjunto dos professores apontam para a desvalorização desta componente na sua formação e na sua atuação profissional. Os docentes revelam desconhecer a importância do seu papel enquanto professores “interculturais” capazes de preparar os alunos para viver na e em sociedade, que hoje se apresenta indubitavelmente multicultural - e daí a pertinência de trabalhar a área da interculturalidade. Verificamos que os professores não aparentam ter consciência de que através da integração de atividades que promovam a reflexão intercultural nas suas aulas irão não só compreender melhor cada aluno, mas eles próprios também irão compreender melhor a sua cultura e identidade.

Nesta fase da entrevista procedemos à realização de perguntas específicas sobre o serviço letivo atribuído aos professores no presente ano letivo, indicado no Quadro 1.3.1.8:

Professor	Ano(s) que leciona
P1	2.º ano
P2	5.º e 6.º anos
P3	3.º ano
P4	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos
P5	3.º ano
P6	3.º 5.º e 6.º anos e curso noturno avançado. <sup>19</sup>

Quadro 1.3.1.8 - Anos a que cada professor leciona no presente ano letivo

<sup>19</sup> Curso noturno - Resulta de uma parceria estabelecida entre a DSEJ e a Escola Portuguesa de Macau. O objetivo do mesmo é proporcionar aos jovens do Ensino Secundário de outras instituições de ensino da RAEM a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. O curso é ministrado três vezes por semana, ao final da tarde e tem a duração de três anos letivos (iniciação, intermédio, avançado). No final do 3.º ano do curso os alunos obtêm o nível B1 do Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro.

Pela análise do quadro verificamos que 50% dos professores entrevistados lecionam apenas um ano de escolaridade. Na nossa ótica esta situação constitui-se como uma mais-valia, na medida em que assim os docentes poderão concentrar mais tempo na definição de estratégias de aprendizagem, elaboração e pesquisa de materiais, ao não ter de desdobrar o trabalho letivo e não letivo noutros níveis de ensino.

Através das entrevistas percebemos que, para estes professores, é expectável que haja continuidade pedagógica ao longo dos anos. Este facto pode permitir-lhes serem mais bem-sucedidos na sua prática letiva, dado conhecerem as características dos alunos que compõem a turma e vice-versa. Esta situação permitir-lhes-á ainda reduzir o tempo necessário à apresentação e ao diagnóstico da turma para proceder à definição de estratégias individualizadas adequadas à realidade com que irão trabalhar.

Quanto ao enquadramento dos alunos da(s) sua(s) turmas nos níveis estabelecidos no *QECR*, os professores consideram ser o seguinte (vd. Quadro 1.3.1.9):

Professor	Turmas /níveis do QECR
P1	Oralidade final de A1, escrito início de A1
P2	A2
P3	Início de A2
P4	A0 no 1.º e 2.º ano A1 no 3.º e 4.º ano A2 5.º e 6.º ano (não consolidado)
P5	A1 e um ou dois alunos no A2.
P6	A1 e o noturno A2

Quadro 1.3.1.9- Nível de proficiência dos alunos em PLE

Vemos que a proficiência dos alunos no ensino primário não atinge um nível superior ao de Iniciação (A1-A2), mesmo quando estão a frequentar uma escola onde a língua veicular de ensino é o Português, como é o caso dos alunos do 6.º ano da Escola Portuguesa de Macau. Segundo os docentes, os alunos não só não possuem um nível de proficiência superior a A2, como esta a proficiência não é uniforme nas várias competências linguísticas.

P1, por exemplo, caracteriza esta situação nos seguintes moldes:

“temos mesmo de distinguir a oralidade da escrita. (...) É a história do *input* e depois havemos de ver qualquer coisa lá mais pra frente, porque isto do processo de aprendizagem de leitura e da escrita de uma língua romanizada... (...) é totalmente diferente da língua deles”.

Este distanciamento face à “língua deles” é muito significativo. Na prática letiva deste professor é óbvio que ele se distingue “deles”. De facto, nenhum dos professores entrevistados fala cantonês nem conhece ou achou relevante estudar a estrutura da língua “deles” para perceber melhor as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

### Bloco C – Perfil docente: Saber ser/estar

Inquiridos sobre as características que definem um “bom professor”, os entrevistados selecionaram as opções constantes do Quadro 1.3.1.10:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Ser simpático e solidário com os alunos.	2	3	1	-
Comunicar com frequência com os pais.	1	2	3	-
Planificar atempadamente as aulas.	4	1		1
Adequar a avaliação aos alunos.	4	1	1	-
Fazer muitos momentos de avaliação.	1	4	1	-
Criar uma relação de amizade com os alunos de modo a que estes falem de assuntos externos à aprendizagem.	2	4	-	-
Ter sensibilidade perante as questões culturais.	6	-	-	-
Seguir sempre o plano da aula.		1	2	3
Utilizar as TIC nas aulas.	1	3	2	-
Avaliar os testes em tempo útil.	2	2	-	2
Enviar sempre trabalhos de casa.		1	3	2
Definir objetivos concretos para cada aluno.	1	4	1	-
Fazer formação com frequência.	1	4	1	-
Conseguir que todos os alunos cumpram as regras da sala de aula.	2	2	1	1

Quadro 1.3.1.10- características de um “bom professor”

A definição de “bom professor” na perspectiva intercultural é apresentada por Byram, (2002) como sendo aquele professor que consegue que os alunos compreendam e interiorizem as ligações entre a sua cultura e as dos outros. Perrenoud (2001) afirma que “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (*idem, ibidem*: 15).

Concretamente, na opinião dos professores entrevistados e perante as opções disponibilizadas, a afirmação que reúne maior consenso é ‘ter sensibilidade para as questões culturais’, uma vez que foi considerada por todos como “muito importante”. Assim verificamos que é incontestável a relevância que os professores atribuem à necessidade de, em contexto de ensino/aprendizagem, atenderem às questões culturais; no entanto, perante os dados recolhidos anteriormente, verificou-se que os professores não têm, no geral, qualquer formação neste âmbito e que se contradizem, na medida em que afirmam ou manifestam não atribuir importância a esta área de formação (vd. Quadro 1.3.1.8)

Embora a opção “fazer formação com frequência” seja considerada como “muito importante” e “importante” por 83.3% dos professores entrevistados, tal não se coaduna novamente com as respostas obtidas no que concerne a formação no âmbito da interculturalidade.

As afirmações “Planificar atempadamente as aulas” e “Adequar a avaliação aos alunos” são considerados por cinco entrevistados como “muito importante” e “importante”. Perante esta preferência, subentendemos que os docentes consideram que um “bom professor” deve planificar com antecedência de modo a que sejam adaptadas as estratégias à realidade das turmas, isto é, tendo em consideração as características dos alunos; esta postura é coerente com as opções de “adequar a avaliação aos alunos”.

No que diz respeito à necessidade de um bom professor “Criar uma relação de amizade com os alunos de modo a que estes falem de assuntos externos à aprendizagem” e “Ser simpático e solidário com os alunos”, os docentes conferem a estes itens grande importância, sendo que as respostas se situam entre a opção “muito importante” e “importante”, ou seja, valorizam a componente afetiva e relacional da sua atuação. Pode questionar-se, dado o nível de língua que os professores referem que os seus alunos têm, se estas afirmações são apenas um discurso de conveniência e adequação à entrevista, visto esta prática não ser feita na língua dos alunos, que os docentes desconhecem. No entanto, na

observação da aula do P6 quando a professora pergunta o que fizeram no fim de semana, os alunos respondem “cinema”, “parque”, “casa” - o que permite concluir que pode ser feito de forma rudimentar no âmbito do vocabulário aprendido na aula.

Há docentes que consideram que os assuntos externos trazidos pelos alunos deverão ser integrados na planificação e na delineação de estratégias, como é o caso de P3:

“(…) é a minha base (…) interessa-me saber tudo o que eles fazem fora da escola para poder trazer também pra matéria que estou a ensinar, associar às coisas deles (…) para não ser só aquela coisa do livro (…) não estás só a descarregar matéria. Eles notam que há ali interesse sobre a vida deles e não só aquilo que se relaciona com o estudar (…)”.

Parte dos professores está consciente de que no processo de ensino e aprendizagem é importante perspetivar o contexto e considerar que o aluno se encontra integrado numa determinada comunidade com uma cultura específica para, partindo da realidade dos alunos, motivá-los para que realizem aprendizagens significativas. No entanto, “criar laços” com os alunos em Macau não é entendido como fácil, uma vez que estes não interagem espontaneamente com o professor, mesmo no ensino primário, como refere P1:

“Eu gostava (…) mas o facto é que eles não falam”.

Fica claro que os professores entrevistados dão importância ao estabelecimento de relações não só formais com os alunos, o que se compreende dado a relação entre os alunos e professores ser próxima, especialmente no ensino primário. O professor conduz o processo educativo, mas ao mesmo tempo, estabelece uma “conexão” com os alunos, havendo espaço para se aproximar deles e discutir assuntos escolares e/ou questões pessoais. Não obstante, a realidade no contexto de Macau tem matizes diferentes, verificando-se um maior distanciamento entre o professor e aluno, já que o professor é considerado uma figura de autoridade e os alunos não o querem desiludir dando a “resposta errada”. Deste modo há uma aceitação mais passiva do conhecimento por parte dos alunos e maior ausência de comunicação estreita entre os alunos e professores. Nesta conformidade faz sentido que cinco dos professores tenham valorizado a necessidade de serem definidos objetivos concretos para cada aluno e criados muitos momentos de avaliação, de modo a permitir que sejam reajustados objetivos e estratégias.



As regras da sala de aula são linhas de conduta que refletem e avaliam as ações dos professores e alunos no contexto escolar. As regras de sala de aula são assim um conjunto de “normas” intrínsecas aos valores morais e educacionais da escola e refletem a forma de pensar sobre “nós mesmos” e sobre o mundo que nos rodeia. O professor, através do estabelecimento das regras da sala de aula, legitima quais são os comportamentos adequados em determinada situação (Thornberg, 2008). As regras da sala de aula são consideradas por quatro docentes como “importante” e “muito importantes (vd. Quadro 1.3.1.10).

Também se apura que 50% dos docentes consideram “muito importante” e “importante” comunicar com frequência com os pais, enquanto os restantes 50% o consideram “pouco importante”.

Relativamente à utilização das TIC nas aulas verifica-se que quatro professores consideram que é “importante” ou “muito importante”; embora seja um recurso valioso na aprendizagem das línguas estrangeiras, o recurso às TIC como ferramenta necessária no processo de ensino/aprendizagem não reúne consenso.

A avaliação e os momentos de avaliação formais são frequentes na cultura escolar de Macau. Os alunos, desde primeiro ano de escolaridade, são sujeitos a exames semestrais. Têm uma semana dedicada à preparação dos exames e uma semana para a realização dos mesmos; cumulativamente, têm momentos de avaliação com testes sumativos. Sobre a importância de realizarem a correção dos testes em tempo útil, a maioria dos professores (quatro) opta por “muito importante” e “importante”:

P3 - [muito importante] “(...) porque os meus alunos exigem-me isso. (...) Eu praticamente entrego de um dia para o outro é muito raro não o fazer”.

P2 - [importante] “São novos e só faz sentido se receberem os testes rapidamente”

P4 – [muito importante] “sim, sim, os alunos precisam de saber a sua nota...é o feedback do trabalho”.

No contexto de Macau é prática comum o envio diário de trabalhos de casa a todas as disciplinas, mesmo antes do ingresso no primeiro ano de escolaridade. Tal poderá prender-se com a complexidade da aprendizagem da língua chinesa, mas de facto é prática corrente, sendo que em muitas escolas, como na EOZGY, os trabalhos de casa são obrigatórios, classificados e integram a avaliação dos alunos. Porém, na opinião dos

professores de PLE, a opção “Enviar sempre trabalhos de casa” é maioritariamente considerada “pouco importante” ou “nada importante”, havendo apenas um professor que considera que é “importante”.

No Quadro 1.3.1.11 registaram-se as características indicadas pelos entrevistados como distintivas para o perfil de um professor de PLE/ PL2 relativamente a docentes de outra área disciplinar:

Professor	Características adicionais que deve ter um professor de PLE/PL2
P1	Dominar a língua [portuguesa]
P2	Conhecer melhor a cultura dos alunos
P3	Professor com formação no ensino que escreva e fale bem português
P4	Ensinar a língua
P5	Preocupar-se mais com as questões da língua (escrever bem, comunicar corretamente)
P6	Conhecer a língua e a cultura das duas línguas: da alvo e da dos alunos

Quadro 1.3.1.11- Características adicionais que deve ter um professor de PLE/PL2

Quatro dos entrevistados referem valorizar essencialmente o domínio da língua falada e escrita como o elemento distintivo entre o ensino de PLE e as outras áreas de docência:

P1 - “Dominar a língua, pelo menos o nível C2”; “tem de dominar a língua que está a ensinar (...): pode não ser nativo, mas tem que a dominar pelo menos o nível do C1, porque acho que não há C2, escrito e oralidade. De outra forma nunca vai poder ensinar uma língua em condições”

P3 - “(...) tem de saber falar e escrever bem português, mas deve ser um português com formação para ensino”.

P4 - “Ensinar a língua.”

P5 - “Preocupar-se mais com as questões da língua (escrever bem, comunicar corretamente)”

Apenas dois docentes referem o conhecimento da cultura dos aprendentes,

P6 - “Deve ter um conhecimento da cultura das duas línguas: da língua alvo e da cultura dos alunos. Deve ter alguma consciência linguística que possa atrapalhar as aprendizagens. Portanto há línguas que são totalmente diferentes da língua portuguesa e, por vezes saber essas diferenças até pode ajudar a comparar ou pode ajudar a superar um ou outro obstáculo.

Deve ter consciência dos ritmos de aprendizagem; em que são diferentes e depois também deve ter consciência que por vezes os alunos têm compreensão do tema, mas não conseguem explicitar esse tema, portanto por isso é que às vezes a (...) avaliação deve incidir na utilização de diferentes tipos de avaliação e não apenas naqueles que estão padronizados para saber se os alunos conseguem exteriorizar o seu conhecimento de formas diferentes, porque se estivermos apenas centrados nos aspetos da língua acaba por ser penalizador.”

P2 - “Mais conhecimento da cultura dos alunos. Se perceber como são os alunos, qual a sua maneira de pensar, conseguem ajustar melhor à sua língua materna...e ensinar melhor”.

Estas afirmações apontam para que a maioria dos professores entrevistados ainda perspetiva o ensino da língua estrangeira em termos essencialmente formais, reduzindo a atuação de um professor de PLE a ensinar a falar e escrever bem e descurando a componente cultural no ensino da língua estrangeira. Modalizações como as observadas na resposta do P6 (“há línguas que são totalmente diferentes da língua portuguesa e, por vezes saber essas diferenças até pode ajudar a comparar ou pode ajudar a superar um ou outro obstáculo”) evidenciam uma atitude, porventura inconsciente, de condescendência e de um certo “linguicismo” e discriminação linguística<sup>20</sup>. Verifica-se de novo uma contradição com as opções apontadas no quadro 1.3.1.10, no qual todos os professores atribuíram muita importância à necessidade de um “bom professor” atender ao contexto cultural dos seus alunos.

### **Bloco D - Interculturalidade**

Neste bloco procurou-se a verificar a sensibilidade dos professores em relação às questões interculturais na sua prática letiva, solicitando-lhes que manifestassem o seu acordo ou desacordo perante as afirmações constantes no quadro 1.3.1.12:

	Sim	Não	Não tenho opinião
Há aspetos culturais típicos de cada cultura.	6	-	-
É importante abordar aspetos culturais relacionados com a língua portuguesa.	6	-	-
Enquanto professor faz planificações tendo em conta a cultura dos alunos.	6	-	--

<sup>20</sup> Skutnabb-Kangas, Tove (2015). Linguicism. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Malden, MA: Blackwell. <http://www.tove-skutnabb-kangas.org/dl/310-Skutnabb-Kangas-Tove-2015-Linguicism-Encyclopedia-of-Applied-Linguistics-Blackwell.pdf> (acedido em 31.03.2021).

O comportamento dos alunos reflete a sua origem cultural.	5	1	
Tenta colocar-se na perspetiva dos seus alunos sobre as questões culturais.	6	-	--
Ensinar a cultura da L2 é ajudar os alunos a compreenderem a sua própria cultura.	5	1	
Ensinar a cultura da L2 é tão importante como ensinar língua.	5	1	-
Ensinar PLE influencia a capacidade de o aluno lidar com a diferença.	5	-	1
Antes de ensinar cultura é necessário os alunos possuírem um nível linguístico elevado.	-	6	-
É possível ensinar língua e cultura de uma forma integrada.	5	1	-

Quadro 1.3.1.12- Questões culturais na prática letiva

Especificamente sobre as questões culturais na prática letiva verificamos que são unânimes em concordar que:

- Há aspetos culturais típicos de cada cultura.
- É importante abordar aspetos culturais relacionados com a língua portuguesa.
- Enquanto professor faz planificações tendo em conta a cultura dos alunos.
- Tenta colocar-se na perspetiva dos seus alunos sobre as questões culturais.

A unanimidade na escolha destes itens indica que os professores têm consciência da importância da abordagem das questões culturais da língua alvo e da língua materna dos alunos e da consequente inclusão na sua prática letiva. E neste sentido todos consideram que não é necessário que antes de ensinar cultura os alunos possuam um nível linguístico elevado, mesmo que para tal seja necessário proceder a algumas simplificações:

P3 “(...) o básico, as coisas simples da cultura portuguesa (...), mas se não entrarmos em pormenores (...) Mesmo eles não tendo grande vocabulário eles conseguem explicar pormenores da cultura deles (...)”

Os professores concordam maioritariamente que ensinar a cultura da L2 ajuda os alunos a compreenderem a sua própria cultura:

P5 - “(...) ter acesso a outras culturas e aí inevitavelmente perceberem a sua cultura.”

A maioria dos professores afirma que ensinar a cultura da L2 é tão importante como ensinar língua e que ensinar PLE influencia a capacidade de o aluno lidar com a diferença

(apenas um discorda desta última questão e outro não tem opinião). A maioria concorda igualmente que é possível ensinar língua e cultura de uma forma integrada (apenas um discorda.):

P3 - “O básico da cultura é possível a qualquer nível. (...)”.

Mais uma vez estas afirmações entram em contradição com afirmações anteriores, nomeadamente quando as suas respostas evidenciam a desvalorização da formação na área da interculturalidade (v. Quadro 1.3.1.6 e Quadro 1.3.1.7) e destacam o domínio linguístico como a traço distintivo principal que o professor de PLE deve possuir.

### **Bloco E – Recursos didáticos**

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados, apuramos o seguinte (vd. Quadro 1.3.1.13):

	Manual	Materiais elaborados pelo professor
P1	50%	50%
P2	30%	70%
P3	3.º e 4.º essencialmente o livro	1.º e 2.º anos quase todos materiais foram produzidos pelo professor
P4	80%	20%
P5	50%	50%
P6	0%	100%

Quadro 1.3.1.13- Recursos didáticos

Da análise do quadro anterior, é relevante destacar a razão pela qual o P6 usa material 100% realizado pelo próprio:

“(...) o manual porque muitas das vezes não tem material autêntico, porque muitas das vezes não tem uma sequência didática que faça sentido, por vezes a própria contextualização do manual é inexistente e temos de estar a fazer muitos materiais de apoio para podermos utilizar o próprio manual e se (...) temos de fazer os materiais para contextualizar o manual, mais vale fazer materiais que sabemos porque conhecemos o público alvo, que sabemos que vão de forma muito melhor.”

O P6 menciona que não há manuais adaptados à realidade e, em especial, manuais elaborados no e para o contexto de Macau, apesar de estarem disponíveis inúmeros manuais de PLE. Todas as escolas têm manuais de PLE adotados, mas o entrevistado refere:

“(…) só utilizo o manual para trabalhos de casa.”

O docente P3 declara que no 1.º e 2.º anos quase todos materiais foram produzidos por si, uma vez que o manual adotado na escola não se adequa a estes níveis de ensino:

“Depende dos níveis nos primeiros anos, [no] P1 e P2, é muito difícil arranjar material e tenho muito material meu porque eu trabalhei com o *Timmy* desde o 1.º ano (...) o *Timmy* não tinha iniciação à leitura e à escrita (...) eu tive que produzir todos os meus materiais. Usei outros manuais até de língua portuguesa materna e tive de criar os materiais todos

No 3.º e 4.º anos tem uma opção diferente:

(...) no 3.º ano já criei menos materiais e (...) no 4.º penso que já não vou criar tantos materiais (...) porque eles já compreendem o livro (...)”

As respostas dos docentes sugerem que muitas vezes os manuais de português língua materna são utilizados no ensino de PLE e que as estratégias de ensino que apresentam se baseiam na iniciação à leitura e escrita, semelhantes ao processo de ensino de língua materna. Este facto poderá explicar que todos os professores sintam necessidade de elaborar os seus próprios materiais para adaptar as atividades propostas aos alunos à sua realidade.

## Manuais

O Quadro 1.3.1.14 sumaria o que os entrevistados valorizam mais nos manuais adotados para PLE:

	Sim	Não	Não tenho opinião
Exercícios de gramática.	4	2	-
Exercícios que tenham por base material autêntico.	3	2	1.º e 2.º ano não 3.º e 4.º sim
Exercícios adequados ao perfil dos alunos.	5	1	-

Quadro 1.3.1.14- Os manuais

Quatro professores escolhem um manual tendo em consideração os exercícios de gramática e a quase totalidade, a adequação dos exercícios ao perfil do aluno. Salientamos que o P6 refere que:

“Vou escolher o que idealmente considero importante ou não porque só utilizo o manual para trabalhos de casa.”

Em relação ao material autêntico, surgem as seguintes questões por parte de dois dos entrevistados:

P4 “O que é material autêntico?”

P5 “Não” (...) “O que é exatamente? (...) O português deles é muito baixo para isso.”

Esta atitude revela desconhecimento perante um recurso elementar no processo de ensino/aprendizagem de PLE, uma vez que através do contacto com material autêntico os alunos têm acesso a contextos reais de comunicação.

Sobre outros materiais considerados necessários no manual, os professores entrevistados indicam o seguinte (vd. Quadro 1.3.1.15):

	Sim	Não	Não tenho opinião
Posters	4	2	-
Livro de exercícios	6		-
Livro de testes	2	4	-
Áudios	6		-
Acesso a página da net com recursos multimédia	6	-	-

Quadro 1.3.1.15- Aspectos relevantes na escolha de um manual

Observamos que os professores privilegiam a existência de um livro de exercícios que, na maioria das vezes, apresenta exercícios adicionais sobre cada unidade temática. A disponibilização de áudios é outro dos fatores determinantes, apontando para que os docentes realizam exercícios de audição com os alunos para permitir o contacto com a língua falada por diferentes pessoas nativas.

O acesso a página da *net* com recursos multimédia também reúne o consenso dos professores como um dos recursos determinantes na escolha de um manual. Estes recursos que podem estar integrados nos manuais são normalmente *softwares* educativos e sites da

Internet através dos quais os alunos acedem, por exemplo, a textos, gráficos, imagens, áudios, animações e vídeos que podem potenciar o acesso a informações relevantes e motivadoras na aprendizagem da PLE.

P1 refere a este respeito:

“Por acaso devia existir mais coisas a nível da língua estrangeira, porque eles não têm acesso... como por exemplo, a inglês, que têm plataformas...até podiam ter, porque acho que através da Escola Virtual eles podiam ter acesso à plataforma, mas acho que isso sai tão caro que a escola nunca o fez.”

Note-se que o entrevistado refere um recurso facultado pela Porto Editora (Escola Virtual) que, apesar de ter algumas atividades para PLE, foi concebido para apoiar o ensino em língua materna.

O facto de os manuais conterem *posters* é considerado por quatro docentes como fator importante na escolha de um manual. O livro de testes não é valorizado, o que está em conformidade com os professores afirmarem que produzem muitos dos seus materiais.

No Quadro 1.3.1.16 elencamos as atividades/estratégias que os entrevistados consideram promotoras da interculturalidade presentes nos manuais que utilizam:

Professores	Atividades/estratégias dos manuais
P1	Os telhados da casa <sup>21</sup>
P2	Exploração dos símbolos de Macau, Tailândia, Filipinas e Portugal
P3	Festas de natal, países lusófonos, animais de estimação e alimentação
P4	Falar sobre cidades e festas
P5	Forma como os livros de português estão organizados. Estimular a reflexão
P6	Não utiliza manual

Quadro 1.3.1.16 - atividades dos manuais promotoras da interculturalidade

e os exemplos que dão:

P1 - Há sempre um momento. Aliás, o livro que nós adotamos tem uma coisa muito interessante que é fazer no final de cada unidade... têm um jogo típico, uma canção típica, falam, sei lá... olha, quando foi a casa, era a casa da madeira para eles verem a diferença do telhado, como era...e as diferenças. Foi muito giro! Agora não me estou a lembrar doutra, porque esta ficou-me na memória, porque eles acharam engraçado a casa ser um triângulo, como eles diziam. [E: Pois, aqui eles só vêm prédios...] Exatamente e eles aqui têm prédios, portanto eu acho isso importante, é mesmo muito importante. E a escolha desse manual também foi por causa disso.”

<sup>21</sup> Uma atividade específica referida por P1.



P2 – “Símbolos de Portugal mais Macau, Tailândia, Filipinas numa das atividades do livro, depois cada aluno falou do símbolo do seu país. Foi muito giro.”

P3 – “É só quando falam das festas de Natal (...) não tem assim mais nada. Agora por exemplo no 4.º ano o *Timmy 3* vai abordar bastante. É praticamente todo o livro a trabalhar a interculturalidade. Praticamente em todas unidades fala de um país lusófono, faz a ligação, animais, alimentação (...).”

P4 - Todos. Em todos! O livro *Bonecos e Companhia* também fala através das cidades das festas (...) exceto no P1 numa turma não bilingue, os outros têm.”

P5 - “É mais em questão à forma como trabalhas o manual. Por exemplo eles estão habituados em chinês à resposta ser dada e em português eles têm de pensar, e refletir sobre as respostas é mais por aí, é levá-los a pensar e a chegarem a uma conclusão por eles próprios em vez de lhes dar a resposta. Essa é a maior diferença entre eles porque eles não estão nada habituados e é aquilo que lhes faz mais confusão. É isso, também é uma questão cultural, não é?”

Uma vez que o P6 afirma que não utiliza manual, a pergunta foi reformulada de modo a perceber se, na opinião do P6, os manuais em Macau abordam a temática da interculturalidade:

E - Mas aqui acha que não há manuais que estejam adaptados a Macau?

P6 - Existem manuais que podem ser interessantes. O “Passo a Passo” tem uma cultura... aborda a cultura macaense, as situações criadas vão ao encontro daquilo que se espera de um falante de língua estrangeira, portanto, esse poderia ser, mas acaba também por ser um manual que graficamente e em termos de materiais audiovisuais não é muito apelativo. Por exemplo, existem outros manuais mais apelativos...por exemplo, o “Passaporte” tem os áudios que são extremamente rápidos para um aluno de PLE para os níveis a que se propõe... por exemplo, a velocidade em A1... até um falante nativo teria dificuldade em perceber o que e está a ser dito. Em seguir o que é dito. Às vezes os manuais estão feitos para estrangeiros que vão estudar em Portugal, que estão num contexto de imersão e não para alunos que estão a estudar português no estrangeiro e, portanto, é inteiramente diferente a perspetiva.”

No geral a questão da interculturalidade é encarada numa perspetiva redutora, limitada a aspetos relacionados com a cultura que é “visível” e se relaciona com os aspetos materiais manifestados através da geografia, da gastronomia, da exploração das bandeiras e de festividades como o Natal. O entendimento dos professores sobre atividades/estratégias que promovam o desenvolvimento de competências e reflexão interculturais é limitado<sup>22</sup> e

---

<sup>22</sup> Por exemplo, seria interessante numa perspetiva intercultural referir o Natal e confrontá-lo com outra festividade chinesa com grande simbolismo de reunião familiar, o Ano Novo Chinês.

parece refletir quer a ausência de formação que se verificou existir nesta área, quer a pouca importância que atribuem à questão, quer ainda a ausência de reflexão da sua parte sobre conceitos e metodologias adequados ao ensino de língua estrangeira (Vd. Quadro 1.3.1.7, Quadro 1.3.1.7 e Quadro 1.3.1.11).

No que respeita a finalidade da construção de material próprio, os docentes apontam os aspetos constantes do Quadro 1.3.1.16:

	Sim	Não	Não tenho opinião
Ir ao encontro dos interesses dos alunos	6	-	-
Testar a progressão gramatical	3	3	-
Disponibilizar atividades que promovam o equilíbrio entre as tarefas gramaticais e as tarefas de conhecimento/ reflexão sobre cultura	5	1	-

Quadro 1.3.1.16- Objetivo da produção de material pelo professor.

Os professores elaboram os seus próprios materiais essencialmente porque sentem a necessidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos; 50% produz os seus materiais para testagem da progressão gramatical dos alunos e a maioria considera que elabora os seus próprios materiais para promover o equilíbrio entre as tarefas gramaticais e tarefas de conhecimento/ reflexão sobre cultura.

Apontam como materiais didáticos que tenham elaborado suscetíveis de potenciar a aprendizagem da cultura os constantes do Quadro 1.3.1.17:

P1	A bandeira de Portugal e dos símbolos nacionais dos dois países
P2	[programa televisivo] Infominuto
P3	Trabalhos propostos aos alunos (pesquisa e apresentação na sala de aula)
P4	Trabalhos propostos aos alunos (pesquisa e apresentação na sala de aula)
P5	Fala sobre atividades que desenvolvam os sentimentos
P6	Contar histórias (as personagens e as suas preocupações) - Gastronomia -Lusofonia

Quadro 1.3.1.17- Exemplos de atividade/estratégias elaboradas pelo professor

e caracterizam-nos da seguinte forma:

P1 – “Faço tantos, faço mesmo muitos (...) por exemplo, o manual de introdução à leitura e à escrita que usei no 2.º ano, o volume 3, é um bom exemplo disso; tenta-se e vai ao encontro às duas...aliás, foi pegar no método das 28 palavras e foi tudo pensado para o que se passa aqui em Macau. Por exemplo, mudei palavras, a bandeira deixou de ser a bandeira de Portugal e passou a ser a bandeira de Macau. Fala-se um bocadinho da bandeira de Macau e, nessa altura, nessa página, em vez de fazer referência aos símbolos nacionais de Portugal, tentei fazer também referência aos símbolos daqui de Macau também. Uma vez que no outro livro já havia referência à bandeira de Portugal, mas são tantos...”

P2 – “Vídeos do Infominuto.”

P3 – “Tivemos a fazer, mas até foi logo no 1.º ano. Foi eles a perceberem onde ficava Portugal e Macau e encontrarem as diferenças tanto nas bandeiras como nas comidas e falamos assim um bocadinho. Foi assim o que se fez assim mais intenso, por exemplo, o dia da mãe em Portugal aqui é um e em Portugal é outro.”

P4 – “Nesse caso pesquisa sobre, neste caso países lusófonos. Os livros falam dos países lusófonos e assim... a partir daí é mais fácil, mas só no P5, P6.”

P5 – “As artes leva-os a perceber (...) pode ser também na aula de música (...). A expressão corporal que é uma coisa que a cultura chinesa não tem (...) é importante eles perceberem que é uma coisa tão banal e é muito importante aprender a lidar com as emoções, que eles não sabem! (...) Nós trabalhamos as emoções, o monstro das emoções, o livro das emoções. Até fizemos o novelo das emoções onde trabalhamos mesmo com um novelo para eles perceberem e depois fizemos a questão da interculturalidade com artes para eles explicarem qual a emoção mais recorrente e porquê. Não é fácil, aí vêm se bem a diferença cultural entre chinês e português.”

P6 – “Quando contamos histórias de personagens de outros mundos as preocupações que elas têm são inteiramente diferentes; quando se aborda a gastronomia; quando se aborda a questão da lusofonia. Existem sempre muitos temas que nos permitem estar a falar da cultura. Depois o grau de profundidade pode variar.”

O cruzamento de dados entre o objetivo da produção de material pelo professor com a percentagem referida como destinada à produção dos materiais e com os exemplos de atividades apresentados suscita algumas questões. A percentagem de materiais produzida pelos docentes é considerável (entre 50 e 100%), mas os exemplos apresentados de atividades promotoras da interculturalidade são poucos e abordam os aspetos mais “óbvios” da cultura de um povo/país - não obstante afirmarem que uma das principais razões para a produção do próprio material é disponibilizar aos alunos atividades que promovam o equilíbrio entre as tarefas gramaticais e as tarefas de conhecimento/ reflexão sobre cultura

(vd. Quadro 1.3.1.12) Quanto a atividades extracurriculares, a totalidade dos professores aponta a participação em idas ao cinema ou ao teatro, o intercâmbio cultural através de exposições e festas gastronómicas e a reflexão sobre aspetos culturais próprios da cultura dos alunos vs. aspetos culturais próprios da cultura portuguesa como atividades promotoras da interculturalidade. A leitura divide opiniões, com 50% a concordar e os restantes 50% não:

	Sim	Não	Não tenho opinião
Incentiva os alunos a participarem em atividades fora da sala de aula (cinema, teatro).	6		
Incentiva os alunos para o intercâmbio cultural através de exposições e festas gastronómicas.	6		
Recorre à leitura de livros de modo a ilustrar factos interculturais.	3	3	
Promove a reflexão sobre aspetos culturais próprios da cultura dos alunos vs. aspetos culturais próprios da cultura portuguesa.	6		

Quadro 1.3.1.18- atividades promotoras da interculturalidade

Comentam este tipo de atividades e o seu impacto nos alunos do seguinte modo:

P1 - “(...) tento sempre fazer o paralelo, aqui é assim, mas em Portugal é assado”.

Sobre o incentivo para o intercâmbio cultural através de exposições e festas gastronómicas, os professores referem que realizam atividades desse tipo, não obstante considerarem que as ofertas são poucas:

P1 - “Eu gostava que houvesse mais, mas aqui há poucas, mas sempre que há tento que eles vão ...como a Lusofonia e o São Martinho, por exemplo”

P5 - “Não! Mas já o fiz, há dois anos, mas este ano não. Eu até os levei ao Tap Seac à feira gastronómica e eles ficaram fascinados por verem o que nós comemos e não comemos. Foi muito giro e eles estavam super eufóricos.”.

Sobre a leitura de livros e a sua relação com o desenvolvimento de perspetivas interculturais, referem:

P1 - “(...): nunca fiz, mas tenho de começar a fazer porque com esta história de ter estado a preparar agora o projeto de leitura para o próximo ano apercebi-me que eu não trabalhava essa área. Nessa altura questioneei-me porque é que eu não uso mais livros ou não conto mais histórias. Eu não me considero uma boa contadora de histórias percebes? Eu sou muito mais dedicada às coisas digitais e acho que consigo gerir isso se gravar a minha leitura, mas a ler pros miúdos acho que não sou boa (...) como a Z. A Z é uma contadora de histórias (...) fenomenal. (...). Não tenho esse à vontade, então fujo um bocadinho a isso. Mas tenho de tentar nem que seja à minha maneira, faço em casa, gravo em casa e mostro-lhes o vídeo”

P3 - “Eu tenho-os na minha sala, mas (...) são livros mais ligados à história o que não lhes diz nada ainda.”

P4 - “Promovo a leitura de livros em português, que podem levar para casa e estão a ler em casa, que têm questões culturais.”

A leitura enquanto estratégia de desenvolvimento da interculturalidade é, segundo as respostas, valorizada por metade dos professores; no entanto, não fica evidente nos exemplos dados como é trabalhada (P3, P4) e é referida a inadequação dos livros disponíveis na escola ao público-alvo (P3).

O uso das TIC enquanto estratégia para a aprendizagem de PLE é uma prática a que todos os professores recorrem, embora com diferentes graus de diversificação e de valorização, como podemos observar pelo Quadro 1.3.1.19:

P1	YouTube, PowerPoint, faz os próprios filmes, recorre ao Hp5, Seesaw, Google Forms, Jclick
P2	YouTube
P3	YouTube
P4	YouTube, filmes em português, Moodle, Kahoot
P5	Recorre para explicar o significado de palavras.
P6	Plataformas Moodle; PowerPoint; Jogos online como o Quick Drobe; QRcodes

Quadro 1.3.1.19- Uso das TIC

Três dos entrevistados referem utilizar as TIC como recurso frequente na sala de aula, evidenciando conhecer uma diversidade de tecnologias da informação e comunicação:

P1- “Sempre que posso (...) uso imensa coisa (...) *YouTube* (...) *PowerPoint*, faço eu às vezes os meus próprios filmes para mostrar aos alunos, uso plataformas de atividades *Hp5*, *Seesaw* (...) tento usar às vezes o *Google Forms* para eles poderem fazer umas fichas mais interessantes e interativas (...) houve uma altura que usei muito o *Jclick* (...) as TIC em geral são a minha paixão e por isso sempre que posso uso”.

P6 - “(...) as plataformas *Moodle*; os *PowerPoint*; (...) sites com jogos, por exemplo, o *Quick Drobe* (...) os códigos [QR] (...) não tem de ser uma aula inteiramente à base de TIC, vamos integrando para variar.”

P4 - “(...) *YouTube*, filmes em português, *Kahoot*, *Moodle* (...)”

Dois docentes deram como exemplo o recurso ao *YouTube*:

P2 - “Muitos..., mas basicamente o *YouTube*.”

P3 - “Sim (...) recorres a sites (...) mas acho que não é assim tão importante. Claro que é mais fácil para eles fazerem a pesquisa (...) é mais fácil do que ir para uma biblioteca e procurar (...). Na internet podem (...) ver vídeos e não é tão chato (...). Depende do nível e do que tu queres fazer com eles (...) Por mais que tentes explicar uma coisa eles não têm vocabulário (...) é sempre melhor mostrares. (...)”

e um docente apenas usa as TIC para explicar o significado de palavras:

P5 - “(...) recorro muitas vezes ao PC e ao *Google* para mostrar imagens (...)”

Estes dados estão de acordo com o que fora dito anteriormente sobre a valorização das TIC enquanto recurso educativo (vd. Quadro 1.3.1.15).

Questionados sobre conselhos que dariam a colegas recém-chegados à escola relativamente a forma de otimizar a sua atuação, obtivemos as seguintes respostas:

P1	Baixar a fasquia e começar do zero
P2	Produzir os seus próprios materiais
P3	Começar do zero
P4	[Refere que poderia dar] conselhos específicos para trabalhar com cada uma das turmas
P5	Os alunos são diferentes Ter paciência Trabalho a longo prazo
P6	Falar devagar; usar sinónimos e paráfrases; variar estratégias; monitorizar a participação dos alunos; promover a participação oral de todos os alunos

Quadro 1.3.1.20- Conselhos aos recém-chegados sobre atuação pedagógica

e explicam estas opções:

P1 - “Baixa a fasquia. Vimos todos a pensar que estes alunos sabem aquilo que se ensina em português. Nem estes alunos são iguais aos de língua portuguesa como aprendentes de língua materna, nem mesmo aos de língua estrangeira em Portugal, e nem estes alunos aprendem como nós, que fomos alunos de língua estrangeira em Portugal em inglês. Primeiro, porque eles não têm o mesmo acesso à língua que nós tínhamos. Nós víamos filmes em inglês com

legendas ...estávamos sempre expostos à língua. (...) eles não estão expostos à língua, por isso temos de baixar a fasquia, todas as nossas expectativas têm de estar no zero e tudo que vier vai ser uma vitória. Eu comecei mal e depois fui descendo (...) houve anos muito frustrantes, que eu queria ensinar outras coisas e queria avançar e tive que me reinventar porque eu não usava muitas coisas digitais; (...) quando cá cheguei [as TIC] não eram assim uma coisa muito utilizada; apesar de tudo em todas as salas de aulas havia um computador, o retroprojektor (...) tinha de ser requisitado. Por outro lado, havia televisão com DVD, que era uma coisa que não existia em Portugal (...). eu tirava partido disso, trazia os CD's da minha filha da "Rua Sésamo", do *Pokoyo* e (...) usava. Mas porque vi desde logo que não ia poder ser aquele ensino tradicional – abre o livro na página tantos, vamos ler o texto. Não dá resultado, portanto eu tive que me reinventar”

P2 “Tu para ensinares PLE não podes cingir-te a um manual (...) é trabalhoso, mas os alunos são interessados em aprender e não podes deixar de ensinar tendo em conta a cultura dos alunos e a da língua portuguesa”

P3 - “Esquecer tudo o que sabe e começar do zero. (..) o problema de alguns professores de português (...) vêm com o método português (...), com o português língua materna, e (...) formatados (...). Têm de descer ao nível dos alunos. Eu quando cheguei cá comecei a frequentar um curso de chinês e não foi fácil e quando eu estou a ensinar ponho-me no lugar deles e lembro-me de quando eu estava a aprender chinês. Eu não falo chinês sem ser dentro das aulas, então por muito ou pouco que eu tivesse aprendido (...) ninguém me entende. É a mesma coisa com os miúdos. Se eles falarem fora da escola não conseguem manter uma conversa (...). Aqui não funciona, (...) é uma língua que eles não falam, que não ouvem, não têm contacto. Vão ver ou ouvir português aonde? No telejornal, na TDM ou vão ouvir os iluminados a falarem? Os poucos desenhos animados que há trazem as legendas em inglês e se calhar em inglês eles também não são bons e o chinês ainda não o sabem pelo menos os caracteres. Acho que quem chega deve começar a aprender com os alunos. (...) sabe dar aulas, tem a experiência, mas aprender com os alunos, ensinar e aprender com eles (...), eu aprendi com eles. Quem manda na minha turma são eles (...)”

P4 - “Depende do ano que fosse lecionar. Há turmas que posso dar conselhos de estratégias para trabalhar e qual o tipo de trabalho que podem fazer com eles. Há outras que posso dizer também, mas que a nível de comportamento é completamente diferente de turma para turma.”

P5 -” (...) para ter atenção porque os meninos aqui são muito diferentes do que estamos habituadas. Para baixar expectativas e ter paciência, porque é preciso ter muito trabalho e é um trabalho a longo prazo (...) senão o professor vai desistir (...)”

P6 - “Experimentar e avaliar quais as atividades com mais sucesso. Conselhos falar devagar; utilizar outras palavras; variar as estratégias; verificar se todos os alunos estão a participar e no modo como participam; deixar os alunos falarem até ao final da sua ideia e ter outros a complementar as ideias dos colegas.

A maioria dos docentes menciona que os professores recém-chegados ao contexto escolar de Macau devem deixar para trás as concepções de ensino do português como língua

materna e reformularem a as suas práticas, adaptando-se às características dos alunos e às suas necessidades específicas. Como na maioria dos casos os professores contratados para Macau não têm formação em ensino de PLE, como é o caso de todos os entrevistados neste estudo, quando chegados a Macau tendem a ensinar PLE nos mesmos moldes em que ensinavam língua materna.

### 1.3.2 Análise da observação naturalista

A realização da observação naturalista teve o intento de observar e caracterizar os comportamentos e atitudes *in loco* das práticas letivas dos professores de PLE entrevistados, colocando a tónica da observação nas estratégias, atividades e atitudes que possam promover o desenvolvimento da interculturalidade. Observaram-se também as relações estabelecidas entre o professor e alunos e dos alunos entre si na mesma ótica. Procuramos ainda analisar de que modo a língua portuguesa é utilizada na sala de aula.

Com a observação naturalista tivemos acesso a informação em primeira mão, passível de ser comparada com a conseguida através da entrevista e da análise documental e deste modo pudemos proceder à triangulação dos dados.

No nosso estudo foram observadas 6 aulas, uma de cada um dos professores entrevistados. A observação das aulas foi realizada no ano letivo 2019/2020, num contexto pós- quarentena, durante o mês de junho de 2020.

A data foi escolhida por cada um dos entrevistados de acordo com a sua disponibilidade de horário e foram eles que selecionaram a turma a que a investigadora observou, conforme apresentado no Quadro 1.3.21:

Professor	Local	Turma	Data da observação	Hora da aula	Duração da aula
P1	EOZGY	2.º ano	17/06/2020	10:20/11:00	40 min
P2	EPM	6.º ano	17/06/2020	15:30/16:15	45 min
P3	EOZGY	3.º ano	23/06/2020	10:20/11:00	40 min
P4	EOZGY	5.º ano	19/06/2020	10:20/ 11:00	40 min
P5	Escola Primária Oficial Luso-Chinesa "Flora"	3º ano	08/06/2020	08:30/ 08:10	40 min
P6	Escola Primária Oficial Luso-Chinesa "Sir Robert Ho Tung"	5.º ano	24/06/2020	14:10/14:50	40 min

Quadro 1.3.2.1 Observação naturalista: turmas de PLE observadas.



Durante a observação a investigadora procurou passar despercebida, de modo a não perturbar ou interferir no normal funcionamento das aulas, para garantir a fiabilidade e validade dos dados observados. Para tal manteve distância e sentou-se estrategicamente no fundo da sala. Não obstante, dado os alunos serem muito novos e naturalmente curiosos, na observação da turma do professor P5 a investigadora não conseguiu passar despercebida e no início da aula os alunos mostraram-se curiosos com a sua presença. O docente P5 aproveitou este facto para pedir aos alunos para colocarem questões à investigadora. Depois de colocadas as questões, os alunos centraram-se na aula.

Ao longo da observação, a investigadora fez a recolha áudio das aulas e registou os factos observáveis e as inferências (comportamentos, atitudes, gestos e expressões faciais dos participantes) numa folha de registo das notas de campo. Os dados recolhidos foram compilados e registados numa “grelha de registo das notas de campo” adaptada de Dias (2017). Esta é composta por três partes distintas (vd. Anexo 3):

- O contexto – inclui os dados referentes à data, local e identificação geral das características da turma; ano de escolaridade, número de alunos, distribuição por sexo e língua materna. Inclui também dados relevantes sobre a sala onde foi realizada a observação, nomeadamente no que respeita a decoração, materiais e equipamentos disponíveis.

- A observação - foram registadas de forma breve uma série de descrições das situações da aula, respeitando a ordem dos acontecimentos e colocando a ênfase nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, com o objetivo de identificar práticas de promoção da interculturalidade.

- Na interpretação e comentários foram registados aspetos alusivos à contextualização e à interpretação de algumas situações observadas.

### **1.3.2.1 Resumo da observação naturalista**

Neste ponto registámos as principais atitudes dos professores, evidenciando as estratégias de ensino do PLE usadas. Assinalaram-se os comportamentos e atitudes dos alunos na aula e, por fim, as estratégias potenciadoras de desenvolvimento intercultural.

Aula do docente P1

A turma é constituída por 18 alunos (9 raparigas e 9 rapazes), todos de língua materna chinesa e apenas um de língua materna portuguesa. As aulas na EOZGY têm a duração de 40 min. A sala está bem equipada no que respeita a recursos de apoio (retroprojektor computador e quadro branco) e só os alunos da turma têm aulas na sala em questão.

A língua veicular de ensino na escola é o mandarim; a carga horária do português é muito superior à das outras escolas oficiais (4 tempos letivos semanais, em comparação com 2 nas outras escolas públicas) e é uma disciplina curricular.

Nesta aula a professora opta por realizar um jogo com os alunos subordinado à temática “desportos/atividades de lazer”. Um aluno de uma equipa tira um *flashcard*, vê a imagem do desporto e faz a mímica do mesmo; o aluno da outra equipa tem de adivinhar e dizer o nome do desporto.

Na nossa ótica o aspeto comunicativo da língua portuguesa pôde ser desenvolvido nesta atividade, uma vez que os alunos precisaram de recorrer ao seu repertório vocabular e comunicar oralmente para obterem o ponto.

O jogo consiste na repetição desta fórmula:

- O que ele (ela) está a fazer? (é a professora que coloca a questão)
- Ela (ele) está a ..... (o aluno que tem o cartão faz mímica e o colega tem de observar e dizer o nome da atividade desportiva)

A atitude da professora

Através do jogo, a professora procura que os alunos desenvolvam a oralidade, mas de modo limitado, uma vez que a pergunta e a resposta foram previamente concebidas por si, sendo que os alunos na resposta apenas têm de nomear o desporto.

- Na explicação da atividade a professora pede ajuda aos alunos que dominam melhor o português para traduzir, a fim de se certificar que toda a turma compreendeu a tarefa que vão realizar.

- A professora usa um microfone de lapela, o que é prática comum nas escolas chinesas. Geralmente as turmas têm muitos alunos (cerca de 40 alunos por sala) e o uso do

microfone permite que todos oiçam o professor. Neste caso a turma é composta apenas por 18 alunos; no entanto, a professora usa microfone.

- Comunica sempre em português.
- Estabeleceu uma penalização monetária para os alunos que falem chinês entre si durante as aulas de português.
- Ajuda os alunos na execução das suas tarefas.
- Solicita que os alunos felicitem os colegas que ganharam um ponto e quando um colega afirma que a colega não sabe nada, a professora declara: “Sabe, sabe, todos nós sabemos alguma coisa”.

### Atitude dos alunos

No início do jogo os alunos parecem motivados e estão atentos à explicação das instruções, mas os alunos que não estão a participar no jogo rapidamente se desconcentram e começam a falar chinês entre si. Este facto pode justificar-se por apenas dois alunos estarem envolvidos ativamente no jogo e pela disposição da sala de aula (cadeiras em disposição em U).

Observou-se que, mesmo quando é facultada a resposta, os alunos que participam na atividade têm tendência para falar muito baixo, o que reflete insegurança e o medo de se exporem na sala de aula.

No decorrer do jogo os alunos não respeitaram a estrutura de resposta solicitada pela professora e responderam, por exemplo, “jogar ténis”; apenas um aluno tentou utilizar a estrutura completa e respondeu “Ela está a jogar basquetebol”.

Na relação entre pares constatou-se que os alunos são tendencialmente críticos e, perante a dificuldade de um deles dar a resposta ou quando a resposta está errada, os alunos são cruéis (“não sabe nada”). A professora tenta que os alunos felicitem os colegas (bater palmas) quando estes ganham um ponto.

### Interculturalidade

Não foram trabalhados implícita ou explicitamente conteúdos relacionados com a interculturalidade. No entanto, verifica-se que professora se adapta à realidade dos alunos na sua postura - por exemplo, na saudação inicial dos alunos e no uso do microfone. Verifica-

se também que tenta promover o respeito e a solidariedade entre os alunos (“Sabe, sabe, todos nós sabemos alguma coisa”).

### *Aula do docente P2*

A investigadora observou uma turma de 5.º ano do Ensino Primário (turma apoio de PLNM). A turma é constituída por 16 alunos (10 rapazes, 6 raparigas) - 13 alunos de língua materna chinesa e 3 alunos filipinos<sup>23</sup>. Na EPM as aulas têm a duração de 45 minutos. A sala não tem nenhum trabalho exposto; apresenta dimensões e mobiliário adequados à faixa etária e está equipada com retroprojektor (projeta no quadro branco que se encontra atrás da secretária do professor, que tem o computador).

Na EPM a língua veicular de ensino é o português. Há alunos de várias nacionalidades a frequentar a escola que não têm o português como língua materna e/ou que evidenciam dificuldades na língua portuguesa. Nestes casos a escola proporciona aulas extra de apoio a português na disciplina de PLNM. Este apoio não substitui a obrigatoriedade de os alunos frequentarem a disciplina de português regular. Os alunos que frequentam as aulas de PLNM são avaliados na disciplina de PLNM (avaliação qualitativa) e na disciplina de português (avaliação quantitativa). Neste caso específico, o grupo é constituído por alunos de diversas turmas do mesmo ano de escolaridade.

A aula decorreu em duas fases e a unidade abordada foi “os animais”, com o objetivo de serem aplicados conhecimentos gramaticais (adjetivos).

A aula teve três momentos distintos:

- A professora projetou um texto sobre uma lagosta e as suas características. Leu e explicou o vocabulário constante no texto.

- A atividade que se seguiu pretendeu que, com base no texto apresentado, os alunos escolhessem um outro animal e o caracterizassem por escrito, substituindo os adjetivos (caraterísticas) por outros adequados ao animal escolhido.

- Por fim, cada aluno deveria ler o seu texto à turma.

Na segunda fase da atividade os alunos mostraram relutância em realizá-la, especialmente por não conseguirem escolher um animal para dar início à tarefa. A professora

---

<sup>23</sup> Não foi referida a língua materna dos alunos de nacionalidade filipina uma vez que há cerca de 120 a 187 línguas faladas nas Filipinas ( [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_the\\_Philippines](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_Philippines) ).

exemplificou o que os alunos tinham de fazer utilizando outro animal: o coelho. Depois decidiu dar apoio a cada um dos alunos de modo individualizado e, para tal, foi circulando pela sala.

A professora pediu aos alunos para lerem o texto, mas nenhum quis ler. Designou então um aluno para o fazer e este cumpriu, mas leu num tom de voz muito baixo. Só dois alunos leram a sua produção e apenas após a professora os designar (também num tom extremamente baixo. A professora felicitou os alunos.

A aula terminou sem que todos os alunos tivessem escrito o texto.

#### Atitude da professora

A professora evidenciou uma atitude facilitadora para com os alunos, mesmo quando mostraram relutância em realizar a tarefa; voltou a explicar e exemplificar e certificou-se de que todos os alunos tinham percebido o vocabulário presente no texto.

#### Atitude dos alunos

Verificou-se que os alunos “bloquearam” quando a professora lhes pediu para escolher um animal. Perante a necessidade de serem criativos, os alunos consideraram a tarefa difícil e não colocaram dúvidas, ficaram apenas calados e não começaram a trabalhar. Depois de escreverem os seus textos os alunos não os quiseram ler e os que foram designados para ler fizeram-no num tom de voz muito baixo.

#### Interculturalidade

A professora não aborda questões interculturais.

#### Aula do docente P3

Foi observada uma turma de 3.º ano do Ensino Primário constituída por 17 alunos (9 rapazes, 8 raparigas), dos quais 16 alunos são de língua materna chinesa e 1 aluno de língua materna portuguesa. A aula teve a duração de 40 minutos. A sala apresenta dimensões e mobiliário adequados à faixa etária, equipada com projetor e computador. A decoração é composta por trabalhos dos alunos escritos em português, mandarim e inglês.

A aula foi organizada em três fases distintas:

- A professora questionou os alunos sobre o que fizeram nas aulas anteriores e no fim de semana.

- Correção dos trabalhos de casa. Os alunos deslocaram-se ao quadro e foram escrevendo e lendo as suas respostas (exercícios de preenchimento de espaços).

- Foi atribuída uma tarefa individual e a professora circulou pela sala, ajudando cada aluno particularmente.

#### Atitudes da professora

A professora conversou com os alunos e não foi intransigente quanto ao modo de expressão oral dos alunos, não os corrigiu quando eles falaram espontaneamente.

#### Atitudes dos alunos:

Os alunos falaram livremente, com incorreções várias a nível linguístico; no entanto mostraram-se muito participativos e ativos, levantam o dedo para falar e colaboram com a professora ao longo de toda a aula.

#### Interculturalidade

Não forma verificadas situações em que fosse trabalhada a interculturalidade.

#### A aula do docente P4

A investigadora assistiu à aula de uma turma de 5.º ano do Ensino Primário, constituída por 18 alunos (9 rapazes, 9 raparigas) todos de língua materna chinesa. A aula teve a duração de 40 minutos. A sala apresentava dimensões e mobiliário adequados à faixa etária e estava equipada com projetor e computador. A sala apresentava trabalhos afixados trabalhos de alunos em mandarim e inglês.

A aula dividiu-se em dois momentos:

- Escolha de 5 animais, referindo a sua alimentação e *habitat* (“onde se move”, nas palavras do professor).

- Escolha e caracterização de mais 3 animais por cada aluno, seguindo a estrutura das frases apresentadas no exercício anterior.

#### Atitudes do professor

O professor teve dificuldade em conduzir a aula e não solicitou a participação dos alunos com frequência. Utilizou um tom irónico durante toda a aula e “gozou” com os alunos. Nunca mostrou uma imagem ou se preocupou em apresentar exemplos de animais que os alunos conhecem na Ásia. Os alunos permaneceram toda a aula nos seus lugares.

#### Atitudes dos alunos

Os alunos pareceram muito desorientados no decurso da aula. Deram respostas sem nexos, ficando a dúvida se foi por desconhecimento sobre a temática abordada (“os animais, modo de locomoção e alimentação”) ou por serem incapazes de compreender o que o professor pretendia, dado o modo como comunicou com eles.

#### Interculturalidade

Não foram registadas quaisquer estratégias ou atitudes suscetíveis de promover a interculturalidade.

O professor não procurou em momento algum perceber se os alunos estavam a compreender ou se conheciam os animais de que falou. Não houve um recurso facilitador a imagens e o professor não envolveu os alunos na aprendizagem.

#### A aula do docente P5

A investigadora assistiu a uma aula de 3.º ano do Ensino Primário constituída por 15 alunos (8 rapazes, 7 raparigas) todos de língua materna chinesa. A aula teve a duração de 40 minutos. A sala tem dimensões e mobiliário adequados à faixa etária e apresenta-se equipada com projetor e computador. Os trabalhos afixados na sala de aula são apenas em mandarim. Devido às medidas de segurança aplicadas na sequência do Covid19, cada secretária tem uma divisória em plástico transparente, o que dificulta parcialmente a visão e a comunicação.

A aula foi constituída por três partes distintas:

- Abertura da lição e interação dos alunos com a investigadora (perguntas em língua portuguesa).

- Leitura dramatizada do texto “História da Carochinha”. O texto apresentava-se sob a forma de diálogo e a cada aluno foi atribuído um papel (animal). Os alunos fizeram a leitura expressiva do texto.

- Resposta às perguntas de interpretação do texto (oralmente e a professora faz o registo no quadro).

#### Atitudes da professora:

A aula foi toda conduzida em português. A professora aproveitou a curiosidade dos alunos perante a presença da investigadora para estimular uma situação de comunicação real, permitindo que colocassem questões à investigadora.

No decurso da aula a professora procurou que todos os alunos a compreendessem o vocabulário português recorrendo a sinónimos, mímica e desenho.

A docente adotou as regras de sala de aula do modelo chinês uma vez que os alunos saúdam os professores em coro e quando lhes dá autorização para falar (sistema de dedo no ar), os alunos têm de se levantar e colocar as mãos atrás das costas para intervir.

#### Atitudes dos alunos

Os alunos agem de acordo com as regras de sala de aula das escolas chinesas, mas ambiente da aula é descontraído e os alunos são curiosos e participativos.

Estão concentrados na atividade e a disposição da sala não permite que haja comunicação entre os alunos.

#### Interculturalidade

A professora expõe os alunos à leitura de histórias tradicionais portuguesas. Recorreu à *internet* para mostrar o mapa de Portugal de modo a explicitar o local de nascimento da professora e da observadora, situações que apontam para exploração de alguns tópicos interculturais.



A aula do docente P6

A investigadora assistiu a uma aula de uma turma do 5.º Ano do Ensino Primário constituída por 20 alunos (12 rapazes, 8 raparigas), dos quais 6 alunos de língua materna chinesa e 14 alunos filipinos. A aula teve a duração 40 minutos. A sala apresenta dimensões e mobiliário adequados à faixa etária, equipada com projetor, tela e computador; não há móveis na sala nem trabalhos afixados. O quadro branco para onde se efetuam as projeções está atrás da secretária do professor, o que limita a ida dos alunos ao quadro.

A aula foi dividida em 2 momentos.

- Jogo de adivinha sobre os animais: cores e características dos animais (como as patas e o pescoço comprido).

Tem 4 patas
É amarelo
É grande
<i>Resposta: Leão</i>

Tem 4 patas
É alto
Tem o pescoço comprido
<i>Resposta: girafa</i>

-

Aplicação de conhecimentos através da construção de frases simples:

O elefante é...
Ele é...
O elefante tem...

Os alunos mostraram-se muito pouco motivados para participarem na aula. No início o professor pediu para colocarem o caderno em cima da mesa, mas apenas duas alunas o fizeram, o resto da turma continuou a conversar entre si. Mesmo assim o professor prosseguiu com a aula, anunciando que iriam jogar às adivinhas e projetou uma ficha com a imagem de um animal.

O professor leu as características dos animais e os alunos tinham de dizer o nome do animal em português. Os alunos iam respondendo; no entanto, a maioria das vezes diziam o nome dos animais em inglês e o professor escrevia o nome do animal em português.

Na segunda fase da aula o docente solicitou uma tarefa autónoma (deu o modelo): os alunos escreviam o nome de um animal e as suas características. O professor circulou pela sala de modo a ir ajudando os alunos. A maioria dos alunos chegou ao fim da aula sem abrir

o caderno. Foi observado que pelo menos um aluno abriu o caderno de português e este estava por estrear.

Atitudes do professor:

Teve sempre uma postura passiva face ao comportamento/atitude dos alunos. Ignorou a maioria dos alunos e focou-se em duas alunas que estavam a participar na aula.

Atitudes dos alunos

A maioria dos alunos mostrou desrespeito pelo professor e pelas regras da sala de aula. Não se mostraram motivados para a aprendizagem e utilizaram a língua inglesa recorrentemente.

Interculturalidade

Não foi explorada nenhuma questão relacionada com interculturalidade.

1.3.2.1 Síntese da observação naturalista

A observação naturalista das seis turmas permitiu-nos verificar que os professores não promovem atividades e estratégias que estimulem a reflexão e o desenvolvimento de competências interculturais. Os professores limitam-se a trabalhar os conteúdos constantes na planificação, maioritariamente relacionados com vocabulário isolado e estruturas gramaticais simples, sem atender a questões culturais e à realidade dos alunos.

Na aula do P1 a temática abordada foi “atividades de tempos livres”, com recurso a *flashcards*: no entanto recorreu a exemplos de atividades de tempos livres pouco relevantes na Ásia, como o futebol. A professora não procurou contextualizar as atividades apresentadas, ou escolher as realmente praticadas pelos alunos da turma ou do seu conhecimento. A atividade foi condicionada, na medida em que a pergunta e a resposta estavam pré-definidas pela professora;

Nas aulas dos professores P2, P3, P4, P5 e P6 estes abordaram a unidade “animais”, mas não exploraram questões interculturais relacionadas com o tema. Macau é uma zona urbana e os animais que os alunos vêem são os animais de estimação (cão, gato, coelho) ou outros da Ásia, como a tartaruga ou o panda. Os professores apresentaram maioritariamente

animais que não fazem parte do quotidiano dos alunos e/ou da Ásia, o que evidencia o *gap* cultural entre ambas as partes e a falta de sensibilidade dos professores para com o contexto cultural dos discentes. De notar também que em 5 níveis diferentes (P2, P3, P4, P5 e P6) o tema trabalhado foi o mesmo, o que aponta para a ausência de progressão dos conteúdos programáticos, o que pode justificar o desinteresse manifestado, por exemplo, pelos alunos do P6.

No que respeita a utilização de materiais, os professores P2, P3 e P4 recorrem apenas ao manual; o P6 utiliza uma ficha elaborada por si e o P4 limita-se a escrever no quadro. Nenhum professor recorre a material autêntico, PowerPoint, vídeos, áudios ou outros materiais disponibilizados pelas TIC (excetuando o recurso ao projetor como intuito de projetar a ficha do manual ou a ficha produzida pelos professores, no caso do P6).

A maioria das salas de aula não têm afixados posters ou materiais em português produzidos pelos alunos como estratégia de estímulo à produção verbal em português - apenas P1 e P3 tem posters afixados, mas não realizados pelos alunos.

Os professores comunicaram sempre em língua portuguesa com os seus alunos; mesmo na aula do P6, na qual os alunos se dirigiam em inglês ao professor, este manteve a comunicação em português.

A postura dos professores é amigável e complacente para com os alunos. Os docentes circulam pela sala de modo a prestar um apoio individualizado aos alunos (P2, P3, P4, P6), ajudam os alunos no desempenho das tarefas solicitadas, mas verifica-se que muitas das vezes os professores acabam por “ditar” as respostas corretas, o que aponta para a passividade com que encaram as dificuldades mútuas existentes no processo de ensino e aprendizagem.

A saudação inicial é feita seguindo as normas das salas de aula chinesas através do cumprimento em coro por parte dos alunos: “Bom dia senhor(a) professor(a)”, como verificamos na aula do P1, P3, P4 e P5. Esta situação não se verifica na EPM.

Constatamos que parte dos alunos é tímida e não participa por iniciativa própria nas atividades, sendo necessário que o professor designe, na maioria das vezes, o aluno que deverá participar. A participação dos alunos é pouco segura e o seu tom de voz, na maioria das vezes, é pouco perceptível mesmo depois de os professores incentivarem a participação com a sua ajuda “ditando” a resposta ou de ajudarem os alunos com recurso a mímica ou

gestos. Constatou-se que os professores reforçam positivamente os alunos quando a resposta é correta, de modo a motivá-los.

Verificamos que os alunos da turma do professor P3 tentam comunicar de forma espontânea em português quando a professora faz perguntas sobre o que fizeram na aula anterior e no fim de semana. A comunicação espontânea também foi observável na turma do P5, na altura em que os alunos colocaram questões à entrevistadora. Este facto pode indicar que os alunos gostam de partilhar as suas experiências e quando têm um objetivo comunicativo falam em português, o que é um indicador positivo quanto a estratégias a usar.

### 1.3.3 Pesquisa documental

Mantendo o foco no nosso objetivo de estudo, procedemos à pesquisa documental através da análise de documentos orientadores da prática letiva produzidos na escola: as planificações anuais dos professores entrevistados, especificamente das turmas e anos dos quais observámos as aulas: 2.º, 3.º, 5.º e 6.º anos.

É de salientar que em Macau as escolas têm um elevado grau de autonomia e que, aparte do *Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*<sup>24</sup>, que define as áreas do currículo e os limites da respetiva carga horária, e das *Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local*<sup>25</sup>, que enunciam “objectivos curriculares”, as escolas são livres que gerir as suas próprias disciplinas e planificações, mesmo as escolas oficiais. Note-se ainda que como não existe avaliação centralizada, pois cada escola decide os seus próprios momentos de avaliação e faz os seus próprios exames, não há uniformidade nem aferição das aprendizagens dos alunos por nível letivo nem por ciclo. A isto acresce que, no caso das escolas particulares, o ensino e aprendizagem do português pode iniciar-se em qualquer dos anos do currículo e ter a duração que a escola decidir.

Na análise das planificações anuais colocamos a tónica nas unidades temáticas trabalhadas ao longo de cada ano de escolaridade e nos recursos pedagógicos (materiais, instrumentos) utilizados pelos docentes de PLE. A análise das planificações anuais possibilitou-nos a obtenção de informações relevantes e pertinentes sobre as práticas, as

---

<sup>24</sup> Vd. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2014/26/regadm15.asp>

<sup>25</sup> Vd. <https://www.dsedj.gov.mo/crdc/edu/requirements-p.html>

estratégias e os materiais que podem nortear o trabalho dos docentes no âmbito da interculturalidade. O quadro 1.3.3.1 apresenta uma síntese dos conteúdos e recursos constantes das planificações:

P	Planificação anual		Planificação e aula observada	
	Recursos Pedagógicos	Catálogo dos recursos	Unidade/ temática	Conteúdos da panificação
P1	<p>Caderno Livro de Introdução à Leitura e à Escrita Manual do Aluno Livro de Atividades Fichas suplementares Fichas Letrinhas &amp; Ca. <i>Flashcards</i> Letrinhas Cartazes Vocabulário CD do livro Material escolar</p>	<p>Apenas utiliza manuais e os recursos constantes nos mesmos</p>	<p>Unidade 8 - Brincar, jogar, crescer.</p>	<p>Nomear jogos, brincadeiras e atividades desportivas: brincar, cantar, colecionar cromos, correr, dançar, jogar basquetebol, jogar futebol, jogar hóquei sobre o gelo, jogar xadrez, praticar natação/ nadar, praticar/ fazer judo, tocar guitarra</p>
P2	<p>Caderno de atividades Caderno diário Dicionário Fichas de trabalho/informativas Quadro Imagens / <i>flascards</i> Jogos didáticos Materiais autênticos</p> <p>Computador Ficheiros áudio/vídeo Projetor Internet</p>	<p>Utiliza manuais e os recursos que os manuais facultam.</p> <p>Refere o recurso a jogos didáticos e materiais autênticos.</p> <p>As TIC estão integradas como recurso no ensino de PLE.</p>	<p>Produção escrita</p> <p>Compreensão e expressão oral</p> <p>Gramática</p>	<p>Expansão e modificação de narrativas integrais ou parciais;</p> <p>Apresentação oral de textos</p> <p>Classes e subclasses de palavras: nomes, adjetivos</p>

P3	Manual Caderno de exercícios Caderno diário CD Cartaz Vocabulário Fichas de trabalho Dicionário ilustrado Material escolar	Apenas utiliza os manuais e os recursos constantes nos mesmos	Unidade 9 – O crocodilo glutão  Os animais (nome e características)	Reconhecimento e aplicação do vocabulário Interação e aplicação do vocabulário e das estruturas fráscas trabalhadas
P4	Quadro  Fichas Cadernos Vocabulário Manual Caderno de atividades  Internet PowerPoint	Utiliza os manuais e os recursos constantes nos mesmos  Integra as TIC neste caso a internet	Unidade 9 - Uma cozinheira distraída	Apresentação de características dos animais;  Apresentação dos <i>habitats</i> dos animais.
P5	Manual Manual interativo Manual de fichas de avaliação mensal Caderno de Fichas Caderno de Escrita Fichas de trabalho Aula Digital  Animação e jogos	Utiliza os manuais e os recursos constantes nos mesmos  Inclui animações e jogos como recurso no ensino e PLE	Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	Oralidade  Desempenho de papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, (retomando o assunto e justificando opiniões).  Leitura e escrita Organização dos conhecimentos do texto.
P6	Manual escolar CD do manual Desenhos Quadro Fichas de trabalho Textos  Computador PowerPoint	Utiliza os manuais e os recursos constantes nos mesmos  Integra as TIC neste caso o PowerPoint	Os animais	Identificação de alguns animais: referir cor, nome, comida, habitação

Quadro 1.3.3.1 - planificações anuais

A análise das planificações anuais permitiu-nos aferir vários factos relevantes, nomeadamente:

- Constatamos que as planificações, de modo geral, abordam as mesmas temáticas e seguem a mesma sequência. Esta situação é comprovada pelo facto de termos assistido às aulas no mês de junho e em todas as aulas foi abordado, pelos professores, o mesmo tema: os animais. A exceção foi a aula assistida do P1 que trabalhou a unidade 8 incluída na planificação: “tempos livres”. No entanto, na sua planificação o tópico “animais” está presente na unidade 6. Este facto pode indiciar que há uma repetição dos conteúdos e das unidades trabalhadas em PLE nas escolas públicas e particulares de Macau ao longo dos diversos anos de escolaridade.

- Os recursos pedagógicos (materiais, instrumentos) listados na generalidade das planificações são os constantes dos manuais (para além do manual propriamente dito, *flashcards*, CDs, caderno de exercícios, caderno de escrita, livro de fichas de avaliação mensal, cartazes, etc.). Apenas dois docentes (P2 e P4) incluem na sua planificação a utilização das TIC como ferramenta didática; o docente P6 inclui a utilização do PowerPoint. Animação e jogos só constam das planificações dos professores P2 e P5. Os materiais autênticos são apenas contemplados pelo professor P1.

No que diz respeito à implementação de estratégias promotoras da interculturalidade apenas foi possível vislumbrar conteúdos passíveis de promover a reflexão intercultural na planificação de P5, que trabalhou a temática do conto (incluído na literatura para a infância) e textos da tradição popular - não obstante não está incluído na planificação o trabalho sobre a perspetiva (inter)cultural.

A análise das planificações anuais permitiu-nos proceder à triangulação com os dados recolhidos através de outras fontes, entrevistas e observação naturalista, e concluir que, não obstante o que os professores declaram nas entrevistas, o modelo de ensino que praticam é o tradicional, recorrendo maioritariamente ao método expositivo. Os professores centram-se sobretudo no ensino de vocabulário e gramática, com quase nula exposição dos alunos a situações de comunicação autêntica que outro tipo de recursos que não exclusivamente os manuais poderiam facultar.

Verifica-se igualmente que as questões relativas à reflexão intercultural estão ausentes das planificações e o comportamento e discurso dos docentes evidencia

desconhecimento ou desinteresse pela sua exploração, uma vez mais ao contrário do que afirmaram nas entrevistas.

## 1.4 Conclusões

Procedemos à triangulação dos dados obtidos através da observação naturalista das aulas, das entrevistas e da análise de documentos orientadores da prática letiva dos professores a que nos foi dado acesso (planificação anual) de modo a respondermos às três questões iniciais da nossa investigação:

- Os professores primários em Macau estão sensibilizados para a necessidade de implementarem estratégias para o desenvolvimento da CCI?

- Como é que os professores de PLE de escolas oficiais e particulares do ensino primário de Macau implementam estratégias para o desenvolvimento da CCI?

- Quais são as estratégias eficazes no ensino de PLE para o desenvolvimento da CCI neste contexto?

Os professores primários em Macau que constituíram o nosso *corpus* são professores profissionalizados de PLE com mais 8 anos de tempo de serviço.

**- Os professores primários em Macau estão sensibilizados para a necessidade de implementarem estratégias para o desenvolvimento da CCI?**

Embora nas entrevistas todos os docentes tenham indicado ser fundamental o professor de PLE estar sensibilizado para as questões culturais na prática letiva, verificamos que estes, nas suas aulas, optam por metodologias expositivas e por um ensino baseado na escrita e leitura e no treino de vocabulário descontextualizado, não explorando a vertente comunicativa da língua nem facultando atividades promotoras da CCI. Trata-se, pois, de um ensino tradicional que, segundo Bohn e Vandersem (1988), enfatiza o ensino de vocabulário, regras gramaticais, traduções de textos e exercícios escritos, sendo as competências comunicativas normalmente ignoradas. Dos métodos tradicionais de ensino, o mais comum em Macau é o método gramática-tradução, no qual o professor transmite um determinado conteúdo colocando a tónica no ensino da estrutura formal da L2, deixando para segundo



plano (ou mesmo ignorando) a vertente comunicativa e cultural da L2 (Larsen-Freeman, 2000) e foi efetivamente esta a realidade observada.

Cumulativamente, verificou-se que os docentes não procuraram fazer ações de formação no âmbito da interculturalidade nem antes nem depois da formação inicial. Este facto é revelador, na medida em que os docentes deveriam ter em mente a importância que a formação contínua tem no seu desempenho profissional, muito especialmente os docentes de L2, a fim de integrar metodologias adequadas no ensino da L2/C2 que lhes permitam promover de formação integral dos seus discentes, o que engloba a língua em comunicação intercultural. (Leffa, 2008)

Apesar de indicarem na entrevista estarem sensibilizados para a necessidade de trabalhar a CCI, na observação das aulas e das planificações verificamos que os professores de PLE participantes neste estudo optam pelo ensino tradicional e não procuram obter mais conhecimento sobre como abordar a CCI, deixando de parte que “conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social” (Antunes, 2009: 37)

### **- Como é que os professores de PLE de escolas oficiais e particulares do ensino primário de Macau implementam estratégias para o desenvolvimento da CCI?**

Para dar resposta a esta questão procuramos perceber quais as estratégias implementadas na sala de aula e como são operacionalizadas, recorrendo às três fontes já referidas: documentos de suporte à prática letiva, observação de aulas e entrevistas.

Ao analisarmos as planificações facultadas, verificou-se que não há nelas nenhuma proposta de atividade que tenha como objetivo o trabalho sobre a cultura da língua ou o desenvolvimento da CCI (vd. quadro 1.3.3.1, Planificações anuais). Paralelamente, todas as planificações de diferentes níveis abordam as mesmas temáticas, seguem as mesmas sequências e existe repetição dos conteúdos e das unidades trabalhadas em PLE nas escolas públicas e particulares, ou seja, não há uma adaptação do trabalho do professor em função do perfil e características dos alunos, sugerindo a prática de utilização destes documentos em anos consecutivos, sem que sejam criteriosamente revistos, adaptados a novos contextos ou feitos de raiz.

Este facto reflete-se na prática letiva. Através da observação naturalista das aulas apuramos que os professores não promovem atividades potenciadoras do desenvolvimento

da CCI na sua prática, em contradição com as respostas dadas na entrevista, em que afirmam ser muito importante “ter em consideração a cultura dos alunos” e “abordar temáticas interculturais”.

A não integração da abordagem à CCI nas metas a atingir está diretamente ligada à escolha dos materiais didáticos que os professores optaram por usar nas aulas. Assumimos que a escolha dos materiais didáticos, bem como dos instrumentos de apoio à prática letiva, reflete a visão que o discente de L2 tem da língua e conseqüentemente da forma como perspetiva esta, a sua estrutura, cultura, sociedade, bem como das normas sociais dos falantes nativos e, de uma forma mais abrangente, da realidade do mundo que os rodeia. Nesta conformidade, a escolha de materiais e estratégias assume um papel determinante no processo de ensino e de aprendizagem assente na comunicação entre culturas. A escolha do material didático deve ser conforme aos objetivos previamente traçados e é um fator motivacional importante na aprendizagem da L2/C2. Neste sentido a responsabilidade do professor de PLE é decisiva, uma vez que é ele que seleciona, adapta e utiliza os materiais de modo a que haja uma aprendizagem significativa da L2/C2. Scheyerl (2012: 15) destaca a importância deste tópico:

“o desenho e a elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação inicial de professores, no entanto esta é uma atividade que não só abre uma janela de oportunidade de autonomia criativa do professor, mas também coloca uma série de desafios para os quais os professores não estão formalmente preparados.”

A seleção de materiais didáticos é um processo moroso, trabalhoso e complicado, já que envolve uma multiplicidade de considerações como os fatores inerentes aos alunos, as suas características, as suas necessidades, realidades e expectativas e o contexto onde estão inseridos, bem como a sua língua materna e a língua alvo. É preciso atender igualmente aos recursos educativos disponíveis tendo em consideração os objetivos, as opções metodológicas, os conteúdos a lecionar e a dinâmica de aula que se pretende implementar.

Na verdade, verificamos que todos os professores se limitaram a utilizar, na leção das aulas observadas, e a referir nas planificações, materiais didáticos tradicionais: livros, fichas de trabalho, escrita no quadro e retroprojeção das atividades contidas nos livros (apenas um docente recorreu a material elaborado por si). Há, pois, uma grande dependência do manual por parte dos docentes, o qual condiciona a seleção de conteúdos, organização e planificação das atividades. As planificações de PLE são

elaboradas com base nos manuais, espelhando a sua organização, sequências didáticas e unidades temáticas.

Os materiais/recursos pedagógicos potenciadores do desenvolvimento da CCI como, por exemplo, o material autêntico e o recurso às TIC, estiveram praticamente ausentes das aulas observadas, contrariando a tendência atual de perspetivar a aprendizagem e o ensino da língua recorrendo a metodologias assentes em materiais reais e tecnologias, recursos capazes de potenciar a comunicação intercultural e a interação para além das fronteiras monoculturais. Não obstante, verificamos que não são escolhas valorizadas e/ou são deixadas de parte pelos docentes.

Aliás, apuramos na entrevista que o próprio conceito de material autêntico não é familiar aos docentes de PLE, na medida em que questionaram o seu significado e este desconhecimento é corroborado pelo facto de não ter havido recurso a este tipo de material em nenhuma das aulas observadas; só consta da planificação de um dos docentes como recurso pedagógico. Tal atitude aponta também para o desconhecimento de documentos orientadores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que já salientava em 2001 a importância do uso de material autêntico no processo de ensino/aprendizagem de L2/C2, sugerindo que os docentes utilizem na sua prática letiva documentos autênticos da LE e dando exemplos concretos sobre a sua operacionalização:

“v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.); (...)

a) textos ‘autênticos’, ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como p. ex.:

– textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);

– textos autênticos seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.

(...)

h) pelo contacto directo com falantes nativos e com textos autênticos.” (QECR: 201-207)

O desconhecimento e/ou a não utilização deste recurso evidencia que o ensino do português em Macau ainda se baseia nas metodologias de ensino tradicionais, assentes na transmissão de conhecimentos e de aulas expositivas centradas no manual, ignorando material “real” capaz de motivar os alunos para a aprendizagem e/ou facilitar contextos de aprendizagem ricos, capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa e útil, i.e., promovendo a comunicação, desenvolvendo as competências sociais e estimulando a autonomia dos aprendentes. Verificou-se que os docentes de PLE observados não

implementam atividades promotoras da interculturalidade nas suas aulas, uma vez que não há nelas qualquer atividade vocacionada a compreensão de questões do ponto de vista de múltiplas culturas e das complexidades, desafios e benefícios inerentes às interações entre os duas ou mais culturas.

No que respeita à utilização das TIC como recurso pedagógico, na entrevista a maioria dos professores referiu ser importante; não obstante, nas aulas observadas foi praticamente nula a utilização de áudios, *internet* ou recursos multimédia, tendo sido limitada a utilização da *internet* à exibição o mapa de Portugal, mas não como atividade planificada previamente. Por outro lado, nas planificações anuais apenas 1/3 dos docentes contemplam TIC como ferramenta didática.

Na entrevista, a valorização do uso do manual como recurso didático varia entre os 0% e os 80%; nas aulas observadas confirmamos que apenas 1/3 dos docentes elaboraram os materiais a trabalhar nas aulas e nas planificações verificamos que os docentes apresentam como recurso pedagógico essencialmente os manuais e o respetivo livro de fichas. Apesar de na planificação referirem o uso de outros recursos facultados pelo manual como os áudios, cartazes ou CDs, não foram utilizados por nenhum professor nas aulas observadas.

Também o trabalho com exercícios adequados ao perfil dos alunos nas aulas, considerado pela maioria como um fator determinante na escolha dos manuais e, como tal, importante para a sua prática letiva não foi observado, o que se constatou na incapacidade de os alunos levarem a cabo com sucesso atividades propostas, quer pela atividade escolhida não estar adequada ao seu nível linguístico, quer por se tratar de tarefas inadequadas à sua faixa etária, gerando desinteresse. O destaque que damos à utilização de material prende-se com o facto deste se constituir como um importante mediador das relações entre as diferentes culturas: “they can be the auxiliar means to promote mutual understandings between cultures as well as powerful tools to deal with cultural diversity” (Trancoso, 2010: 90).

Outra questão ignorada pelos docentes, e de novo em contraponto com os dados recolhidos nas entrevistas, relaciona-se com a adequação aos interesses dos alunos e com “a disponibilização de atividades promotoras do equilíbrio entre as tarefas gramaticais e as tarefas de conhecimento/ reflexão sobre cultura”. As atividades disponibilizadas na sala de aula não consideraram os interesses dos alunos, ao apresentar realidades que não lhes eram familiares sem serem previamente contextualizadas (por exemplo, desportos, animais); pela complexidade das tarefas propostas; ou pela inadequação à faixa etária dos alunos - e, de

facto, nas planificações anuais não há qualquer referência a este ponto. Também a atitude e o registo de língua escolhidos para a condução de uma das aulas observadas, centrados na ironia ou na tentativa de fazer humor e trocadilhos, é claramente desadequada, induzindo os alunos em confusão.

O panorama descrito acaba por concordar com a resposta dos professores quando questionados sobre as características que devem ter um “bom professor de PLE” - os docentes acabam por reduzir essas características a “falar e escrever bem a língua”, não mencionando os fatores culturais neste ponto e, na verdade, é o que na prática é observado nas aulas e no conteúdo das planificações. Observamos que os conteúdos lecionados continuam a centrar-se no ensino de vocabulário descontextualizado e de gramática, sem contemplar a intenção comunicativa, a pragmática e a adequação cultural dos aprendentes, aquilo que Trancoso (2007:90) refere como aulas “focused on gramatical issues and language functions”.

No que respeita à importância atribuída à língua portuguesa, surgem-nos algumas questões sobre o real valor atribuído à aprendizagem do português por parte de professores e alunos. Os professores, no geral, acabam por “ditar” as respostas aos alunos, não exigindo um maior envolvimento destes no seu processo de aprendizagem ou, por exemplo, apesar de terem pré-definido o modelo de frases a construir, perante respostas incompletas não é feita a correção, não sendo assim atingido o objetivo da tarefa. Há, por parte de alguns professores, uma atitude claramente passiva e de aceitação perante a insistência dos alunos em comunicarem em inglês, não abrirem os cadernos e falarem entre si como se o docente não estivesse presente na sala de aula. Estes factos podem indiciar que há uma aceitação geral tácita por parte dos docentes e dos alunos de que o português não é uma disciplina merecedora de investimento e dedicação, o que se liga quer com o estatuto de disciplina curricular de carácter obrigatório nas escolas oficiais mas com menor peso para o cálculo da média final (ponderação de 1, enquanto as outras disciplinas curriculares têm peso de 2), quer com o facto de ser disciplina de opção ou extracurricular nas escolas particulares.

Não foram notados, nem na planificação nem na observação naturalista, aspetos relacionados com a promoção da reflexão sobre aspetos culturais próprios da cultura dos alunos vs. aspetos culturais próprios da cultura portuguesa, que foram apontados na entrevista como muito importantes. Vejam-se, a título de exemplo, as dificuldades dos alunos em adivinharem palavras através de mímica, o que leva a questionar se efetivamente o docente optou por atividades que são do conhecimento quotidiano dos alunos, isto é, se

contemplou a questão cultural da perspectiva dos alunos ou a apresentação de exemplos que implicam conhecimento cultural: veja-se o exemplo relativo a “sal de mesa” para explicar o som “sal” da palavra “salta”, que não será facilmente compreendido pelos alunos, visto o sal ser um ingrediente pouco usado na culinária chinesa e não existir sal nas mesas, como em restaurantes ocidentais. Os professores baseiam-se frequentemente no seu próprio universo de referências, ignorando a realidade cultural dos alunos.

Na interação entre professor e alunos, verificamos que alguns professores não interagem com os discentes de modo a terem *feedback* por parte deles, centrando as aulas em si próprios. É frequente recorrerem a alunos bilingues para se certificarem de que o grupo de alunos de língua materna chinesa compreende as tarefas. Esta situação ilustra que os professores não dominam a língua dos discentes e, conseqüentemente, têm maior dificuldade em comunicar e em compreender a cultura deles; mesmo no caso de professores que vivem há muitos anos em Macau, o desconhecimento do chinês (mesmo básico, para utilização no seu contexto profissional) é uma constante. Os professores optam por se manterem numa postura passiva e confortável, deixando que os alunos bilingues intervenham e resolvam alguns dos problemas de comunicação que surgem no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula. É prática comum entre os professores, no início do ano letivo, perguntarem uns aos outros se têm um aluno bilingue na sala, sendo que o professor mais “felizardo” é aquele que tem um aluno bilingue capaz de servir de intermediário na sala de aula. Esta aceitação não acontece apenas por parte do professor; os próprios alunos assumem esse mesmo papel, como foi possível observar pela investigadora numa situação em que um professor tentava comunicar calmamente com um aluno e rapidamente um outro aluno bilingue se disponibilizou para traduzir o que o professor precisava de comunicar.

Através da observação do comportamento dos alunos verificamos que o modelo educativo em Macau é muito marcado pelos princípios confucionistas. Segundo Dias (2017: 52):

“O sistema confucionista na educação integra um conjunto de expectativas, atitudes, crenças, valores, percepções, preferências, experiências e condutas que são características da sociedade chinesa no que respeita ao ensino-aprendizagem”.

Segundo este modelo, a relação entre o professor e o aluno assenta no respeito pelos mais velhos e homens de bem, personificado na sala de aula pelo professor (Grosso, 2007). Esta influência leva a que os alunos assumam uma posição de submissão perante o docente:

respondem apenas quando o professor os solicita, sendo a sua participação cautelosa de modo a evitar o confronto e o conflito (vd. Parte I, Capítulo 2). Observamos esta situação no silêncio demonstrado por parte dos alunos face à incompreensão de tarefas, de dificuldade em executá-las ou na insegurança patente na comunicação em voz baixa, com os alunos a falarem num tom de voz quase impercetível; mesmo tratando-se de um contexto diferente com o da Escola Portuguesa, os alunos chineses optam por ficar em silêncio e a maioria deles não solicita esclarecimentos ou ajuda para realizar as tarefas propostas. Por outro lado, os professores não tentam interferir neste comportamento, procurando estimular o aluno para se expressar com maior confiança.

Na verdade, os professores seguem, no geral, as regras formais locais de funcionamento da sala de aula, marcadas por condutas reveladoras de respeito pela autoridade e pela figura do professor, tais como a utilização do microfone ou a repetição em coro por parte dos alunos; os discentes, para falar, levantam-se e colocam as mãos atrás das costas. O relacionamento entre professor e alunos difere do dos modelos ocidentais conhecidos pelos docentes provenientes de Portugal, que tendem a negligenciar modelos mais comunicativos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, centrando-se muito no ensino de vocabulário e gramática.

Uma característica positiva comum a todos os professores é que estes geralmente se movimentam e circulam pela sala, de modo a apoiar o trabalho dos alunos, com o intuito de falarem individualmente com cada um. Os alunos não estão muito familiarizados com esta aproximação, pois no modelo chinês os professores raramente saem da zona da secretária, uma vez que se baseiam mais em aulas expositivas, em que há distanciamento entre o professor (figura de autoridade) e os aprendentes.

Os professores primários de PLE que constituíram a nossa amostra têm experiência de lecionação em mais do que um país, mas consideram que exerceram funções como professores de PLE apenas em Macau. Este facto leva-nos a concluir que os professores não reconhecem claramente as características/diferenças entre um professor de língua materna e um professor de língua estrangeira e que eventualmente têm uma noção equivocada do real contexto onde trabalharam e/ou trabalham. Por exemplo em Angola, onde dois dos docentes lecionaram, a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial, não obstante há pelo menos mais seis línguas africanas como língua materna<sup>26</sup>. No caso de Timor-Leste, onde estiveram

---

<sup>26</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_de\\_Angola](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Angola)

a lecionar três dos docentes, a "língua oficial" é o tétum (uma língua de origem malaio-polinésia com influência da língua portuguesa), mas há mais quinze "línguas nacionais"<sup>27</sup>, o que nos leva a concluir que a língua materna da maioria dos alunos com que estes docentes trabalharam não era o português. Concluímos, portanto, que existe por parte destes docentes desconhecimento sobre o papel do professor de L2 e/ou do contexto em que lecionaram e das implicações metodológicas que isso acarreta, focando-se apenas nos processos de ensino/aprendizagem do português como língua materna.

Outro facto revelador da confusão entre o que é ser professor de português língua materna e professor de PLE reside no que é dito por todos os docentes quando na entrevista foram questionados sobre “quais os conselhos que dariam a um docente recém-chegado a Macau” que seriam, sumariamente: “esquecer tudo o que aprenderam”, “começar do zero”, “baixar a fasquia” e “ir com calma”. Estas respostas refletem a sua visão sobre como perspetivam o ensino do português na RAEM, a lecionação como se se tratasse de uma língua materna, pois não há qualquer referência aos aspetos comunicativos interculturais, i.e., deixam de parte a vertente cultural e intercultural essencial no ensino da L2.

Os professores entrevistados vêm para Macau para trabalharem como professores de PLE nas escolas de Macau e os seus contratos de trabalhos são renovados anual ou bianualmente. Este dado pode constituir-se como um dos fatores responsáveis pelo não investimento na formação contínua no âmbito do português como L2. A precaridade dos contratos também pode justificar a inexistência de investimento na aprendizagem da língua falada pelos seus alunos (cantonês ou mandarim).

## Sugestões

Cada interveniente no processo de ensino/aprendizagem do português em Macau, DSEJ, escolas e professores, tem um papel a desempenhar por forma a que o ambiente de ensino seja cada vez mais intercultural, permitindo o desenvolvimento pleno das habilidades e competências dos discentes de maneira significativa, e preparando-os para viverem na sociedade global.

A partir dos dados recolhidos nesta investigação, consideramos que, de modo a potenciar o ensino de português numa perspetiva intercultural, é necessário que os

---

<sup>27</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_de\\_Timor-Leste](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Timor-Leste)



intervenientes no processo de ensino/aprendizagem abaixo referidos se comprometam e alterem a sua perspetiva sobre o ensino/aprendizagem do PLE.

## **DSEJ**

Os serviços de educação contemplam a obrigatoriedade de os professores que trabalham nas escolas privadas realizarem formação contínua facultada pela própria DSEJ de, pelo menos, 30 horas no período necessário para mudar de nível (geralmente de quatro em quatro anos). Não obstante, verificamos que não há formações disponíveis especificamente para o ensino de PLE e/ou no âmbito da interculturalidade ou ainda concebidas para a realidade do ensino do PLE em Macau. Sugere-se que haja oferta de formações vocacionadas para a exploração destas temáticas, quer a nível teórico, quer baseadas em exemplos práticos de tarefas e estratégias passíveis de serem implementadas no contexto escolar da RAEM para o nível do ensino primário.

## **Escolas**

Dentro dos limites estabelecidos pelo “Quadro da Organização Curricular da Educação Regular do Regime Escolar Local” e pelas “Exigências das Competências Académicas Básicas da Educação Regular do Regime Escolar Local”, as escolas na RAEM têm autonomia para determinarem as disciplinas constantes da sua oferta educativa, a respetiva carga horária, assim como para elaborar as planificações e o processo avaliativo. Neste sentido consideramos que as escolas podem ter um papel fundamental, nomeadamente:

- Na valorização do PLE. Uma vez que é uma disciplina curricular nas escolas oficiais, seria importante ter o mesmo peso que outras disciplinas curriculares na avaliação dos alunos, o que poderia reforçar o seu estatuto de aprendizagem significativa.

- Na elaboração dos documentos orientadores atualizados. Seria útil a criação de grupos de trabalho para que fossem revistas as planificações de modo a que os conteúdos e as sequências didáticas não sejam repetidos ao longo dos diversos anos.

## **Professores**

Os professores são os grandes responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem do PLE. São eles os mediadores da aprendizagem e são eles que selecionam as estratégias materiais e instrumentos. É, pois, neles que pode residir a mudança se assumirem a importância da integração da cultura e da reflexão intercultural na sua prática. Perante os dados recolhidos, ressalta que carecem de formação na área intercultural e que não estão sensibilizados para a procurar.

Os docentes carecem de atualizar conhecimentos sobre como podem recorrer a estratégias e materiais diversificados; para tal precisam de valorizar a vertente intercultural na sua prática, nomeadamente reconhecendo e utilizando os materiais adequados ao desenvolvimento de atividades promotoras da comunicação intercultural.

Outro ponto a destacar é a importância de conhecerem aspetos básicos da língua materna e do contexto cultural dos alunos, de modo a conseguirem compreender as dificuldades destes na aprendizagem da língua portuguesa e questões culturais inerentes à língua. Cabe aos docentes responsabilizarem-se pelo ensino/aprendizagem de PLE, não se apoiando constantemente nos alunos bilingues, uma vez que na comunicação intercultural é necessário que seja promovida a compreensão mútua, a tolerância e o respeito pelos diferentes contextos culturais.

### **1.5 Tarefas interculturais: estratégias e atividades**

Tendo em conta o panorama descrito relativo às aulas de PLE, passamos a exemplificar algumas tarefas interculturais executadas através da implementação de atividades e estratégias relacionadas com a promoção das competências “interculturais” que podem ajudar à superação de algumas das fragilidades observadas nas atitudes e comportamento dos alunos (como a projeção da voz e a dicção, a falta de autoconfiança, a desmotivação...) e facilitar a sua maior participação no processo de aprendizagem de PLE.

As estratégias de promoção da comunicação intercultural na sala de aula de PLE podem ser trabalhados com base nos conteúdos e temas constantes no currículo da disciplina

de PLE usado nas escolas observadas. Estas estratégias centram-se na valorização do ensino experimental, i. e., “aprender fazendo”, o que implica que os alunos através, por exemplo, da comparação, análise e do trabalho cooperativo aprendem e interiorizam diferentes perspetivas culturais: a sua e do português.

Sugerimos a utilização de materiais “realia” (objetos e atividades provenientes de contexto real de uso da L2) como estratégia didática: canções, jogos, desenho de mapas, dramatizações, história, geografia e revistas, jornais, livros, objetos de uso quotidiano, etc. É aconselhável que os materiais didáticos utilizados na execução das tarefas provenham de fontes diversas, mas no caso dos textos devem ser utilizados textos passíveis de serem contrastados outros existentes na cultura de origem do aluno.

Para o ensino primário procuramos apresentar atividades simples, destinadas a um nível inicial de PLE, que podem ser implementadas com recurso a materiais acessíveis. Os modelos que se apresentam a título exemplificativo podem ser adaptados pelos docentes de PLE a outras temáticas constantes nos programas e à realização de atividades que estimulem a reflexão intercultural.

### **1. Formas de cumprimento formais e informais**

*Objetivo cultural:* Reconhecer/aplicar as formas de cumprimentos formais e informais usadas em Portugal e em Macau.

*Objetivo linguístico:* Aplicar conteúdos gramaticais: cumprimentos formais/informais, despedida, nome, apelido, presente do indicativo.

*Materiais:* Quadro branco;

*Organização da aula:* grupos de 4

*Atividade:* observação, diálogo, reflexão, discussão, *role play*, trabalho de pares.

#### Aula 1:

A professora apresenta um vídeo que mostra o cumprimento informal dos latinos (portugueses); Cumprimento informal:

<https://www.facebook.com/nasdaily/videos/2428286353865833>

## Parte II O desenvolvimento da investigação

- Diálogo sobre o vídeo. *Como se cumprimentam as pessoas no vídeo? E em Macau, como se cumprimentam habitualmente?*

Comparação entre o cumprimento na cultura portuguesa e chinesa.

- Como é que os portugueses cumprimentam os amigos? Expressões corporais: abraço; dois beijos na cara.	- Como é que os chineses cumprimentam os amigos? Acenar com a mão.
---	---

- Explicação do cumprimento formal e informal

[https://www.youtube.com/watch?v=h\\_bBfrPAEfQ](https://www.youtube.com/watch?v=h_bBfrPAEfQ) e reflexão.

A professora desenha no quadro o diálogo.

- Olá bom dia. Eu chamo-me Inês. E tu? - Como estás? - Estou bem, obrigada.	- Olá, bom dia, Inês. Eu chamo-me Marta.  - Estou bem obrigada, e tu?
---	---



Cumprimento formal (aplicação do *senhor/senhora* e *ocê: obrigada/o*)

- Boa tarde, senhora Matilde Matos. Como está? - Estou bem, obrigada. E a senhora?	- Estou bem, obrigada. E o senhor João Campos?  - Estou bem, obrigado.
---	--



- *Role play*, trabalho de pares: cada dois alunos praticam o cumprimento formal e informal.

### Aula 2:

- No início da aula a professora tem em cima de cada mesa um papel com parte de um diálogo contendo:

- O nome de pessoas (alguns em chinês e outros em português);
- Indicação da parte do dia (*bom dia, boa tarde, boa noite*);
- Formal ou informal (*senhor/senhora* ou só o primeiro nome).

Os alunos leem uma das partes do diálogo e descobrem o seu par. Sentam-se junto a ele.

Cada par dramatiza o seu diálogo: cultura chinesa/portuguesa; cumprimento formal/informal.

## 2. Hábitos e costumes

*Objetivo cultural:* conhecer hábitos e costumes de Portugal e de Macau.

*Objetivo linguístico:* o presente do indicativo; forma de frases (afirmativas/negativas), presente do indicativo.

*Materiais:* retroprojeter;

Quadro branco.

*Organização dos alunos:* trabalho em grupo turma

*Atividade:* observação, diálogo, reflexão, discussão.

Aula 1

A professora retroprojeta o quadro:

Habitualmente...	
Os alunos vestem uniforme para ir pra escola	
As pessoas tiram os sapatos quando entram em casa.	
As crianças recebem um envelope vermelho no ano novo chinês	
As pessoas comem arroz com pauzinhos	
	O desporto favorito da maioria das pessoas é o futebol.
Bebem água morna	
Compram tudo no TAOBAO	
	Gostam de apanhar sol e ficarem bronzeados
O quatro é um número do azar	
As pessoas adoram chá	

- Um aluno lê a frase. Em grupo turma os alunos interpretam a mesma.

- O grupo turma (com a orientação da professora) escreve uma frase em cada coluna, de modo a que as frases estejam corretas numa perspetiva gramatical e cultural (exemplo: *Os alunos vestem uniforme para ir pra escola/ Os alunos não vestem uniforme para ir pra escola; as crianças recebem um envelope vermelho no ano novo chinês; as crianças recebem presentes no Natal*).

Ao longo do exercício os alunos conversam, refletem e discutem aspetos culturais da língua portuguesa e chinesa.

### 3. Bandeira

*Objetivo cultural:* (re)conhecer diversas bandeiras e nacionalidades.

Identificar os símbolos constantes nas bandeiras como símbolos da identidade de um país.

*Objetivo linguístico:* países/nacionalidades;

Orientação espacial;

Preposições de lugar;

Presente do indicativo.

*Materiais:* jogo do *Snap* (cartas com o início e o final da palavra de diversos países);

Diversas bandeiras (os mesmos países do jogo *Snap*).

Folha de papel branco.

*Organização dos alunos:* grupos de 4

*Atividade:* jogo *Snap*;

Descrição das bandeiras

Apresentação oral

#### Aula 1:

- Jogo do *Snap* (duas cartas para cada país, por exemplo: *Portu+ gal/ Ja+pão*) entregues a cada grupo de trabalho. Cada aluno vira duas cartas de cada vez e junta os dois cartões para obter o nome do país. Se não conseguir, volta a colocar as cartas para baixo e passa para o colega seguinte. Ganha o aluno que tiver conseguido completar mais nomes de países. Os alunos devem ler o nome do país.

- São escritos os países no quadro com a ajuda de cada grupo (leem em voz alta e um aluno do grupo vai escrever ao quadro). À frente são registadas as nacionalidades.

Os alunos recebem um dicionário ilustrado.

#### Aula 2:

São relembradas as bandeiras e as nacionalidades (revisão).

A professora apresenta as bandeiras de Macau e de Portugal (cores, posição, orientação). Descreve-as (com a ajuda dos alunos) e procede-se à explicação do significado das cores e posições de cada elemento que compõe a bandeira.

<p>Tem duas cores: . 1/3 verde e vermelha. Na linha que junta as duas cores tem: O brasão de armas</p>  <p>Simbolismo Verde esperança e vermelho sangue.</p>	<p>É verde, tendo ao centro uma flor de lótus branca de três pétalas. Por cima da flor estão cinco estrelas Por baixo uma ponte e água do mar.</p>  <p>Simbolismo . As cinco estrelas simbolizam a unificação de Macau à China. . A flor de lótus, flor preferida dos macaenses. . As três pétalas representam a Península de Macau e as ilhas de Taipa e Coloane que constituem Macau. . A ponte e a água do mar refletem a especificidade do ambiente natural de Macau.</p>
---	---

Trabalho de grupo:

- Cada grupo recebe um papel branco.
- O grupo escolhe a bandeira de um país (os alunos desenharam e depois escrevem o nome do país e a nacionalidade);
- Os alunos, no seio do seu grupo, escolhem a bandeira de um país e escrevem a descrição da mesma no papel.
- A professora recolhe os papéis e redistribui-os pelos grupos.
- Cada grupo desenha a bandeira com base na descrição e identifica o nome do país e a nacionalidade.
- Um elemento de cada grupo apresenta o seu trabalho: lê para a turma a descrição que estava no papel que lhe foi atribuído e outro elemento apresenta o desenho da bandeira com o nome do país e a nacionalidade.

#### 4. Conhecer Portugal e Macau

*Objetivo cultural:* (re)conhecer as fronteiras de Portugal Continental e Macau.

Conhecer e localizar os locais mais emblemáticos de Portugal e Macau.

*Objetivo linguístico:* determinantes demonstrativos; presente do indicativo.

*Materiais:* mapa de Portugal e de Macau para contornar (cartão grosso);

Folhas de papel A3 (uma para cada grupo);

Imagem retrojetada do mapa de Portugal e de Macau com os locais mais emblemáticos de cada;

*Organização dos alunos:* grupos de 4

*Atividade:* contorno das fronteiras de cada país;

Observação de mapa. Legendagem noutra folha;

Localização de cidades de cada país e as suas características.

### Aula 1:

- A professora dá a cada grupo uma folha A3 e o mapa de Portugal para os alunos contornarem.
- Cada grupo de trabalho deve registar o local de cinco cidades de Portugal com um código numérico. A legenda é escrita numa folha à parte.
- Os alunos têm retrojetado o mapa de Portugal com as cidades mais importantes de Portugal e registam 5 no seu mapa (os alunos levantam-se para observarem o mapa).
- Quando o trabalho está terminado, um elemento de cada grupo desloca-se ao outro e pergunta: *Isto é .....? / Aquilo é ...? / Onde fica ...?*
- A professora mostra o mapa com o nome das cidades e na legenda escreve (frases simples):  
1. Lisboa é a capital de Portugal; 2. Porto é a segunda cidade maior de Portugal; 3. Aveiro tem a ria; 4. Évora...; Faro...; Braga...;

### Aula 2

- Cada grupo agora vai contornar as fronteiras de Macau e registar os locais mais conhecidos no mapa apenas com números (repetição do exercício).

### Aula 3

Reflexão e discussão da atividade.

Apresentação de conclusões.



## 5. Roupas

*Objetivo cultural:* identificar/analisar/refletir sobre as diferentes peças de vestuário tradicionais de Portugal e Macau.

*Objetivo linguístico:* peças de vestuário, tamanho, cores; presente do indicativo.

*Materiais:* cartões com peças de roupa e calçado;

Cartões com os nomes das peças de roupa e calçado;

Imagem retroprojetada com roupa tradicional de Portugal, de Macau e da China;

*Organização dos alunos:* grupos de 2.

*Atividade:* identificação das roupas e calçado e português;

Jogo da memória;

Distinção entre roupa tradicional de China e Portugal;

Fazer compras no *Tabão*

### Aula 1:

A professora apresenta as peças de vestuário (mostra cartões com o desenho da peça de vestuário) e diz oralmente o nome da respetiva peça.

A professora distribui cartões das peças de roupa e calçado (com a palavra escrita e a imagem) aos grupos. É dado tempo para os grupos lerem as palavras dos cartões.

Um aluno que se voluntariou está junto da professora e apresenta o cartão com a peça de roupa ou calçado:

O grupo que tem o nome da peça de roupa levanta o braço e diz o nome da peça de roupa e cola-a no quadro (nesta fase a professora revê oralmente as cores).

É entregue a cada aluno um dicionário ilustrado com as peças de roupa e calçado.

### Aula 2

Os alunos estão organizados em grupos de 4. Cada mesa tem um conjunto de cartões e os alunos jogam o jogo da memória (dois cartões iguais) apenas com as imagens. Viram a carta e têm de dizer o nome da peça de roupa ou calçado (com o devido artigo).

A professora diz aos alunos que número calça e pergunta aos alunos que número calçam (revisão dos números e do verbo *calçar*).

O diálogo oral com os alunos continua e a professora tira de um saco peças de roupa e vai perguntando: *Esta saia é grande? Ou é pequena? (grande/pequeno; bonito/feio; quente/fresca)*

É apresentada uma imagem e descrita em grupo-turma.

A professora dá uma imagem a cada grupo de dois alunos e eles descrevem a imagem.

### Aula 3

A professora apresenta uma foto com a roupa tradicional de Portugal; exploração da imagem e registo no quadro (imagem de casal de Viana do Castelo).

Apresentação da imagem com roupa Hanfu (um tipo de roupa tradicional da China) que também é descrita.

Reflexão sobre as diferenças e semelhanças.

### Aula 4

Apresentação de um diálogo entre duas amigas que estão a fazer compras no *Tabao*.  
Leitura do texto.

Em grupos de dois a professora dá um cartão (já usado nas aulas anteriores) e cada grupo alunos escreve a sua pesquisa (exemplo: *camisa branca fresca tamanho S*).

Depois cada grupo escolhe uma peça de roupa ou calçado e simula a pesquisa no *Tabao* em português.

Apresentação dos resultados por cada grupo.

## **6. Comida e bebida.**

*Objetivos culturais:* diferenças e semelhanças entre a cultura portuguesa e a chinesa

*Objetivos linguísticos:* expressar gostos e preferências; presente do indicativo; revisão dos números.

*Materiais:* dicionário ilustrado

Texto em papel

Dois textos (o pequeno-almoço de uma criança portuguesa e outro de uma criança chinesa)

Página eletrónica do supermercado Continente<sup>28</sup>

Ficha de trabalho;

Páginas eletrónicas com publicidade de supermercados.

*Organização dos alunos:* grupos de 4

*Atividade:* Leitura e análise de dois textos;

Preenchimento da "teia de aranha"<sup>29</sup>;

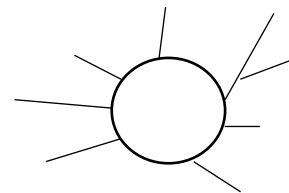
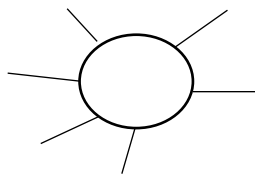
Fazer compras *online*

Já foi trabalhado o vocabulário sobre a comida e bebida e os alunos têm um dicionário ilustrado (contendo os artigos).

- A turma está organizada em grupos de 4 elementos e são distribuídos aleatoriamente dois textos a cada grupo; um texto com o pequeno almoço típico de uma criança portuguesa e outro com o pequeno almoço tradicional de uma criança chinesa.

Os alunos leem o texto em grupo e interpretam o mesmo (a professora circula pelos diversos grupos para ajudar e esclarecer dúvidas).

- A professora desenha duas "teias de aranha" no quadro. Os alunos vão ao quadro escrever o que habitualmente os chineses e os portugueses comem ao pequeno almoço, segundo os textos.



- Os alunos concordam ou discordam com o descrito e são acrescentadas comidas ou bebidas na teia de aranha".

- Reflexão "sobre diferenças e similaridades.

<sup>28</sup> Continente *online*, <https://www.continente.pt/stores/continente/pt-pt/public/Pages/homepage.aspx>

<sup>29</sup> "Teia de aranha" (*spider web*) consiste no registo escrito de ideias principais e as suas sucessoras (que se baseiam na anterior).

## Aula 2

É dada a cada grupo de dois alunos uma lista de compras com o desenho do que é pretendido comprarem. A ficha à frente de cada imagem há um espaço para escreverem o nome do artigo e colocarem o preço (os alunos têm o dicionário ilustrado).

Os alunos terão de ir ao site do Continente e registar o preço de cada produto e o total gasto. No início da atividade os alunos têm 5 minutos para explorarem o site:

Vou às compras...



	Preço
	
	
	
	
	
Total	

Cada grupo apresenta os resultados, discussão dos resultados. ganha o grupo que gastou menos dinheiro.

Questão para discussão: *Acham que é mais barato ir ao supermercado em Portugal ou em Macau?*

- A professora retroprojeta a lista de compras feita num supermercado em Macau.

Comparação dos preços entre Portugal e Macau.

## Aula 4

A professora mostra a publicidade de alguns supermercados em Portugal e os alunos falam sobre as semelhanças e diferenças.

<https://www.facebook.com/fafetv/videos/publicidade-natal-do-intermarch%C3%A9-de-fafe/300667048057153/>

Visualização do vídeo com a publicidade do “Intermaché de Fafe”. Neste vídeo podemos ver como está organizado um supermercado em Portugal, o que permite estabelecer as diferenças com Macau (ou outras realidades familiares dos alunos), nomeadamente: a zona dos vinhos e dos queijos tem grandes dimensões e variedade; há brinquedos à venda no supermercado; há um café, etc.

Revisão dos produtos alimentícios e outros constantes no vídeo.

## **7. A família.**

*Objetivos culturais:* diferenças e semelhanças entre a família portuguesa e a chinesa

Membros da família- reflexão

Festividades (Natal)

Expressões idiomáticas (dar graxa)

*Objetivos linguísticos:* expressar gostos e preferências, demonstrativos; possessivos; presente do indicativo, membros da família, comida e divisões da casa.

*Materiais:* árvore genealógica da família

Visualização de um vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=z87ZMdRrGJ4>

<https://www.youtube.com/watch?v=J3uE3GYY7SI> (até ao minute 0:27)

Fotos de um jantar em família.

*Organização dos alunos:* individual e grupos de 4

*Atividade:* Reflexão oral sobre os vídeos observados: identificação dos membros da família.

### Aula 1

Os alunos visualizam o vídeo “BERTRAND PORTUGAL | NATAL 2020 - Este Natal vai ser diferente para que volte a ser igual” que se encontra disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=z87ZMdRrGJ4>. Este vídeo retrata as atividades de uma família: mãe, pai, filha (que deve ter entre 7 e 9 anos) desde o dia 1 de dezembro até ao dia

24. Neste vídeo é possível observarmos a relação entre os membros da família, mas também permite que sejam feitas outras observações/reflexões nomeadamente sobre a casa (divisões da casa, móveis e outros objetos), os animais de estimação e, por exemplo, sobre “ações” (*o que é que ela está a fazer/ cozinhar desenhar, etc.*).

## Aula 2

Os alunos encontram-se organizados em grupos de 4. A professora dá a cada grupo duas fotos: uma família chinesa e uma família portuguesa.



Os alunos observam e refletem em grupo (membros da família /revisões da comida). Os alunos escrevem 5 frases sobre cada imagem. Preenchimento de tabela (simples). Cada grupo apresenta as suas opiniões.

## Aula 3

Os alunos vêem o vídeo “Se é para poupar, poupe em tudo” <https://www.youtube.com/watch?v=J3uE3GYY7SI> (até ao minuto 0:27), que retrata um jantar de família onde o convidado é o namorado da irmã do narrador. Reflexão sobre o observado e explicações de expressões idiomáticas.

## **8. Animais de estimação**

*Objetivos culturais:* consciência cívica os animais.

*Objetivos linguísticos:* expressar gostos e preferências, demonstrativos; possessivos; presente do indicativo, membros da família, comida e divisões da casa.

*Materiais:* leitura do artigo: “o fenómeno dos animais de estimação” em números, disponível em <https://rr.sapo.pt/2020/02/06/o-mundo-em-tres-dimensoes/o-fenomeno-dos-animais-de-estimacao-em-numeros/artigo/181036/>

*Kahoot e Quiz.*

Folha com o artigo para cada grupo e retroprojektor.

*Organização dos alunos:* grupos de 4

*Atividade:* análise de um artigo

Consciência cívica

A professora apresenta o artigo e lê-o aos alunos (são esclarecidas as dúvidas ao nível vocabular).

O fenómeno dos animais de estimação em números

06 fev, 2020 • André Rodrigues , Paulo Teixeira (sonorização)

Mais de metade das famílias portuguesas têm animais em casa, mas é a Argentina que fica em primeiro lugar no que toca ao amor aos bichos de estimação.

Se tem um cão, um gato ou até um peixinho num aquário, saiba que faz parte dos 54% dos lares portugueses que, atualmente, têm, pelo menos, um animal de estimação. Estamos a falar de, aproximadamente, 6,7 milhões de animais.

No total, 33% são cães, 23% são gatos, 12% são peixinhos, 6% são passarinhos e outros 6% correspondem a outros animais, como coelhos, tartarugas, hamsters e outras excentricidades, como tarântulas, dragões barbudos, iguanas, cobras e outros lagartos.

Há sítios no mundo onde ter um bicho em casa é mesmo natural, quase uma tradição. Aliás, o fenómeno de popularidade dos animais de estimação está mesmo concentrado numa só região do mundo.

Então, na Argentina, 82% dos lares têm animais de estimação. Seguem-se o México, com 81% e o Brasil com 76%. (...)

Ao contrário do que acontece nos países da América Latina, é no Extremo Oriente que encontramos os três locais com maior percentagem de lares onde não há animais de estimação. Coreia do Sul (68%), Hong Kong (64%) e Japão (62%).

Acredite, o amor aos bichos - ou a falta dele - é mesmo um fenómeno cultural.

<https://rr.sapo.pt/2020/02/06/o-mundo-em-tres-dimensoes/o-fenomeno-dos-animais-de-estimacao-em-numeros/artigo/181036/>

Os alunos em grupo leem e respondem ao *quiz*, preferencialmente na aplicação *Kahoot*, de modo a ser possível verificar qual o grupo que respondeu mais rápido e corretamente.

Procede-se à correção do *quiz*. A professora modera a participação dos grupos.

Diálogo com os alunos: *Tens animais de estimação? Qual? Se não tens, qual gostarias de ter? Porque achas que em HK só 64% das pessoas têm animais de estimação?*

## Aula 2

Apresentação de frases em relação às quais os alunos terão de mostrar a sua opinião: *concordo/discordo*.

Os animais são uma boa companhia para as pessoas que vivem sozinhas.  
Os gatos são bons para apanhar ratos, e outros animais.  
A comida para os animais de estimação é um desperdício de carne e peixe.  
Os animais domésticos não devem ser comprados: há muitas crianças a morrerem à fome.  
Os animais de estimação são amigos das crianças.

As frases são lidas em voz alta pelo professor. Os alunos pensam na sua opinião. O professor lê a frase e os alunos que concordam levantam o braço e explicam o porquê; a professora regista o sumário das opiniões. Toma-se o mesmo procedimento para os alunos que discordam e nas restantes frases.

### **Nota final**

Apesar de existir alguma bibliografia que pretende apresentar estratégias que promovam a “interculturalidades”, a maioria é direcionada para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira ou para serem levadas a cabo com alunos mais velhos ou com um conhecimento da L2 de nível avançado.

As estratégias acima descritas pretendem apenas ilustrar a forma como se podem implementar estratégias “interculturais” sem que para isso seja necessário serem realizadas alterações profundas no processo de ensino/aprendizagem de PLE.

As estratégias apresentadas acima tiveram em consideração que:

- O público alvo são crianças entre o 1.º ano e o 6.º ano de escolaridade (ensino primário);
- Podem ser usadas numa aula de 40 a 45 minutos;
- O domínio de língua é elementar ou intermédio;
- Integram temas atuais;
- Procuram despertar o interesse dos alunos;
- Dado que a capacidade de concentração nesta faixa etária é reduzida, é fundamental que as estratégias sejam simples e claras.



Foi ainda nosso objetivo não definir um ano específico para a implementação das estratégias apresentadas para permitir a adequação a qualquer ano do ensino primário e salientamos que os professores deverão adequar estas propostas à sua realidade, tendo em conta a idade e interesses dos alunos.

## **Conclusão**

O presente estudo de caso procurou investigar de que modo um grupo de professores de português língua estrangeira de escolas privadas e públicas primárias de Macau conduzem o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina, de modo a prepararem os alunos para a serem atores linguística e culturalmente competentes na sociedade atual.

Debruçamo-nos primeiramente sobre o estudo das principais abordagens educativas ao ensino de línguas estrangeiras que têm vindo a ser adotadas ao longo do tempo, com o intuito de averiguar qual a que mais se adequa ao cenário da contemporaneidade, marcado pela globalização e conseqüente mobilidade e intercâmbio constantes de pessoas, serviços, bens, etc., emergiu como necessária uma abordagem educativa que promova o ensino de língua numa perspetiva intercultural, visto que, no contexto social hodierno a comunicação entre indivíduos com diferentes línguas e culturas é persistente e incontornável, pelo que o trabalho sobre as competências interculturais é uma necessidade a ter em conta.

Das disciplinas presentes nos currículos escolares, consideramos que a língua estrangeira se constitui como contexto privilegiado de aprendizagem e assume um papel fundamental e decisivo para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural; a aprendizagem de uma língua estrangeira implica o conhecimento dos seus aspetos linguísticos e culturais e um trabalho de inter-relação constante esses dois planos. Defendemos que se trata de um processo que precisará ser contínuo na vida do indivíduo, para que ele se torne mais tolerante e conhecedor da língua e cultura da L2, mas também para que adquira igualmente consciência de si próprio como produto de uma determinada língua e cultura. Conseqüentemente, cada vez mais o professor de L2 tem uma responsabilidade adicional visto que é professor de língua e cultura e ele próprio deverá ser um professor intercultural.

No presente trabalho investigámos o contexto em que o nosso estudo de caso foi realizado no segundo capítulo da parte I, procedendo a uma análise das variáveis suscetíveis de influenciar o ensino da língua portuguesa em Macau. A caracterização de

aspectos histórico-sociais da RAEM permitiu-nos identificar as principais etapas dos quatro séculos de história da língua portuguesa nesta região e, simultaneamente, entender as configurações da conjuntura social, económica, política e cultural que estão na base das condutas dos indivíduos neste quadro. Em termos de contexto escolar, este estudo permitiu-nos compreender comportamentos e atitudes por parte de decisores, entidades escolares, alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Obtivemos informações concretas por meio da análise e triangulação dos instrumentos de pesquisa da nossa amostra (nomeadamente entrevistas, observação de aulas e análise documental) relativos ao processo de ensino e aprendizagem de PLE na RAEM e concluímos que existe um desfasamento entre os discursos e as práticas observadas. Apesar de os professores nas entrevistas referirem que estão sensibilizados para as questões culturais, foi possível constatar nas aulas observadas que as metodologias utilizadas na prática letiva são maioritariamente expositivas; o ensino baseia-se no ensino da escrita e da leitura (à semelhança do que é feito no ensino de língua materna) e no treino de vocabulário descontextualizado - sendo esta situação corroborada pela análise das planificações, que evidenciam que os docentes optam por métodos de ensino tradicional, para além de não procurarem fazer formação no âmbito da interculturalidade quer a nível da sua formação inicial, quer contínua.

No plano do relacionamento entre professores e alunos, apurámos que alguns professores não interagem com os discentes de modo a obterem *feedback* destes, centrando as aulas em si próprios e no seu universo de referências. Paralelamente, a atitude dos alunos é pautada pela pouca participação, por uma comunicação inibida e frequentemente mostram-se desmotivados.

Tínhamos como escopo inicial recolher junto dos professores participantes neste estudo um conjunto de tarefas e atividades didáticas relevantes, de índole prática, suscetíveis de promover a CCI. No entanto, não nos foi possível concretizar este objetivo, na medida em que o trabalho sobre interculturalidade não esteve presente nas aulas de PLE que foram alvo deste trabalho. Assim elencámos, a título de exemplo, algumas tarefas, atividades e estratégias relacionadas com o trabalho sobre a competência comunicativa intercultural que podem ser concretizadas nas aulas de PLE do ensino primário em Macau

e que podem ser integradas, a nível dos temas e dos níveis de competência previstos, nas planificações de PLE já existentes.

No contexto do ensino e da aprendizagem de PLE no ensino primário das escolas públicas e privadas em Macau há ainda muito trabalho a fazer para que os professores e os alunos valorizem e desenvolvam competências comunicativas interculturais. Na nossa ótica, consideramos que deve ser dada continuidade ao presente estudo através da elaboração de um manual que, com base nas planificações existentes de PLE para os níveis A1 e A2, integre em cada unidade várias propostas concretas de tarefas com atividades e estratégias vocacionadas para o tipo de trabalho em questão.

## **Bibliografia**

---



## Bibliografia

Água-Mel, C. (2012). Um Macau “imaginado” em língua Portuguesa (UIBE). *Fragmentum*, 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, out/dez 2012.

Aguilar, M. J. C. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In Soler, A. E. & Jordà, S. P. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. Berlin: Springer, Dordre cht.

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., e Tavares, M. J. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) [acedido em janeiro de 2021].

Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal. In: Bizarro, R. (Org.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 10-14.

Albarello, L., Digneffe F., Hiernaux J-P., Maroy C., Ruquoy D., Saint-Georges P.de. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Almeida, C. (2017). IPM triplicará alunos de português até 2020. *Jornal Tribuna de Macau*. <https://jtm.com.mo/local/ipm-triplicara-alunos-de-portugues-ate-2020/> [acedido em novembro de 2018].

## Bibliografia

Almeida Filho, J. C. P. (2004). O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol. 3 no 1. Brasília: Ed. da UNB.

Almeida, V. P. de (2011). Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira - legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? *Anais do VII Congresso Internacional da AbralínCuritiba*.

Almeida, V. P (2010). Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa. *Santa Cruz do Sul*, v. 35 n.59, p. 44-57, jul.-dez. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> [acesso em setembro de 2019].

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*. Volume 56/1 January 2002. Oxford University Press.

Alred, G. & Bryam, M. (2002). 'Becoming an intercultural mediator'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (5): 339–352.

Alves, Ana (2005), "Macau: Uma ponte entre a China e os países africanos de língua oficial portuguesa". *Revista Administração*, 69, Vol. XVIII, Macau, Direção dos Serviços de Administração e Função Pública, 1163-1173.

Antunes, S. P. (2016). Português Língua Oficial em Macau e Timor-Leste - legitimidade no século XXI. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, ano 8, vol. 8, 160-172.

Archer, C. M. (1986). Cultural Bump and beyond. In cultural bound bridging the cultural gap in language teaching. University of Houston: Houston Park

Aresta, A. (1995). O poder político e a língua Portuguesa em Macau (1970-1968) - Um relance legislativo. *Administração*, 27, vol. VIII, 1995-1, 7-23.



Azevedo, R. Á. (1984). A influência da cultura portuguesa em Macau. ICALP, *Coleção Biblioteca Breve*, Vol. 95. <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?aut=116> [acedido em novembro de 2018].

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer?. *Tesol Quarterly*, Vol. 25, No. 4, (Winter, 1991), 671-704.

Bachman & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bastos, M. (2014). A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – Série reflexões*. Aveiro: UA Editora.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (4.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Gradiva.

Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. Textbooks Collection. Book 3. Florida: Global Text Project. [http://scholarcommons.usf.edu/oa\\_textbooks/3](http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3) [acedido em janeiro de 2021].

Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196. <http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf> [acedido em setembro de 2019].

Bennett, M.J. (1997) How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. In Fantini, A.E., (Vol. Ed.) & Richards, J.C. (Ed.). *New Ways in Teaching Culture*. *New Ways in TESOL Series II: Innovative Classroom Techniques*. Alexandria, VA: TESOL, 16–21.

## Bibliografia

- (1998). Intercultural Communication: A current perspective. In Bennett, M. J. (Eds) Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Maine: Intercultural Press.

- (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Kim, Y. (Ed). International encyclopedia of intercultural communication: Wiley.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Boléo, A. (2018). A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior. Tese de Doutoramento em Educação: Especialidade em Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta, Lisboa. TESE DE MESTRADO

Brown, D. H. (2000). Principles of language learning & teaching. (5th ed.). New York: Longman.

Bryman, A. (2012). Social research methods. (4th Ed.). New York: Oxford University Press.

Byram, M. (1991) Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.). Mediating Languages and Cultures: Towards in Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education, 321-332. In Deardorff, D. (2009). The Sage Handbook of Intercultural Competence, Los Angeles: Sage Publications.

- (2009). Intercultural citizenship and foreign language education. Syn-Thèses journal, 2, 61-73. <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5141/5041> [acedido julho de 2019].

Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf). [acedido em junho de 2019].

Bryram, M. & Wagner M. (2017). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. American Council on the Teaching of Foreign Language.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J & Schmidt, R. (org.). Language and Communication. Londres: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 111 1-47.

Cankova, M. & Gill, S. (2002) Intercultural Activities. Oxford University Press: USA  
Casabona, S. (2012). The Law of Macau and its Language: A Glance at the Real 'Masters of the Law'. *Tsinghua China Law Review*, Vol. 4, n 2 (spring 2012).

Celce- Múrcia (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In Soler, E. A. & Jordà, M. P. S. (org). Intercultural Language Use and Language Learning. Spain: Published by Springer.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995): Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Applied Linguistics*, 6 (2), 5–35.

## Bibliografia

Chen, J. F.; Warden, C. A. & Chang, Huo-Tasan (2005). Motivators that do not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *Tesol Quarterly*, 39(4), 2005:609-633.

Cheong, C. M. (1993). Educação livre e diversificada em Macau. *Administração*, 22, vol. VI, 839-846.

Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, v46 n4 p10-19, 27 2008, 10-27.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

Clayton, C. (2013). Macau's 'sort-of sovereignty' and the contested meanings of cultural heritage. The Newsletter no. 64. Summer 2013. International Institute for Asian Studies. - (2010). *Sovereignty at the Edge: Macau and the Question of Chineseness*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Cohen, L, Manion, L & Morisson, K (2007) *Research Methods in education*. (6th ed). London: Taylor & Francis e-library Routledge. [https://rme500.cankaya.edu.tr/uploads/files/%5bLouis\\_Cohen%20Research%20Methods.pdf](https://rme500.cankaya.edu.tr/uploads/files/%5bLouis_Cohen%20Research%20Methods.pdf) [acedido em fevereiro de 2021].

Collins Dictionary (2 de setembro de 2020). [https://www.lexico.com/definicao/lingua\\_franca](https://www.lexico.com/definicao/lingua_franca) [acedido em setembro de 2020].

Conselho da Europa. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf) [acedido em março de 2019].

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Lisboa: Edições Asa.

Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino avaliação. Porto: Edições ASA.

Corbett, J. 2003. An intercultural approach to English language teaching. Canada and Australia: Multilingual Matters.

Correia, A. C. R. (1999). Macau, Macaenses e Língua Portuguesa. *Revista Camões*, 7, 1999. [file:///C:/Users/catarina/Downloads/rev7\\_art13\\_macaenses.pdf](file:///C:/Users/catarina/Downloads/rev7_art13_macaenses.pdf) [acedido em setembro de 2019].

Costa, W. C. (1988). Tradução e ensino de línguas. In H. Bohn, & P. Vandresen (eds.), *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, pp. 283-291.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Creswell, J., W. (2012). *An introduction to educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 No. 3, Fall 2006 241-266.

- (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- (2020). *Manual for Developing Intercultural Competences: Story Circles*. UNESCO/Routledge.

## Bibliografia

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Delors, J. (1998). Educação: Um Tesouro a Descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors (coord.). São Paulo: Cortez Editora. <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> [acedido em janeiro de 2021].

Dias, A. P. (2017). Escola Oficial Zheng Guanying: estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau (Tese de doutoramento). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6750> [acedido de novembro de 2018 a abril 2021].

Dias, A. P. (2013). Para uma Educação Global em Macau. *Administração* n.º 101, vol. XXVI, 2013-3.º, 773-779.

Direção dos Serviços de Estatística e Censos do Governo da Região Administrativa Especial de Macau - Composição linguística da população de Macau. População Segundo a Língua Corrente por grupo etário e sexo, censos 2011. [http://www.dsec.gov.mo/getAttachment/564633df-27ea-4680-826c-37d1ef120017/C\\_CEN\\_PUB\\_2011\\_Y.aspx](http://www.dsec.gov.mo/getAttachment/564633df-27ea-4680-826c-37d1ef120017/C_CEN_PUB_2011_Y.aspx) [acedido em novembro de 2018].

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

Expediente Sínico (29/11/2018). Macau importa cada vez mais dos países lusófonos. [http://expedientesinico.com/2018/11/29/macau-importa-mais-cada-vez-mais-dos-paises-lusofonos/?fbclid=IwAR2\\_Cqaqr\\_jMqWkTo2mXFfkNd3OP-LrNjoOraiNw6z0J2ahrymeZr3oRE6M](http://expedientesinico.com/2018/11/29/macau-importa-mais-cada-vez-mais-dos-paises-lusofonos/?fbclid=IwAR2_Cqaqr_jMqWkTo2mXFfkNd3OP-LrNjoOraiNw6z0J2ahrymeZr3oRE6M) . [acedido em dezembro de 2018].

Fantini, A. E. (1995) Language Culture and World Views: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2) 143-153.

- (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In Deardoff, D. (Ed.), *Intercultural Competence*. 456-476. Thousand Oaks: Sage.

Filipe, M. (1999). "Macau e a situação futura da Língua Portuguesa". *Revista Camões*, n.º 7, 102-106.

Filipe, M. (1995). A aprendizagem do Português como língua estrangeira. *Administração*, n.º 28, vol. VIII, 1995-2.º, 359-369.

Fleuri, Reinaldo M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, n.º 15, 16- 47, maio.

Freire, A. M. F. (1989). *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework* (Tese de doutoramento). University of Pennsylvania.

Freitas, J. & Salema, M. (2012). A escola e a cidadania global. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fleuri, R. M. (2000). Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – ENDIPE. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 67-81.

Freitas, M. (28/10/2004). Expansão da China pode salvar língua portuguesa em Macau. *Jornal Folha de São Paulo*.  
[https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2004/10/041028\\_macauportuguesmp.shtml](https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2004/10/041028_macauportuguesmp.shtml) [acedido em novembro de 2018].

Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

## Bibliografia

Imbernón, F. M. 2006. Actualidad y nuevos retos de la formación permanente- Current Situation and New Challenges of the Permanent Teachers' Training. In Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8 (2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html> [acedido em dezembro de 2018].

Gill, S. & Čaňková, M. (2002). Intercultural activities. Oxford: Oxford University Press.

Gonçalves, A. M. A. (2018). Macau depois do adeus. Macau: Ipiis verbis.

Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M., & Jones, W. (2020) A planner's guide . . . Infusing principles, content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence. [https://nccc.georgetown.edu/documents/Planners\\_Guide.pdf](https://nccc.georgetown.edu/documents/Planners_Guide.pdf) [acedido em fevereiro de 2019].

Governo da República Popular da China. Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a questão de Macau. Boletim Oficial. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/88/23/dc/pt/> [acedido em novembro de 2018].

Governo da Região Administrativa de Macau. Comissão de Desenvolvimento de Talentos. <https://www.scdt.gov.mo/pt-pt/educacao/#> [acedido em setembro de 2020].

Governo da Região Administrativa de Macau. Estatuto do Pessoal Docente da Direção dos Serviços de Educação e Juventude. Decreto-Lei n.º 67/99/M. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/99/44/declei67.asp> [acedido em janeiro de 2020].

Governo da Região Administrativa de Macau. Lei de Bases do Sistema Educativo não Superior. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09.asp> [acedido em fevereiro de 2021].

Governo da Região Administrativa de Macau. Quadro da Organização Curricular da Educação Regular do Regime Escolar Local. Regulamento Administrativo n.º 33/2019. Consultado em setembro de 2020 em <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2019/47/regadm33.asp>.



Governo da Região Administrativa Especial de Macau. Decreto-Lei n.º 67/99/M. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/99/44/declei67.asp> [acedido de abril a junho de 2019].

Governo da Região Administrativa Especial de Macau. Decreto-Lei n.º 36/2010. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2010/36/lei12.asp> [acedido de abril a junho de 2019].

Governo da Região Administrativa Especial de Macau. Decreto-Lei n.º 3/2012. em <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2012/12/lei03.asp>. [acedido de abril a junho de 2019].

Graddol, D. (2003). *Profiling English in China: The Pearl River Delta*. United Kingdom Cambridge English Language Assessment.

Grosso, M. J. dos Reis (1999). Macau: identidade multilingue. *Revista Camões*, Revista de letras e culturas lusófonas, 7, 96–101.

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

Grosso, M. J. dos Reis (21/11/2014). Revisitar o ensino da língua portuguesa em Macau. *Plataforma Macau*. <http://www.plataformamacau.com/seccoes/opiniaio/maria-jose-grosso-revisitar-o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macau/> [acedido em novembro de 2018].

Hackradt, L. (2011). Interculturalidade. Você sabe o que é?. *Jornal online Época*. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html> [acedido em agosto de 2020].

Ho, J. *et al.* (1995). Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. *System*, v. 23, n. 2, p. 235-243.

## Bibliografia

Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. London: McGraw Hill.

Holliday, Adrian (2011). *Intercultural Communication and ideology*. Sage publications.

House, (2007). What Is an 'Intercultural Speaker'? In *Intercultural Language Use and Language Learning*. Soler, E. A. & Jordà, M. P. (Org). Spain: Springer.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In: Pride, J. B.; Holmes, J. (Ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Baltimore: Penguin Books.

- (1979) 'On communicative competence'. In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- (1989). Postscript. *Applied Linguistics*, 10 (2), 244-250. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- (1996). The cultural component of language teaching. *Journal Language, Culture and Curriculum*, 8 (1), 83-92.

- (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- (2002). Language and Culture: a social semiotic perspective. *ADFL Bulletin* Vol. 33, No. 2 (Winter 2002), 8-15.

Jornal Hoje Macau (17/12/2018). Comércio entre a China e os países de língua portuguesa subiu 21,22% até setembro. <https://hojemacau.com.mo/2018/12/17/comercio-entre-a-china-e-os-paises-de-lingua-portuguesa-subiu-2122-ate-setembro/> [acedido em dezembro de 2019].

- (11/01/2019). Macau e Portugal preparam-se para ter mais cinco escolas geminadas. Obtido em <https://hojemacau.com.mo/2019/01/11/ensino-macau-e-portugal-preparam-se-para-ter-mais-cinco-escolas->

[geminadas/?fbclid=IwAR1VjTXtcnKc3MmQZ\\_SQCdcLZD7eEmS2gGn4E98uZxvWflttSN3QTFuOBnA](https://www.facebook.com/IwAR1VjTXtcnKc3MmQZ_SQCdcLZD7eEmS2gGn4E98uZxvWflttSN3QTFuOBnA) [acedido em setembro de 2019].

Lam, Wai-man (2010). Promoting Hybridity: Politics of New Macau Identity. *China Quarterly*, n. ° 203, 66-674.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press.

Lee, W. O. (1999). On the Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition. In David A. Watkins and John B. Biggs (Eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual influences*, Hong Kong: CERC & ACER.

Leffa, V. J. (orga.) (2008:22). O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão EDUCAT. Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2 edição.

Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China (1993). Conselho Consultivo da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China. <http://bo.io.gov.mo/bo/I/1999/leibasica/index.asp#c6> [acedido em novembro de 2018].

Liddicoat, AJ (2005), 'Culture for language learning in Australian language-in-education policy'. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(2), 28–43.

Liddicoat, A. J.; Papademetre, L.; Scarino, A.; Kohler, M. (2003). Report on intercultural language learning. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Liu, Y. (sd.). The current situation and issues of the teaching of English in China. [http://r-cube.ritsumeai.ac.jp/bitstream/10367/4625/1/IILCS\\_21\\_2LIU.pdf](http://r-cube.ritsumeai.ac.jp/bitstream/10367/4625/1/IILCS_21_2LIU.pdf) [acedido em junho 2019].

Lustig, M. W. & Koester, J. (1999). Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures. 3rd ed. New York: Longman.

## Bibliografia

- Lüdke, M.; André, M. (1986). A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Martins, D. (2006). Macau na encruzilhada das rotas sino-lusófonas. *Revista de Administração Pública de Macau*, Vol. 19, n.º 74, dezembro, 200, 1345-1362.
- Martins, C. C. (2012). Aprendizagem do Português em Macau. *Fragmentum*, n.º 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, out/dez, 2012.
- Mendes, E. (27/08/2012). Crescente interesse pelo português é "um avanço conjunto" da CPLP. *RTP notícias*.  
[http://siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=223:crescente-interesse-pelo-portugues-e-qum-avanco-conjuntoq-da-cplp&catid=1:notas&Itemid=62](http://siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=223:crescente-interesse-pelo-portugues-e-qum-avanco-conjuntoq-da-cplp&catid=1:notas&Itemid=62)  
[acedido em novembro de 2018].
- Moody, A. (2008). Macau English: status, functions and forms. *English Today*: Cambridge University Press, 24(3):3-15.
- Morain, G. (1983) Commitment to the Teaching of Foreign Cultures. *The Modern Language Journal*, 67(4), 403-412.
- Neuner, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. In: Byram, M., Zarate, G., and Neuner, G. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe. 47 – 122.
- (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In Byram, M. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ngai, M. C. (1993). Ensino em Macau no período de transição. *Administração*, n.º 22, vol. VI 1993-4.º, 831-837.
- Ngai, G. (1999). A Questão da Identidade Cultural de Macau. *Revista Camões*, n.º 7. 46-56.

Noronha, M. & Chaplin, I. (2011). Researching Changing Language Learning Identities for Ethnic Minority Education Policy Formulation: A Case Study of Macau S.A.R., China.

*Revista Filologia e Linguística Portuguesa*: Universidade de São Paulo.  
[http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP13-2/Noronha\\_Chaplin.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP13-2/Noronha_Chaplin.pdf)  
[acedido em agosto de 2020].

Oliveira, H. A. de (2004). Brasil-China: trinta anos de uma parceria estratégica”. *Revista Brasileira de Política Internacional* [online]. Vol.47, n.º, 7-30. ISSN 0034-7329.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292004000100002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292004000100002&lng=pt&nrm=iso) [acedido em outubro de 2020].

Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed Editora

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Porto, M., Houghton, S.A & Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship in the (foreign) Language classroom. *Language teaching research*: Sage.

Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – QuaREPE (2011). Grosso, M. J. (coord.) *et al.* Ministério da Educação.

Ramos, L. F. (30 /11/ 2018). IPOR é “instrumento fortíssimo” para divulgar português, diz presidente do Instituto Camões. *Jornal Hoje Macau*.  
[https://hojemacau.com.mo/2018/11/30/ipor-e-instrumento-fortissimo-para-divulgar-portugues-diz-presidente-do-instituto-camoes/?fbclid=IwAR04-CBvWCv81Unh2yhVXL4l\\_hlkto3qUCSBkWtYT\\_JM9cGKCpWjGvc8vk](https://hojemacau.com.mo/2018/11/30/ipor-e-instrumento-fortissimo-para-divulgar-portugues-diz-presidente-do-instituto-camoes/?fbclid=IwAR04-CBvWCv81Unh2yhVXL4l_hlkto3qUCSBkWtYT_JM9cGKCpWjGvc8vk) [acedido em novembro de 2018].

## Bibliografia

Richards, P. & Weber (1985). In Instituto de Linguística teórica e computacional. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/> [acedido em junho de 2019].

Risager, K. (2007): *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (2012). *The cultural dimensions of language*. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Robinson, G. L. N. (1988). *Crosscultural Understanding* Hertfordshire. UK: Prentice Hall International Ltd.

RTP Notícias (12/12/2018). Macau lança concurso mundial de tradução e quer ser centro da língua portuguesa na Ásia. *Lusa*. [https://www.rtp.pt/noticias/mundo/macau-lanca-concurso-mundial-de-traducao-e-quer-ser-centro-da-lingua-portuguesa-na-asia\\_n1116780](https://www.rtp.pt/noticias/mundo/macau-lanca-concurso-mundial-de-traducao-e-quer-ser-centro-da-lingua-portuguesa-na-asia_n1116780) [acedido em dezembro de 2018].

Santos, T. F; Beato, Z; Aragão, R. (s/d). *As TIC's e o ensino de línguas*. Universidade Estadual de Santa Cruz.

Savignon, S. A (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language Teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development.

- (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Scarino, A. & Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide* was funded by the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Scheyerl, D. e Siqueira, F. (2012). *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA.

Seabra, L. D. de & Manso, M. de D. B. (2012). “Ensino e Missão Jesuíta no Oriente.”. UFPE: Editora Universitária.

Sercu, L. (2006). The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: The Acquisition of a New Professional Identity.

Silva, V. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). In: Soletas Revista o Departamento de Letras Faculdade de Formação de Professores 4 (8): 9-19. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/4498/3297> [acedido em agosto de 2020].

Silveira, André F. R. Castel-Branco (2001). As Zonas Económicas Especiais da República Popular da China. *Administração, Revista da Administração Pública de Macau*, 53, Macau, Serviço de Administração e Função Pública, 1147-1183.

Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts.

Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D. (2009). Intercultural competence. Harvard: Sage Harvard university.

Stern, H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Tang, Kwok-Chun & Bray, M. (2000). Colonial models and the evolution of education systems- centralization and decentralization in Hong Kong and Macau. MCB University press: *Journal of Educational Administration*, vol. 38, no 5, pp 468-485.

Teixeira e Silva, R. & Hernandez-Lima, M. C. (2014). Políticas Linguísticas e Língua Portuguesa em Macau, China: À Guisa de introdução. *Signótica especial*, janeiro, 61-76.

## Bibliografia

Teixeira e Silva, R. & Moutinho, R. (2010). O ensino da língua portuguesa em Macau/China: fatos e perspectivas. *Revista SIPLE*.

Thornberg, R. (2008). School children' s reasoning about rules. *Research Papers. in Education*, 23(1):37-52. Linköping University. DOI: 10.1080/02671520701651029. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:18301/FULLTEXT01.pdf> [acedido em janeiro de 2021].

Trancoso, C.R. (2010). The effects of language materials on the development of intercultural competence. In Tomlinson, B. and Masuhara, H. (Eds.) *Research for materials development in language learning: evidence for best practice*, 83-102. London: Continuum.

Tseng, Y.-H. (2002) A Lesson in Culture. *ELT*, 56, 11-21.

Vicente, A. L. & Pimenta, M. (coord.) (2007). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo. Reunião de Trabalho realizada na Fundação Luso-Americana, 5 de novembro, Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.*

Xu, C, (2013). Estudo sobre a questão da Língua Portuguesa como Língua Oficial. *Revista de Estudos de “Um País, Dois Sistemas”*, Vol. III 2013,134-145.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zandonai, S. (2009). *Global Diversity, Local Identity: Multicultural Practice in Macau. Intercultural Communication Studies XVIII: 1* 2009.



## **Anexos**

---



## Anexos

### 1 Estrutura geral das entrevistas

ÁREAS	DURAÇÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
<b>Bloco A</b> <b>Apresentação</b>	2 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador;</li> <li>- Dar a conhecer os objetivos da investigação;</li> <li>- Informar sobre a duração da entrevista;</li> <li>- Reforçar a confidencialidade da mesma;</li> <li>- Salientar que irá ser realizada uma gravação.</li> </ul>	
<b>Bloco B</b> <b>Perfil pessoal e profissional do docente</b>	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter informação pessoal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo/Ano de nascimento/</li> <li>- Nacionalidade.</li> <li>- Número de anos a viver em Macau</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu ano de nascimento?</li> <li>- Qual a sua nacionalidade?</li> <li>- Há quantos anos vive em Macau?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter informação sobre o percurso profissional e formação na área da interculturalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a sua formação inicial?</li> <li>- Qual a sua categoria profissional?</li> <li>- Qual a sua situação contratual?</li> <li>- Há quantos anos leciona?</li> <li>- Onde já lecionou (em que países)?</li> <li>- Quais são as suas habilitações académicas?</li> <li>- Teve alguma disciplina, durante a formação inicial, que abordasse a temática da interculturalidade?</li> <li>- Após a sua formação inicial alguma vez frequentou alguma</li> </ul>

			<p>formação, creditada ou não, sobre esta temática? Se sim, qual?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quanto tempo é professor de PLE</li> <li>- Há quanto tempo é professor de PLE nesta escola?</li> <li>- Já foi professor de PLE noutros contextos? Explícite.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter informação sobre os alunos do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A que anos de escolaridade leciona?</li> <li>- Se os enquadrasse as suas turmas no QECR diria que costuma trabalhar com que níveis? (A1, A2, B1, B2).</li> </ul>
<p><b>Bloco C</b> <b>Perfil docente:</b> <i>saber-ser/estar</i></p>	<p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais as características a que o entrevistado atribui mais importância no perfil de um “bom professor”.</li> <li>- Compreender o que distingue o perfil de um professor de PLE/ PL2 de um docente de outra área disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as características que definem um “bom professor”? (através da atribuição de números por grau de importância - 1 – Muito Importante; 2 – Importante; 3 – Pouco importante; 4 – Nada Importante).</li> <li>- Que características adicionais deve ter um professor de PLE/PL2?</li> </ul>
<p><b>Bloco D</b> <b>Interculturalidade</b></p>	<p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir se na prática letiva o professor é sensível às questões interculturais, através de uma série de perguntas fechadas (1- sim; 2- não; 3- não tenho opinião).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há aspetos culturais típicos de cada cultura?</li> <li>- É importante abordar aspetos culturais relacionados com a língua portuguesa?</li> <li>- Enquanto professor faz planificações tendo em</li> </ul>

			<p>conta a cultura dos alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O comportamento dos alunos reflete a sua origem cultural?</li> <li>- Tenta colocar-se na perspectiva dos seus alunos sobre questões culturais?</li> <li>- Ensinar a cultura da L2 é ajudar os alunos a compreenderem a sua própria cultura?</li> <li>- Ensinar a cultura da L2 é tão importante como ensinar língua?</li> <li>- Ensinar PLE influencia a capacidade do aluno lidar com a diferença?</li> <li>- Antes de ensinar cultura é necessário os alunos possuírem um nível linguístico elevado?</li> <li>- É possível ensinar língua e cultura de uma forma integrada?</li> </ul>
<p><b>Bloco E</b> <b>Estratégias de ensino-aprendizagem</b></p>	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender quais os recursos didáticos mais utilizados e como são utilizados.</li> <li>- Perceber o que o entrevistado valoriza mais, em termos didáticos, nos manuais adotados para PLE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua prática letiva recorre maioritariamente aos manuais adotados para PLE ou elabora os seus próprios materiais?</li> </ul> <p>Qual é a tipologia de exercícios que mais aprecia num manual de PLE?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de gramática;</li> <li>- Exercícios que tenham por base material autêntico;</li> <li>- Exercícios adequados ao perfil dos alunos;</li> <li>- Que materiais adicionais considera que</li> </ul>

			<p>o manual de PLE deve ter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posters;</li> <li>- Livro de exercícios ;</li> <li>- Livro de testes;</li> <li>- Áudios;</li> <li>- Acesso a página da <i>net</i> com recursos multimédia.</li> </ul> <p>- Lembra-se de alguma estratégia estimule a reflexão intercultural que esteja presente num dos manuais que utiliza?</p>
		<p>- Perceber como e com que finalidade o docente elabora os seus próprios materiais didáticos.</p>	<p>- Quando constrói os seus materiais fá-lo, geralmente, com que finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ir ao encontro dos interesses dos alunos;</li> <li>- Testar a progressão gramatical;</li> </ul> <p>Facultar atividades que promovam o equilíbrio entre as tarefas linguísticas e a reflexão cultural.</p> <p>- Recorda-se de algum material didático que tenha elaborado que potenciase a aprendizagem da cultura?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir se o entrevistado promove atividades que promovem a interculturalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva os alunos a participarem em atividades fora da sala de aula (cinema, teatro)?</li> <li>- Incentiva os alunos para o intercâmbio cultural através de exposições e festas gastronómicas?</li> <li>- Recorre à leitura de livros de modo a ilustrar factos interculturais?</li> <li>- Promove o conhecimento, por parte dos alunos, de aspetos culturais específicos da cultura portuguesa vs. cultura chinesa?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se o professor recorre ao computador e com que finalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorre às TIC – sites, YouTube, ou outras aplicações como estratégia para a aprendizagem de PLE? Exemplos.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir a opinião do professor sobre os aspetos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de PLE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginemos que um colega chegava à sua escola para lecionar PLE. Que conselhos lhe daria?</li> </ul>
<p><b>Bloco F</b></p> <p><b>Validação da entrevista</b></p>	2 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apurar reações do entrevistado quanto à entrevista, ao tema e à entrevistadora;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	

Adaptado de:

Boléo, A. (2018). A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior. Tese de Doutoramento em Educação: Especialidade em Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta, Lisboa.

## 2 Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Entrevista 1**

Entrevistado: P1
Local da entrevista/meio da entrevista:
Duração da entrevista:

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ Unidades de registo	Unidade de contexto
<b>Bloco A – Apresentação da investigadora</b>				
<b>Bloco B - Perfil pessoal e profissional (pessoal e profissional)</b>	Informação sociocultural	Nacionalidade		
		Local de nascimento		
		Nº de anos a viver em Macau		
	Percurso profissional e formação	Sexo		
		Idade		
		Formação inicial		
		Habilitações académicas		
		Categoria profissional		
		Situação contratual		
		Número de anos de ensino		
		Países onde lecionou		
		Formação inicial	Formação sobre interculturalida de na formação inicial	
		Formação contínua	Formação, creditada ou não, sobre interculturalida de	



		Experiência profissional em PLE	Nº de anos como professor de PLE	
		Experiência profissional na escola	Nº de anos como professor de PLE na escola	
		Experiência profissional em PLE noutros contexto	Nº de anos como professor de PLE noutras escolas/ contextos	
	Serviço letivo atual	Informação sobre os alunos do entrevistado	Ano(s) de escolaridade que leciona	
		Nível de LE dos alunos	Enquadramento dos alunos da(s) sua(s) turmas nos níveis do <i>QECR</i> .	
<b>Bloco C</b>				
<b>Perfil do docente:</b>				
<b>Saber ser/estar</b>				
	Características do “bom professor”	Identificação de características	Ser simpático e solidário com os alunos.	
			Comunicar com frequência com os pais.	
			Planificar atempadamente as aulas.	
			Adequar a avaliação aos alunos.	
			Fazer muitos momentos de avaliação.	
			Criar relação de amizade com os alunos de modo a que falem de assuntos externos à aprendizagem.	
			Ter sensibilidade	

			perante as questões culturais.	
			Seguir sempre o plano da aula.	
			Utilizar as TIC nas aulas.	
			Avaliar os testes em tempo útil.	
			Enviar sempre trabalhos de casa.	
			Definir objetivos concretos para cada aluno	
			Fazer formação com frequência.	
			Conseguir que todos os alunos cumpram as regras da sala de aula.	
	Perfil do professor de PLE/PL2	Perfil do professor de PLE/ PL2 vs. docente de outra área disciplinar	Características adicionais necessárias ao professor de PLE/PL2	
<b>Bloco D Interculturalidade</b>				
	Cultura no ensino de PLE	Sensibilidade do professor às questões interculturais na prática letiva	Há aspetos culturais típicos de cada cultura.	
			É importante abordar aspetos culturais relacionados com a língua portuguesa.	
			Enquanto professor faz planificações	

			tendo em conta a cultura dos alunos.	
			O comportamento dos alunos reflete a sua origem cultural.	
			Tenta colocar-se na perspectiva dos seus alunos sobre as questões culturais.	
			Ensinar a cultura da L2 é ajudar os alunos a compreenderem a sua própria cultura.	
			Ensinar a cultura da L2 é tão importante como ensinar língua.	
			Ensinar PLE influencia a capacidade de o aluno lidar com a diferença.	
			Antes de ensinar cultura é necessário os alunos possuírem um nível linguístico elevado.	
			É possível ensinar língua e cultura de uma forma integrada.	
<b>Bloco E – Estratégias didáticas de ensino-aprendizagem</b>				
	Material didático	Recursos didáticos mais utilizados e	Na prática letiva recorre maioritariamente	

		modo de utilização	e aos manuais adotados para PLE ou elabora os seus próprios materiais	
		Tipologia de exercícios mais valorizada	Exercícios de gramática.	
			Exercícios que tenham por base material autêntico.	
			Exercícios adequados ao perfil dos alunos.	
		Materiais adicionais considerados relevantes no manual.	Posters	
			Livro de exercícios	
			Livro de testes.	
			Áudios.	
		Acesso a página da <i>net</i> com recursos multimédia.		
	Atividades/estratégias promotoras da interculturalidade			
		No manual	Exemplo de atividades promotoras da reflexão intercultural nos manuais utilizados	
		Uso de material próprio	Construção de material didático próprio pelo professor	
		Abordagem gramatical	Testagem da progressão gramatical.	
		Equilíbrio entre tipos de tarefas	Equilíbrio entre tarefas gramaticais e tarefas de conhecimento/	

			reflexão sobre cultura.	
		No material próprio	Material didático elaborado pelo professor potenciador da aprendizagem da cultura	
	Outras atividades promotoras da interculturalidade			
		Atividades extracurriculares	Incentiva os alunos a participarem em atividades fora da sala de aula (cinema, teatro).	
		Intercâmbio cultural	Incentiva os alunos para o intercâmbio cultural através de exposições e festas gastronómicas.	
		Leitura	Recorre à leitura de livros de modo a ilustrar factos interculturais.	
		Cultura portuguesa	Promove a reflexão sobre aspetos culturais próprios da cultura dos alunos vs. aspetos culturais próprios da cultura portuguesa	
		TIC	Recorre às TIC? – sites, YouTube, ou outras aplicações como estratégia para a	

			aprendizagem de PLE?	
		Sugestões	Imaginemos que um colega chegava à sua escola para lecionar PLE. Que conselhos lhe daria?	
			Porque acha que eles não aprendem da mesma maneira?	

Fonte/Adaptado de:

Dias, A. P. P. (2017). Escola Oficial Zheng Guanying – estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau. Doutorado em Educação Área de especialização de Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta. Lisboa.

### 3 Notas de campo

<p><b>Contexto</b></p> <p>Data:</p> <p>Escola:</p> <p>Macau</p> <p>Professor:</p> <p>Ano de escolaridade:</p> <p>Número de alunos e distribuição por sexo:</p> <p>Nacionalidade dos alunos:</p> <p>Hora:</p> <p>Duração da aula:</p> <p>Caraterísticas da sala de aula (materiais, decoração da sala e equipamentos):</p>	
<p><b>Observação</b></p>	<p><b>Interpretação / comentários</b></p>
<p>Comentários gerais</p>	

Fonte/Adaptado de:

Dias, A. P. P. (2017). Escola Oficial Zheng Guanying – estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau Doutoramento em Educação Área de especialização de Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta. Lisboa.