

UM LUGAR PARA A LITERATURA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA



Lola Gerales Xavier

Instituto Politécnico de Macau

Instituto Politécnico de Coimbra

Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra

Resumo: Pretende-se com este texto apresentar alguns dados sobre o ensino e aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE) na China, nomeadamente no que concerne ao acesso a textos literários em Português. Sendo a língua o veículo primordial de aproximação à cultura do Outro, o seu ensino terá de ter em consideração contextos de aprendizagem que propiciem o contacto cultural. A literatura é um dos veículos privilegiados para esse contacto, sobretudo quando o ensino e aprendizagem não se verificam em contextos de imersão. Nesse sentido, tenta mostrar-se brevemente o estado da questão neste momento do ensino do PLE na China, no que se relaciona mais concretamente com a literatura. Num segundo momento do texto, apresenta-se sumariamente, algumas propostas de abordagem do texto literário.

Palavras-chave: língua, leitura, literatura, cultura, didática, República Popular da China.

1. Em jeito de introdução

Tem havido um incremento pelo interesse do estudo do Português na República Popular da China na última década. Este interesse é linguístico e, sobretudo, económico, tendo em consideração o mercado financeiro-económico que a totalidade do universo de países de língua portuguesa representa para a China.

O conhecimento de uma língua estrangeira não pode resumir-se ao estudo linguístico da mesma. Estudar uma língua estrangeira é ter acesso ao mundo cultural do Outro e, nesse sentido, o estudo de uma língua não se pode concentrar apenas no estudo da sua gramática: “La connaissance des langues vivantes a été, depuis l’origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d’accès, privilégié sinon irremplaçable, à d’autres cultures” (Beacco, 2000: 15). De facto, o ensino de uma língua está também dependente do ensino da cultura que lhe está associada.

Nas aulas de língua estrangeira, esse convívio passa muito pelo contacto com documentos autênticos e com textos literários (estes, usados sobretudo nos níveis médios e intermédios).

Mas que acesso têm os professores e os estudantes de Português aos textos em língua portuguesa na República Popular da China? Para tentar responder a esta questão passámos um inquérito a professores que lecionam

PLE em universidades chinesas. Pretendeu, pois, perceber-se:

- se é fácil aceder a textos literários em língua portuguesa na China continental;
- se os professores de PLE costumam usar textos literários e em que contextos didáticos;
- de que textos literários se trata;
- que dificuldades sentem os professores no tratamento desses textos.

Para além da apresentação do estado da questão, que é também fruto da nossa experiência no terreno, enquanto observadora participante, tentará dar-se algumas sugestões de abordagens pragmáticas como tentativa de ultrapassar constrangimentos que existem atualmente.

Depois de ultrapassados alguns constrangimentos, é necessário adequar estratégias didáticas às abordagens de textos literários em PLE. Essas estratégias terão de considerar os contextos de ensino e aprendizagem, mas também as investigações que têm sido desenvolvidas no âmbito da didática da leitura. De referir que se considera importante o uso de discursos e textos, no geral. No entanto, o enfoque será aqui sobre o texto literário, uma vez que se revela ser um dos menos usados no contexto geográfico em análise. Por outro lado, são inúmeros os estudos que enfatizam o papel da leitura dos textos literários no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. Bizarro, 2009).

2. Retrospectiva sobre o ensino do Português na China

Os primeiros curso de Português na China foram criados apenas em 1960 e 1961 em Pequim. Primeiro, no Instituto de Radiodifusão de Pequim, que é hoje a Universidade de Comunicação de Pequim, e depois no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEB), atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Ainda assim, foi uma vida breve, pois em 1966 foram interrompidos devido à “Grande Revolução Cultural” instituída por Mao Zedong, pretendendo-se que os jovens intelectuais recebessem “a reeducação de camponeses, operários e soldados” (Changsen, 2012, p. 40), como forma de transformar a mentalidade pequeno-burguesa da época. Deste modo, as universidades fecham. Somente em 1973 reabre, no ILEB, o curso de língua portuguesa. Em 1977, abre também um curso de Português na atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai¹.

Só neste século se começou a verificar um interesse significativo pelo estudo da língua portuguesa da República Popular da China, sobretudo a partir de 2007. Nos últimos anos tem-se assistido ao desenvolvimento das relações económicas e comerciais entre a China e os países de língua portuguesa, o que tem exigido um número significativos de licenciados em cursos de língua portuguesa para exercerem tarefas, sobretudo, de intérpretes

¹ Cf. informação desenvolvida por Li Changsen (2012, 2015) e por Liu Gang (2015).

e tradutores.

De 3 instituições de ensino superior a oferecer o curso de Português passou-se para 22 com cursos de licenciatura e dez com a disciplina de Português como opção (André, 2016, pp. 190-191).

Desde 2007 que a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU) e a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SHISU), oferecem também mestrado nesta área. Seguiu-se-lhes a Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU) (Changsen, 2015; Gang, 2015).

Ao longo destas últimas quase 70 décadas, passou-se de ausência total de falantes (antes de 1960) para mais de 2300 estudantes de Português, sem contar com Macau². A partir de 2011, passa a ser obrigatório realizar o exame nacional, após duas décadas de isenção, para ingressar em cursos universitários de Português, o que poderá levar a concluir que a escassez de profissionais nesta área já estará a ser minorizada (Gang, 2015).

Carlos André (2016) fala em cerca de 130 docentes, 84 chineses, 49 portugueses ou brasileiros que dão formação a estes jovens cujo primeiro contacto com o Português é quando chegam à universidade.

Nestes cursos é dada primazia ao estudo da língua, à gramática. São poucas as disciplinas de história, cultura ou literatura nos planos curriculares (cf. André, 2016, p. 198). Verifica-se que é sobretudo no ano de imersão linguística (geralmente o segundo e maioritariamente em instituições de ensino superior em Portugal e, em alguns casos, no Brasil) e no mestrado que se dá, normalmente, o contacto com a literatura. Trata-se de cursos que, geralmente, não estão orientados para a formação específica de professores, mas antes para o uso genérico e pragmático da língua. Nesse sentido, a aposta na vertente literária nos cursos poderá não ter parecido muito importante para quem elaborou os planos de estudo, uma vez que se trata sobretudo de formações generalistas maioritariamente direccionadas para a tradução e interpretação, investigação académica, administração, comércio e negócios. Foram vários os objetivos que levaram à instituição desses cursos desde 1960 na China. Destaca-se, aqui, a necessidade de formar interlocutores para comunicar com os partidos comunistas de outros países; para relações internacionais associadas a atividades governamentais e, nos nossos dias, para ajudar a consolidar a economia de mercado e a política de abertura às relações comerciais e diplomáticas com o exterior, iniciada em 1978 por Deng Xiaoping (cf. Gang, 2015).

O curso de licenciatura em Português, iniciado em 2017-18, no Instituto

² Carlos André (2016, p. 193) diz que contando com Macau chegaremos aos 3 mil. Em 2016-17 segundo o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES), teríamos 755 estudantes matriculados nos cursos do ensino superior da área de Língua Portuguesa, sendo 2875 os estudantes matriculados em outros cursos de Português, incluindo cursos Minor, disciplinas obrigatórias, disciplinas opcionais, cursos de Verão e outros (<http://www.gaes.gov.mo/pt/news/3787-2017-05-08-pt>).

Politécnico de Macau, com a possibilidade de escolha entre a especialização em ensino e em língua e cultura portuguesas, vem alterar este cenário da pouca relevância dada às literaturas e culturas de países de língua oficial portuguesa. Nesse sentido, no total de 152 créditos, estão reservados mais de 40 créditos para estes domínios (dependendo da área de especialização escolhida), o que, no panorama atual, é muito significativo. Esta será uma licenciatura que se juntará ao crescimento exponencial da oferta, nos últimos anos, de cursos de Português na República Popular da China, a que Li Changsen (2015) apelidou expressivamente de “erupção vulcânica”, dada a multiplicação de universidades chinesas onde já se pode aprender o PLE na última década.

No entanto, este crescimento não deixa de ser acompanhado de alguns problemas, nomeadamente da impreparação de um público jovem de professores sem ferramentas da didática e da pedagogia para o ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente do Português.

Essa impreparação é tanto mais acentuada se tivermos em consideração a falta de formação em literatura e ensino da literatura portuguesa e em particular das literaturas de língua portuguesa. O Professor Carlos André, em 2015, a partir de inquéritos lançados nas universidades chinesas onde se estuda Português, concluiu que as disciplinas de Literatura e História são pouco recorrentes nos planos de estudo de Português dessas universidades (André, 2016, p. 198).

De facto, apesar de ainda não termos feito um estudo sistemático, podemos afirmar, enquanto participante observadora, que a generalidade dos cursos de Português na China tem poucas ou, por vezes, nenhuma disciplinas de literatura e quando tem é de literatura portuguesa ou de história da literatura portuguesa. Estas constatações derivam da nossa observação no terreno e do contacto com professores de Português em várias universidades da China. Aliás parece-nos que é este o principal motivo que justifica o facto de os professores geralmente mostrarem mais dificuldades em abordar textos literários. Outro motivo deve-se ao facto de nem sempre ser fácil aos professores de Português na República Popular da China acederem a materiais de índole literária ou didática, sobretudo em papel.

3. Inquérito sobre autores de Língua Portuguesa nas aulas de PLE na China

Para ajudar a perceber o panorama do ensino das literaturas de língua portuguesa na China, confirmando as dificuldades de acesso a documentos literários e aferindo os constrangimentos com que se debatem estes docentes, em julho de 2016, passámos um inquérito (ver anexo) a professores de Português na China que frequentaram o Curso “3º Verão em Português no IPM”, organizado pelo Centro Científico e Pedagógico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau. Responderam ao inquérito 16 professores,

apesar de terem frequentado o mesmo o total de 19 formandos.

Os formandos eram docentes de diversas universidades de diferentes regiões da China: Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, Universidade Normal de Harbin, Universidade de Comunicação de Hebei, Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao, Universidade de Nankai, Universidade Normal de Pequim, Universidade de Estudos Internacionais de Pequim, Universidade Beijing Jiaotong, Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang. Li Changsen (2015) chama a atenção para o facto destas universidades se situarem sobretudo na parte leste da linha demográfica da China, oferecendo-se o curso de Português em quase todas as províncias economicamente desenvolvidas (Changsen, 2015).

Dos formandos inquiridos, 11 eram chineses, 3 eram brasileiros e 2 portugueses. Responderam ao inquérito 12 formandos do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Os professores chineses, num dado momento da sua formação, já tinham vivido em algum país de língua portuguesa, Portugal sobretudo, entre 1 a 6 anos, perfazendo no total uma média de 3,1 anos de estadia num país de língua portuguesa. A média de anos de trabalho no ensino, destes professores, situa-se nos 4,4 anos. Em relação à formação, 5 destes professores têm licenciatura, 10 têm mestrado e 1 doutoramento. Este cenário vem ao encontro dos resultados obtidos por outros inquéritos desenvolvidos por Carlos André (2016, p. 196), em que a maioria dos professores de português na China continental possui, de facto, mestrado e uma minoria doutoramento (19%, segundo o autor).

Das respostas ao inquérito, conclui-se que as áreas em que estes professores referem necessitar de formação são:

- a) métodos de ensino, bem como literaturas e culturas de língua portuguesa (em *ex aequo*: 5 em cada 16 formandos, ou seja, 31%);
- b) gramática, oralidade (compreensão, expressão, pronúncia) e tradução (em *ex aequo*: 3 em cada 16, ou seja, 19%);
- c) elaboração de materiais didáticos (2 em 16, ou seja, 13%).

Quis saber-se se os professores usavam textos de autores portugueses nas aulas. Apenas 4 formandos referiram que não. O que significa que uma percentagem de 75% utiliza textos de autores portugueses. Os autores referidos foram: Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa (ortónimo e heterónimos), Alice Vieira, Isabel Alçada, Agustina Bessa-Luís, José Saramago, Sophia de Mello Breyner Andersen. Da leitura dos inquéritos, conclui-se, no entanto, que vários dos textos literários usados por estes professores são textos poéticos. Há, todavia, um docente que refere autores que podem ser considerados mais complexos: Pero Vaz de Caminha, Pe António Vieira e Eça de Queirós. Os inquiridos dizem utilizar, nas suas aulas, textos poéticos, notícias, contos infantis, textos dramáticos e crónicas. Esse

acesso aos textos faz-se através de biblioteca online, internet, livros comprados em países de língua portuguesa e manuais de português para estrangeiros. Estes textos são trabalhados em disciplinas de “Literatura”, “Leitura”, “Leitura intensiva e extensiva”, “Português intermédio”, “Gramática” e “Fonética”.

As respostas ao uso de literaturas de outros países de língua portuguesa é bastante menos expressiva: metade dos inquiridos (8) diz não usar textos de autores desses países. Dos que usam, referem recorrer a poemas e contos online. Quando são pedidos os nomes, apenas os professores brasileiros e portugueses estão à vontade para indicar quais os autores trabalhados, nomeadamente autores canónicos como Gregório de Matos, Euclides da Cunha, Oswald de Andrade, Mário Quintana, Paulo Leminski. Os professores brasileiros usam também textos retirados dos exames nacionais no Brasil. Não há, porém, qualquer menção quanto a outros autores de língua portuguesa, como os africanos, a não ser referência a lendas e mitos, contos de tradição oral brasileiros ou africanos. Estes textos são utilizados nas disciplinas de “Sociedade e cultura dos países de língua portuguesa”, “Conversação”, “Leitura e escrita”, “Leitura extensiva”, ou em disciplinas opcionais como “Literatura do Brasil e Africana”, “Visão geral dos países lusófonos”, “Português avançado”.

Apenas 2 professores estão satisfeitos com o uso de textos de autores lusófonos no ensino do português, recusando pretender usar mais textos. Os restantes 14 inquiridos gostariam de usar, nas suas aulas, mais textos como: poesia (6 em 16, ou seja, 38%), crónicas e textos jornalísticos (4 em 16, ou seja, 25%), contos e textos dramáticos (3 em 16, ou seja, 19%), literatura infanto-juvenil (2 em 16, ou seja, 13%). No geral, os docentes pretendem manter a tipologia textual que já usam, observando-se a tendência para preferir textos poéticos³.

4. Constrangimentos e oportunidades do ensino do PLE na China

Num inquérito que tentou responder à questão “O que falta ao ensino do Português?”, levado a cabo por Zhao Jingjian, em 2011 (Jingjian, 2012), concluía-se já que estes professores na China sentiam sobretudo a “falta de materiais didáticos” (86%), num ambiente em que não existe nenhuma livraria que venda livros portugueses, seguido da “falta de ambiente de língua para aprender Português” (71%).

Há, no entanto, vários entraves que dificultam o acesso e o tratamento didático de textos literários. Os inquiridos referem, sobretudo, o facto de não conhecerem suficientemente a literatura dos países de Língua Portuguesa, o

³ Queremos esclarecer que a partilha destes resultados pretende ser apenas ilustrativa, uma vez que a amostra tida em conta é reduzida. Os resultados são, no entanto, reveladores do que, empiricamente, temos observado no terreno.

que nem sempre permite uma contextualização literária e dificulta a procura de textos adequados ao nível de aprendizagem dos alunos, sobretudo elementar e intermédio. A polissemia, as expressões idiomáticas, os provérbios são apenas alguns entraves que estes professores encontram no ensino destes textos literários. Destacam, ainda, o acesso dificultado ao contexto e ao significado cultural expressos nos textos. O conhecimento da cultura e do social são, de facto, determinantes para a compreensão, uma vez que, como refere Aguiar e Silva, a literatura é uma “instituição de índole sociocultural” (Silva, 1997, p. 39).

Por outro lado, os métodos de aprendizagem a que os alunos chineses foram sendo submetidos ao longo o seu percurso escolar faz com que estes estejam sobretudo dependentes da compreensão através do descortinar do vocabulário e da gramática, esquecendo a importância do contexto cultural e os aspetos históricos que servem de pano de fundo ao texto. Os alunos mostram-se, pois, presos à tradução e ao vocabulário. Nem sempre os docentes tiveram formação de base ou avançada que lhes permita tentar romper com essas barreiras do hábito, à exceção de alguns leitores portugueses e brasileiros, mas nem todos, pois há leitores que não têm formação de base em línguas e literaturas.

Observámos, pois, que os textos de literatura são usados em aulas de língua pelos professores inquiridos. De facto, a língua é a memória cultural de um país e essa memória cultural vai-se preservando e permitindo a evolução da própria língua através da literatura. No entanto, é indiscutível que questões de geografia, história e cultura ocidental, estabelecimento de relações intertextuais, metalinguagem literária são aspetos transversais à obra literária que dificultam a apreensão do seu significado por um público tão distante das realidades em que são produzidas as obras em língua portuguesa. Estes factos interferem, naturalmente, no “transfer” linguístico que o aprendente chinês de Português tenta sempre realizar, ou seja, interfere no processo de transposição de léxico e estruturas linguísticas entre a língua estrangeira e a língua materna. Por um lado, isso acontece porque trata-se de duas línguas muito distintas, por outro lado, porque a transposição cultural é, por vezes, difícil de atingir. Neste sentido, sugere-se que se utilizem nas aulas de Português como língua estrangeira, genericamente falando, textos que abordem temas universais relacionados com a existência humana e não tanto locais, sobretudo em níveis de proficiência de Português de iniciação e intermédios, anteriores aos avançados (C1 e C2, segundo o *Quadro europeu comum de referência para as línguas*).

A escolha criteriosa dos textos, dando atenção às temáticas, complexidade lexical e sintática, é essencial, mas insuficiente para uma abordagem adequada dos textos literários no contexto de que estamos a falar. Assim, é importante, o uso paulatino de novas abordagens didáticas para começar a transformar esta situação. Com estes alunos, deve insistir-se numa

primeira leitura de compreensão geral do sentido do texto e não logo na procura de vocabulário e tradução. Será necessário fazer um trabalho neste âmbito, bem como investir em atividades de pré-leitura, de modo a permitir ao aluno desenvolver expectativas, (re)conhecer vocabulário, criar inferências em relação aos textos a estudar e trazer para o texto o seu próprio conhecimento do mundo.

Nada deste trabalho poderá ser feito, se os docentes não tiverem acesso aos textos. Ora os textos que se encontram nos manuais de português para estrangeiros são geralmente excertos, apenas, e não há um investimento em textos literários, sobretudo nos níveis iniciais e, até, intermédios. Ao haver dificuldade em aceder a sítios e blogues bloqueados, no interior da China, como referem vários inquiridos, isso diminui consideravelmente o acesso a vários textos, sobretudo a obras recentes, e aos contextos de que emergiram.

Efetivamente, tem feito falta a compilação de textos literários adequados ao contexto chinês. Não apenas a falta de compilações, orientações de como e quais textos escolher, mas também de sugestões didáticas de como usar os textos e de atividades a desenvolver a partir dos mesmos. O que é tanto mais notado quanto menos formação didática e pedagógica se tiver, que é, como referimos no início, uma das características da maioria destes professores de Português na China, que com o tempo tenderá a reduzir-se. Aliás verifica-se já essa tendência com a procura de formação contínua e formação pós-graduada, em alguns mestrados que existem da China ou mestrados e doutoramentos que alguns destes docentes têm a possibilidade de realizar no Brasil e em Portugal.

Para que haja acesso a vários autores de língua portuguesa na República Popular da China, será necessário produzir instrumentos de trabalho (*online* e em papel) e conseguir que eles cheguem ao seu público-alvo. Para se introduzir esses materiais (em papel), a forma mais fácil é conseguir a publicação através de editoras chinesas. Nesse sentido, a co-autoria de materiais e publicações com colegas chineses faz todo o sentido, até porque estes têm cada vez mais formação, como se acaba de referir.

Independentemente destes constrangimentos e dos materiais a que se têm acesso, será necessário investir em algumas abordagens didáticas e pedagógicas, de modo a desenvolver a compreensão leitora, os hábitos e gosto pela leitura.

Para a análise bem conseguida dos textos, também se coloca a questão da variante linguística usada. Esta condiciona a escolha de textos, muito de acordo com a variante usada em cada universidade. Há, porém, universidades que têm simultaneamente professores chineses e leitores brasileiros e/ou portugueses, o que faz com que os estudantes convivam com duas variantes de Português: europeu e brasileiro. A variante usada pode ter influência não só a nível da estrutura, como do léxico. Ainda assim, não nos parece um entrave à aprendizagem do PLE.

Independentemente da variante do português usada, alguns inquiridos referem a dificuldade dos textos a que têm acesso. Não esquecer que não se trata de professores, no geral, que tenham o Português como língua materna nem um profundo conhecimento da cultura em português. Se entendermos a leitura como um “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico (...), uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (Kleiman, 2004, p. 10), compreendemos a importância que adquire o conhecimento amplo da cultura alvo. No entanto, o conhecimento da cultura, só por si, não é suficiente se não houver o desenvolvimento da compreensão leitora por parte do aprendente. Isto significa que os professores de Português como língua estrangeira têm mais esta responsabilidade acrescida: incrementar abordagens que permitam o desenvolvimento da compreensão do texto.

5. Relações entre o Português e o Mandarim

A compreensão deverá ser o primeiro objetivo da leitura. Ora, a compreensão, sobretudo de um texto em língua estrangeira, não é rápida nem fácil de alcançar. Esta dificuldade poderá ser menorizada não só pelo conhecimento da cultura como pelo ensino através da descodificação e do contexto. Para alunos de iniciação ao português, a leitura a partir da apreensão da divisão das palavras em sílabas e das regras da fusão silábica, bem como da correspondência entre letras e sons, é fundamental, sobretudo para um público que tem uma língua materna tão diferente das línguas indo-europeias. De facto, as distinções entre as duas línguas não são facilitadoras de uma rápida aprendizagem no início. Vejamos, pois, algumas das diferenças entre o Português e o Mandarim, algumas delas bastante profundas. O Mandarim é uma língua sino-tibetana, enquanto o Português é uma língua indo-europeia. Quanto à escrita, o Mandarim organiza-se através de combinação de linhas retas num espaço quadrático, da esquerda para direita, de cima para baixo, enquanto o Português, usando o alfabeto latino, utiliza formas arredondadas e lineares. A nível fonético e prosódico, o Mandarim é uma língua tonal e isolante, o que contrasta com o aspeto acentual e flexional do Português. Na sua variante escrita, o Mandarim é uma língua monossilábica e logográfica, o que exige o treino intensivo da memória visual, enquanto o português, sendo uma língua de escrita fonética, em que a relação, ainda que convencional, é estreita entre os grafemas e os fonemas, é mono e polissilábica. No que diz respeito à gramática, não se verificam, no Mandarim, distinção estrita entre verbo, nome ou adjetivo. Não se usam também conjugações, declinações ou outra alteração da palavra para modificar o significado. Existem, assim, muitas palavras homónimas e homógrafas e a repetição faz-se como elemento de coesão textual. Por sua vez, como se sabe, o Português tem uma morfossintaxe flexional, o que destaca a importância

dos conectores para coesão e coerência do discurso. Daqui se depreende que, no Mandarim, não existe a distinção gramatical de gênero, nem é obrigatório especificar o tempo da ação. Compreende-se, pois, que este seja um dos problemas mais comuns entre os aprendentes chineses de Português: a dificuldade nas concordâncias verbais e de gênero, uma vez que o marcador de gênero é uma das características do Português, mesmo nos seres inanimados (cf. Dias, 2013). Sintetizando, o Mandarim é uma língua de parataxe, ou seja, uma língua cuja estrutura é de formação assindética e justaposta, enquanto o Português é uma língua de hipotaxe, ou seja, em que os articuladores do discurso desempenham capital importância na coesão e coerência discursivas. Atualmente, nos meios cibernéticos, a língua portuguesa está, todavia, a tornar-se uma língua de parataxe. A poesia concretista em língua portuguesa é também um exemplo disso. Ainda assim, não é a parataxe que é considerada norma padrão do Português.

Estas diferenças contribuem, pois, para que o “transfer” linguístico não se realize com o sucesso que os aprendentes imaginam no início da sua aprendizagem do Português, o que dificulta, por vezes, o êxito da apreensão do significado profundo do texto e das traduções.

6. Dos textos à leitura: breves sugestões

As distinções entre as duas línguas é, pois, apenas o início de um rol de questões que se levantam sobre o ensino e aprendizagem do Português por aprendentes chineses. Não é suficiente o domínio do Português para a total compreensão de textos literários nem para realizar trabalho de hermenêutica textual.

Para além da dificuldade em escolher textos literários para serem trabalhados em sala de aula, também o tratamento desses textos a nível didático poderá levantar alguns problemas para docentes que não tenham preparação em didática da leitura/literatura.

Um dos objetivos primeiros da leitura deverá ser a identificação de grupos de palavras, pois é mais fácil reter informação lendo grupo de palavras do que de forma isolada (Giasson, 2000, p. 68). Mesmo conhecendo todas as palavras, o leitor tem de captar o sentido global para atingir a compreensão do texto. Desse modo, ler por grupos, em vez de forma isolada, permite reter mais informação. Esta tarefa não é, porém, fácil para um falante de uma língua sino-tibetana, pois no Português escrito os grupos de palavras não são marcados graficamente. A pontuação desempenha papel importante, mas apenas parcial. Para ajudar a essa identificação de grupos de palavras e facilitar a apreensão das estruturas sintáticas, uma das estratégias pode ser a releitura. O aprendente ouve o texto lido e relê várias vezes. A audição da leitura modelo, seguida de leitura repetida, permite compreender a prosódia do Português e a divisão do texto em grupo de palavras, apreender a estrutura sintática das frases e facilitar a compreensão. O aprendente também pode

ouvir e ler em simultâneo (cf. propostas de Giasson⁴, 2000). Esta relação entre leitura e audição do texto e a repetição da leitura permite aumentar a velocidade da leitura, precisão, compreensão e domínio de aspetos prosódicos.

Ultrapassada a questão da leitura e compreensão global do texto, treina-se o reter da informação textual. Para isso, é importante treinar o saber fazer perguntas às frases. Esse treino contribui definitivamente para a compreensão essencial do texto. Nesse sentido, é necessário desenvolver a compreensão dos elementos de conexão de um texto, mais concretamente, os referentes (palavras usadas para substituir outras, como os pronomes, alguns advérbios, etc.) e os conetores (palavras que ligam os factos entre si).

Tudo isto é em vão se o aprendente não conhecer o significado das palavras. Essa apreensão de sentido pode ser feita de outros modos para além do recurso ao dicionário. A atenção à sintaxe, ao cotexto, ao contexto, a informações paratextuais, como ilustrações, permitirá, em alguns casos, ajudar a descortinar o sentido.

Vimos atrás que os docentes de Português na China referem que os hábitos de estudo dos alunos deixa-os muito presos à tradução e ao vocabulário. Ao utilizar o cotexto e o contexto para a compreensão de palavras desconhecidas e ao se apostar na análise morfológica das palavras (por exemplo palavras da mesma família, identificação de prefixos e sufixos), poderá ajudar os aprendentes a tornarem-se menos dependentes do significado e da tradução, logo do dicionário.

Por outro lado, “Ler em LE é também estabelecer comparações: com o que já se sabia, com o que se aprende de novo, com o que se é e com o que se pensa que os outros são” (Bizarro, 2009, p. 361). Nesse sentido, a forma como se orientam as atividades de leitura poderá ser determinante. Primeiro, as atividades de pré-leitura são importantes para introduzir o texto. Investir em estratégias que permitam o enriquecimento de vocabulário, conceitos e padrões culturais, que ativem a *schemata* do aluno e lhe permita usar o conhecimento do mundo que ele já traz para a aula, desenvolver o criar de inferências, ajudarão a uma compreensão mais global do texto, logo a partir da pré-leitura.

No que diz respeito às atividades de leitura, propriamente ditas, as opções são variadas. Poderá, numa primeira fase, proceder-se à leitura do texto completo, sem recurso imediato ao dicionário, para apreensão do sentido global. Esta leitura, em silêncio, poderá ser apoiada pela audição da leitura do mesmo texto (tão mais importante, quanto mais próximo estamos dos níveis elementares). Seguidamente, pode faz-se uma leitura para

⁴ As propostas de Jocelyne Giasson são para falantes de língua materna, mas há alguns aspetos que se podem adequar a falante de língua estrangeira. A audição de leitura modelo e a repetição de leitura é um dos casos que não só revela resultados em aprendentes chineses de Português, como é essencial para o aperfeiçoamento da pronúncia e da prosódia portuguesas.

responder a algumas questões básicas do conteúdo ou estrutura do texto. Questões sobre informações explícitas, sem ser necessário recorrer a descodificação de polissemias, metáforas, eufemismos ou outros recursos estilísticos, recolhendo informações que têm a ver com o primeiro sentido do texto (de que tipo de texto se trata, qual o tema, as personagens intervenientes, etc.). Só depois se passará a uma leitura que pretende descortinar o vocabulário desconhecido. Segue-se a resposta a outras questões (de maior pormenor) sobre o texto e, finalmente, uma leitura em voz alta pelo aprendente.

No final, serão bem-vindas atividades de pós-leitura, privilegiando-se a produção escrita de maior fôlego, de atividades de intertextualidade ou de estudos interartes e de exploração de aspetos culturais. Trabalhar um texto literário nestas três fases permite olhá-lo simultaneamente como um elemento de língua e de cultura, imprescindível ao estudo de uma língua estrangeira e ao acesso da cultura do Outro.

7. Em jeito de conclusão

Do exposto, conclui-se que atualmente, apesar de haver mais de três dezenas de universidades chinesas onde se ensina PLE, o ensino das literaturas de língua portuguesa, nas universidades chinesas, é muito residual. A utilização do texto literário faz-se, muitas vezes, em disciplinas que não as específicas de literatura. Que tenhamos tido conhecimento, não há disciplinas obrigatórias de literaturas africanas de língua portuguesa ou mesmo brasileira nos planos de estudo dos cursos de licenciatura de Português na República Popular da China. Nas universidades públicas, não há também cursos que orientem específica e exclusivamente para a formação de professores. Isso irá mudar com a nova licenciatura em Português como língua estrangeira, iniciada no Instituto Politécnico de Macau, em 2017-18.

Este silêncio em torno da literatura deve-se muito aos objetivos para que foram traçados os cursos — conhecimento do Português como língua estrangeira numa perspectiva de trabalho no mundo empresarial e de negócios —, à falta de formação dos próprios docentes no que diz respeito à literatura (sua história, teoria, obras e autores), à cultura, e à dificuldade de acesso aos textos literários.

Há, pois, a necessidade de investir não só na formação na área da cultura e da literatura como de criar materiais nestes domínios: informativos, compilações e materiais escritos com sugestões didáticas. A aprendizagem através da literatura não é obviamente única, mas permite o acesso a material autêntico intemporal e a aprendizagens em contexto, o que possibilita a melhor compreensão e apreensão de vocabulário, expressões e estruturas linguísticas segundo os níveis de língua visados, bem como o conhecimento cultural que enforma a língua portuguesa. Deste modo, desperta-se a imaginação e a curiosidade e desenvolvem-se capacidade de compreensão e

expressão oral e escrita.

Com o crescente número de docentes chineses, cada vez mais especializados, acreditamos que será uma questão de tempo para que a literatura portuguesa e brasileira ganhem mais destaque. Já em relação às literaturas africanas em Língua Portuguesa veremos se com o tempo poderão ganhar alguma atenção e relevo.

Para a aprendizagem da Língua Portuguesa com sucesso e a cabal compreensão do que é ser-se português, brasileiro, angolano, cabo-verdiano, moçambicano, etc., é indiscutível que a literatura, enquanto *locus* privilegiado da língua e da cultura em ação, terá que desempenhar um papel importante. O texto literário abre uma janela privilegiada para a cultura da língua em aprendizagem. Isso não significa, obviamente, que seja a única forma de se ter acesso à cultura do Outro. As tecnologias de informação e comunicação (TIC), os meios audiovisuais, os *Mass Media*, os textos escritos do quotidiano são meios imprescindíveis de acesso às culturas. Não há uma rivalidade entre estes meios, antes uma complementaridade.

O ensino do Português na China já tem em conta diversos tipos de textos e materiais. Não é fácil, no entanto, o acesso a alguns materiais audiovisuais, dado o bloqueio de alguns sites direcionados para a disponibilização e vídeos e filmes usados no Ocidente. A mesma dificuldades acontece no acesso a determinados textos escritos, sobretudo se não forem publicados na China. Para além disso, dado não haver um investimento em disciplinas de Literatura nas licenciaturas em Português, o texto literário tem ainda que conquistar o seu lugar na aula de PLE na China.

Referências

- Aguiar e Silva, Vitor Manuel (1997). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- André, Carlos (2016). *Uma língua para ver o mundo — olhando o Português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico.
- André, Carlos (2012). A literatura e o ensino da língua portuguesa. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 20-34.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Bizarro, R. et al. (coord.) (2013). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.
- Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum arena*, vol. 3, 117 – 131.
- Bizarro, R. (2009). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de Língua Estrangeira. In F. Oliveira e I. M. Duarte (org.), *O Fascínio da Linguagem - Actas do Congresso de Homenagem à Professora Doutora*

- Fernanda Irene Fonseca*. Porto: FLUP, 356-364.
- Bizarro, Rosa (2008). O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos. Bizarro, Rosa (org.), *Ensinar e aprender. Línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Changsen, Li (James) (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a época de 60 do século XX. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 35-42.
- Changsen, Li (James) (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. *Actas do 2º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 51-74.
- Dias, Ana Paula (2013). Língua, Cultura, Aprendizagem: Contributos para uma Abordagem Intercultural ao Ensino do Português Língua Estrangeira em Macau. *Revista SIPLÉ*, v. 3(2), October 2013. Available at:
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=65&Itemid=111
- Gang, Liu (2015). Planejamento do ensino do Português Língua estrangeira na República Popular da China”. *Actas do 2º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 111-131.
- Giasson, Jocelyne (2000). *Compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Giasson, Jocelyne (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Grice, Paul (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388.
- Grice, Paul (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, vol. 3, 41–58.
- Grosso, Maria João e Godinho, Ana Paula Cleto (2014). *O Português na China*. Lisboa: Lidel.
- Jianbo, Zhang (2012). Conheça o mundo lusófono. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 113-124.
- Jingjian, Zhao (2012). O ensino do Português na China na era da informação. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 101-112.
- Kramsch, C. (1996). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleiman, Angela (2004). *Oficina de leitura. Teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores.
- Paran, Amos (2008). The role of literature in instructed foreign language

- learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41 (4), 465-496. Available at: <http://eprints.ioe.ac.uk/2413/1/ParanStateoftheArt2008.pdf>
- Lussier, Denise (2011). Language, Thought and Culture: Links to Intercultural Communicative Competence. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, vol. 40: Iss. 2, Article 4. Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss2/4>
- Teles, Ana Filipa (2012). Ensinar literatura portuguesa na China. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 170-177.

Anexo

Breve inquérito sobre os autores de Língua Portuguesa em aulas de PLE

1. Costuma usar textos de autores portugueses nas suas aulas?

Sim Não

1.1. Quais?

1.2. Em que disciplinas?

2. Costuma usar textos de autores brasileiros e/ou africanos de Língua Portuguesa?

Sim Não

2.1. Quais?

2.2. Em que disciplinas?

3. Como tem acesso a esses textos?

4. Gostaria de usar mais textos de Língua Portuguesa nas suas aulas?

Sim Não

4.1. Que tipo de textos? (portugueses, brasileiros, africanos de LP, em prosa, poesia, textos dramáticos, etc.)

5. Quais as dificuldades que sente no acesso ou tratamento didático desses textos?

O que poderia ser feito para se ultrapassar essas dificuldades?

Muito obrigada!

Lola Geraldine Xavier