

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS PORTUGAL- -CHINA: ALGUNS DESAFIOS COLOCA- DOS NO ÂMBITO DO ENSINO DE PLE A SINO Falantes

葡中跨文化对话：中国学生葡语教学所面临的若干挑战

Micaela Ramon

CEHUM – ILCH, Universidade do Minho

1. O estatuto pluricêntrico da língua portuguesa e o seu valor estratégico

Quando se pretende qualificar o posicionamento da língua portuguesa (LP) no mundo, um dos termos mais comumente usados é o adjetivo *pluricêntrico*. Tal adjetivo transporta consigo a ideia de que a LP é uma língua com *muitos centros*, entendendo-se a designação tanto em termos geopolíticos como linguístico-culturais.

Como escreve Augusto Santos Silva no prefácio que fez para o *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, publicado em primeira edição em outubro de 2016,

A língua portuguesa é pluricontinental e policêntrica. Sendo a mesma língua, é falada e escrita de formas diferentes, correspondendo a histórias, patrimónios, vizinhanças linguísticas, estruturas gramaticais, pragmáticas, referências culturais e usos sociais diferentes. Compreende, pois, múltiplas variantes; é uma realidade dinâmica e multiforme. Todas as variantes dispõem de igual valor. Não há um “centro” para a língua portuguesa; ela

não possui só uma norma-padrão, nem ninguém pode, sobre ela, invocar direitos especiais de propriedade. É essa língua ampla, viva e pluriforme que é falada por 260 milhões de pessoas e que será falada por cada vez mais pessoas, em todo o mundo. (Reto, Machado & Esperança, 2016, p. 14)

Este caráter pluricêntrico da LP, longe de constituir um fator de ameaça para o idioma, tem-se revelado um garante de afirmação, consolidação e difusão, numa dinâmica de sentido ascensional que justifica a sua importância estratégica no mundo.

Como é sabido, a LP adquire diferentes estatutos, conforme os contextos geopolítico-culturais em que é usada. Mais de 260 milhões de falantes em todos os continentes têm-na como língua primeira (L1) ou língua segunda (L2), o que faz dela a quarta língua materna mais falada no mundo¹ e a língua oficial de nove países e uma Região Administrativa Especial², na maior parte dos quais, no entanto, convive com várias outras línguas nacionais e oficiais.

A LP ocupa 10,7 milhões de Km² da superfície terrestre (Oliveira, 2013) e, no total, os países em que é língua oficial “têm jurisdição sobre 5,48% da plataforma marítima até 200 milhas da costa” (Reto, Machado & Esperança, 2016, p. 109).

Estima-se que a diáspora dos cidadãos dos países de LP afete entre sete e nove milhões de pessoas (Oliveira, 2013), incluindo-se nesta cifra aqueles que se deslocaram dos seus países de origem e os respetivos descendentes, já nascidos nos países de destino, mas que mantêm a nacionalidade do(s) progenitor(es). Estes fluxos migratórios dão origem ao surgimento de comunidades que têm o Português como língua de herança (PLH), usando-o com diferentes graus de proficiência tanto no registo oral como escrito, sobretudo em contextos familiares e comunitários.

A estes dados somam-se ainda os falantes de Português como língua estrangeira (PLE), disseminados um pouco por todo o mundo, e que beneficiam das ações de divulgação e promoção do idioma levadas a cabo por instituições oficiais ou estruturas criadas por entidades da sociedade civil dos territórios per-

¹ Segundo dados publicados pelo Observatório da Língua Portuguesa, o Português ocupa a quarta posição na lista das línguas maternas mais faladas no mundo, com 261 milhões de falantes, logo após o Mandarim (848 milhões), o Espanhol (414 milhões) e o Inglês (335 milhões). <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/>

² Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé, Timor e a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM).

tencentos à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). A este nível, cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, por parte do Estado português, e a Rede Brasil Cultura, tutelada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil. O primeiro está presente em 84 países dos cinco continentes através de Centros Culturais, Centros de Língua Portuguesa, Estruturas de Coordenação de Ensino, Leitorados em universidades e Cátedras que desenvolvem uma intensa atividade nos domínios do ensino, da divulgação cultural e da investigação; a segunda tem Centros Culturais, Leitorados e Núcleos de Estudos Brasileiros em 44 países, sobretudo da América Latina e das Caraíbas (Reto, Machado & Esperança, 2016).

O atual cenário de crescimento vê-se ainda potenciado pelas expectativas favoráveis em relação ao aumento demográfico em vários países da CPLP, sendo esperadas taxas de crescimento contínuo em todos eles, com exceção de Portugal (que consolidará a tendência de diminuição populacional) e do Brasil, a partir de meados do século. De acordo com estimativas recentes das Nações Unidas, os falantes de LP como L1 e L2 serão mais de 380 milhões, em 2050, e chegarão quase aos 500 milhões no final do século. Ainda segundo estas projeções, verificar-se-á uma alteração substancial no panorama demolinguístico do espaço lusófono, com o continente africano a assumir um relevo que se sobreporá à atual preponderância do Brasil:

Até final do século XXI, a posição geoestratégica da língua portuguesa no mundo vai alterar-se significativamente. De acordo com estimativas das Nações Unidas, em 2100 Angola e Moçambique terão, em conjunto, mais de 260 milhões de habitantes, ultrapassando largamente o Brasil, que, a partir de 2050, verá a sua população começar a diminuir. O português tornar-se-á uma das línguas dominantes no continente africano, a par do inglês e do árabe. (Reto, Machado & Esperança, 2016, p. 57)

Este conjunto de fatores, a que se podem acrescentar outros relacionados com a conjuntura positiva que globalmente se vive na maior parte dos países em que se fala Português³, tem contribuído para aumentar o potencial da lín-

³ Gilvan Oliveira faz uma análise da situação global dos países lusófonos após os primeiros anos do novo milénio, resumindo-a da seguinte forma: “O período pós-2004 [...] tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultu-

gua na sua dimensão internacional estratégica, com evidentes repercussões na consolidação da procura deste idioma também como língua estrangeira.

2. A projeção do PLE no contexto atual da China

Presentemente, a China é um dos territórios onde o PLE tem conhecido um maior crescimento.

Após a fundação da República Popular da China, em 1949, o país alargou consideravelmente a rede das suas relações diplomáticas. Em consequência, foi estipulada a obrigatoriedade da aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino secundário (inicialmente o Inglês ou o Russo) e foram implementadas uma série de medidas com vista à formação de quadros proficientes noutras línguas com menor expressão no contexto das relações da China com a comunidade internacional. O objetivo de tais medidas foi responder à crescente e rápida necessidade de tradutores e intérpretes para atuarem no plano político. Nesse contexto, foram criados cursos de línguas estrangeiras em diversas universidades, incluindo os cursos de licenciatura em LP (Shanpei, 2016).

O Instituto de Radiodifusão de Pequim, atualmente designado como Universidade de Comunicação da China (UCC), e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, no presente Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (UEEB), foram as duas instituições pioneiras na oferta destes cursos, no dealbar da década de sessenta do século XX. Desde então, a oferta de ensino universitário do Português não parou de crescer, conhecendo particular impulso com a entrada do novo milénio.

Os interesses geopolíticos e económicos que a China mantém em várias partes do globo onde se fala Português justificam a estratégia de Pequim que, ao investir no ensino desta língua, reconhece a sua importância no contexto mundial como elemento impulsionador das relações económico-culturais.

Como se pode ler em artigo recentemente partilhado pelo Observatório da Língua Portuguesa (OLP),

A presença chinesa em países como Angola e Moçambique é ostensiva. Nas duas últimas décadas, o volume de investimentos chineses na África cresceu mais de 20 vezes, passando de US\$ 10 bilhões em 2000 para US\$ 220

ral mais sofisticados, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes factores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira” (Oliveira, 2013, s.p.).

bilhões em 2014. Em setembro de 2016, Angola se tornou o maior fornecedor de petróleo para a China, enquanto Moçambique está entre os cinco países com maior concentração de investimentos chineses. (<http://observalinguaportuguesa.org/por-que-a-china-aposta-na-lingua-portuguesa/>, consultado em 11/9/2017)

Também o Brasil e Portugal se tornaram foco do interesse chinês, cujos investimentos nestes países lusófonos atingem proporções até agora nunca alcançadas.

O incremento das relações económicas entre a China e os países lusófonos tem tido, por isso, reflexo direto na oferta de PLE no ensino superior do gigante asiático. Segundo dados recentes do *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, o primeiro curso de mestrado em Português foi criado em 2007, e as estatísticas relativas a 2015 (último ano considerado pela publicação referida) dão conta da existência de 31 alunos de bacharelato, 486 de licenciatura e 6 de mestrado, ensinados por um universo de 75 professores chineses e 29 professores falantes nativos do Português, os quais lecionam numa das 26 instituições de ensino superior (IES) da China continental com oferta de cursos de LP.

Os dados referentes à RAEM são ainda mais elucidativos sobre a importância crescente do ensino do Português. Neste território, onde o idioma luso mantém estatuto de co-oficialidade com o Chinês até 2049, há presentemente cinco IES com ensino do Português: a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau – MUST (98 alunos na licenciatura em Português e 125 em outras licenciaturas com disciplinas de Português), a Universidade de São José – USJ (172 alunos em outras licenciaturas com disciplinas de Português), a Universidade de Macau – UMAC (263 alunos na licenciatura em Português, 952 em outras licenciaturas com disciplinas de Português e 69 em cursos de pós-graduação com disciplinas de Português), o Instituto de Formação em Turismo – IFT (237 alunos em outras licenciaturas com disciplinas de Português) e o Instituto Politécnico de Macau – IPM (288 alunos na licenciatura em Português e 168 em outras licenciaturas com disciplinas de Português).

Fora do ensino superior, dados de 2016 apontam para a existência de 5680 alunos a aprenderem Português no Centro de Difusão de Línguas e 4501 no Instituto Português do Oriente – IPOR. No mesmo ano, o total de professores de língua e cultura portuguesas ascendia a 120 (Reto, Machado & Esperança, 2016).

Várias destas instituições de ensino (sobretudo ao nível do ensino superior, mas não exclusivamente neste segmento) têm programas de cooperação e intercâmbio com instituições congêneres de países lusófonos, nomeadamente com Portugal e com o Brasil. Assim, fluxos significativos de estudantes sinofalantes demandam anualmente as IES de ambos os países com o objetivo de frequentarem cursos de língua, tanto conferentes de grau como cursos livres, em contexto de imersão.

3. Percursos de formação em PLE para sinofalantes: o caso da Universidade do Minho

O alargamento da rede de ensino superior, bem assim como a sua crescente internacionalização têm trazido novos desafios às Universidades que acolhem hoje estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente provenientes de diversas áreas geográficas do globo e que, conseqüentemente, apresentam línguas e culturas muito diversificadas. Naquilo que diz respeito à Universidade do Minho (UM), esta confronta-se atualmente com um cenário de construção de um contexto académico cada vez menos homogêneo em termos de ambiente quer linguístico quer cultural, no qual os estudantes asiáticos, nomeadamente chineses, assumem uma expressiva representatividade numérica.

Tal heterogeneidade, caracterizada por um forte multiculturalismo e multilinguismo, exige um conjunto de respostas adequadas por parte dos agentes responsáveis pela definição e pela implementação de políticas linguísticas eficazes no contexto das IES. Essas políticas querem-se facilitadoras da integração e promotoras do desenvolvimento pessoal e académico dos diversos intervenientes no contexto universitário.

Com tais objetivos em vista, a UM definiu uma política de língua, assente nos seguintes princípios:

- promoção de iniciativas que permitam alargar a consciência individual e coletiva acerca da importância das línguas (língua materna, língua segunda, língua estrangeira) como ferramentas de cognição e comunicação;
- desenvolvimento da consciência acerca da importância da LP e das suas valências interculturais no contexto europeu e internacional, nomeadamente através de programas do ensino e da aprendizagem de PLE/PL2;

- promoção da aquisição, avaliação e acreditação de competências comunicativas multilingues, em todos os contextos académicos e profissionais, aumentando assim a qualificação e a empregabilidade dos formandos;
- promoção do diálogo intercultural como elemento essencial da construção de uma cidadania orientada para a democracia, a paz e a solidariedade, contrariando tendências xenófobas e de exclusão social;
- reconhecimento do valor económico, estratégico e transversal da comunicação multilingue em contextos académicos e científicos nos mais variados domínios de especialidade e áreas do saber.

Estes princípios de política de língua são operacionalizados através de múltiplos meios, de entre os quais cabe destacar, a nível da formação não conferente a grau, os cursos de línguas e culturas estrangeiras, nomeadamente de PLE, oferecidos pelo BabeliUM – Centro de Línguas da UM; a nível da oferta curricular, os projetos educativos assentes na aquisição de saberes e no desenvolvimento de competências em línguas, culturas e comunicação intercultural.

Naquilo que concerne os interesses e as expectativas dos estudantes sinofalantes, há dois cursos de segundo ciclo que claramente se destacam pela sua adequação aos perfis deste público específico. São eles o Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (MPLNM – PLE/PL2) e o Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês (MEICP/C).

O primeiro entrou em funcionamento no ano letivo de 2010-2011, encontrando-se na sua oitava edição consecutiva. Tem como público-alvo preferencial 1) licenciados pré e pós-Bolonha em áreas com componentes dos estudos portugueses ou afins, com ou sem experiência profissional na docência do PLM e/ou PLE, e 2) estrangeiros licenciados na área dos estudos portugueses ou afins que tenham ou pretendam vir a ter atividade profissional na área do PLE. O segundo curso foi criado no ano de 2008-2009, vindo igualmente a funcionar de forma ininterrupta desde então. Constituem o seu público-alvo 1) licenciados portugueses em estudos chineses/asiáticos, portadores de um certificado oficial de chinês HSK IV, e 2) estudantes chineses licenciados em estudos portugueses, com um nível de Português B2 do QECRL. Os dois mestrados decorrem em ambientes eminentemente multilingues e multiculturais, integrando nos seus contingentes anuais um número significativo de estudantes chineses.

Em ambos os casos, a formação dos estudantes é orientada no sentido de contribuir para a graduação de profissionais aptos a atuarem em contextos multiculturais e multilingues e capazes de:

- 1) Encarar a multiculturalidade e o multilinguismo como uma diversidade positiva e não como uma diferença paralisante e penalizadora;
- 2) Respeitar a diversidade linguística e cultural na sua essência sem proceder a juízos de valor sobre a importância relativa das línguas e das culturas;
- 3) Conceber e/ou implementar currículos que reflitam e respeitem a diversidade linguística, étnica e cultural;
- 4) Conceber e/ou avaliar práticas e recursos didáticos que contemplem conteúdos e atividades representativos de várias perspectivas étnicas, culturais, religiosas, entre outras.;
- 5) Criar instrumentos e processos de avaliação e testagem que tenham em conta as diferenças culturais e linguísticas de base dos formandos, mantendo expectativas igualmente positivas sobre todos.

Os princípios supra elencados assentam no pressuposto de que entre língua e cultura há uma relação de interdependência e de que cabe a quem tem a responsabilidade de conceber e implementar programas de formação abrangendo domínios eminentemente multiculturais e multilinguísticos, muito particularmente aos professores, não perder de vista tal relação e explicitá-la junto do(s) público(s)-alvo.

4. Desafios colocados ao professor de PLE no processo de ensino de língua-cultura (nomeadamente a sinofalantes)

É hoje amplamente sabido e aceite que as línguas não são um mero sistema de signos; são instrumentos de interação social, de estruturação do pensamento e de construção da identidade dos indivíduos e dos grupos nas relações que estes mantêm entre si e com o mundo circundante, ou seja, todas as línguas são criadoras/portadoras de cultura da mesma forma que todas as culturas se refletem e influenciam uma dada língua natural.

Quando transpostas para contextos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, estas constatações implicam que se encare a aula de língua não apenas como um espaço de transmissão/aprendizagem de conhecimentos lin-

guísticos, mas também como o entorno privilegiado para o contacto com a(s) cultura(s) veiculada(s) numa dada língua-alvo; conseqüentemente, espera-se que o professor de línguas tenha sólidos conhecimentos sobre o sistema linguístico do idioma que ensina e domine com igual perícia as convenções e os referentes da(s) cultura(s) que a esse idioma se associa(m) ou nele se traduz(em), de modo a que nenhum destes elementos – língua e cultura – seja encarado de forma atomizada e desconexa. A pertinência da conciliação destes dois tipos de competências torna-se tanto mais significativa quanto maior é a distância entre a língua/cultura de origem dos aprendentes e a língua/cultura-alvo, como acontece no caso dos estudantes provenientes da China.

As metodologias comunicativas, desenvolvidas a partir dos trabalhos de Hymes (1971), a quem se deve o conceito de “competência comunicativa”, depois complementados pelos estudos de Canale (1983) que permitiram tomar em consideração também a designada “competência discursiva” (i.e., o modo como gramática e significado se conjugam na criação de textos de diferentes géneros), passaram a conceber a língua como um instrumento de comunicação através do qual os falantes agem verbalmente. Esta atuação pressupõe tanto o conhecimento das convenções linguísticas como das convenções socioculturais e contextuais que permitem ao utilizador adequar as suas produções às diversas situações de uso com que se depara.

Os estudantes de línguas estrangeiras, para serem competentes no manejo da língua-alvo, devem não só aprender como funciona essa língua (competência linguística) e como a devem usar segundo as normas sociais em vigor (competência sociolinguística), mas também como criar enunciados adequados aos objetivos comunicativos específicos (competência pragmática). Isto constitui um enorme desafio quer para o estudante quer para o professor, pois, o primeiro, quando se acerca de uma língua estrangeira, desconhece que aspeto formal dar às suas emissões, como formalizar linguisticamente as suas intenções comunicativas, que expectativas têm os seus interlocutores e que rituais de comunicação deve respeitar; já ao segundo cabe a difícil tarefa não apenas de facultar ao estudante os instrumentos que lhe permitam conhecer o sistema linguístico-cultural da língua-alvo, como também de o fazer de forma contextualizada e significativa para o aluno.

Sem deixar de considerar o conhecimento da própria língua indispensável para que o falante possa produzir e entender um número infinito de orações, a competência comunicativa pressupõe também o saber necessário para

selecionar, de entre as formas linguísticas possíveis, as mais adequadas a cada situação concreta. É este tipo de conhecimento que possibilita aos utilizadores de uma dada língua decidir, por exemplo, como se dirigir a um desconhecido, quando formular uma pergunta direta, como e quando aceitar/rejeitar uma oferta, que dizer para felicitar alguém ou para reagir a um elogio, como expressar compreensão pelo sofrimento alheio, entre muitas outras situações linguístico-pragmáticas que poderiam ser elencadas.

Os falantes nativos possuem um conhecimento implícito de tais convenções que lhes permite respeitá-las ou, pelo contrário, ignorá-las de forma consciente e com um propósito específico. No caso dos falantes estrangeiros, tal conhecimento não está garantido, sendo frequente a ocorrência de erros de inadequação motivados pela ignorância face a algum aspeto das convenções ou dos padrões de comportamento cultural na língua-alvo. Isto equivale a dizer que a competência comunicativa engloba não somente competências de natureza puramente linguística, mas também outras de natureza cultural, as quais não são menos importantes do que as primeiras.

Assim, este novo enfoque da didática das línguas estrangeiras coloca o professor perante a necessidade de fazer uma abordagem da língua centrada nas condições de uso, por forma a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, a qual deverá ter em conta tanto a intenção do falante como a situação de comunicação, pois comunicar implica emitir e compreender mensagens que ocorrem em contextos intencional e culturalmente marcados.

Tendo em vista a estreita articulação entre língua e cultura, bem assim como as suas implicações em contextos de ensino-aprendizagem, Lourdes Miquel propõe uma subcategorização do termo “cultura”, distinguindo três subtipos que designa por “cultura essencial”, “cultura legitimada” e “cultura epidérmica” (Miquel, 2004).

A “cultura essencial” engloba “todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas” (Miquel, 2004, p. 561). Trata-se da cultura do quotidiano, em que todos os membros de uma dada comunidade vivem mergulhados e que lhes talha o(s) contexto(s). A “cultura legitimada”, por seu lado, é a chamada “cultura culta”, ou seja, enciclopédica, erudita, resultante de um processo de seleção operado

por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados “cultura”. A “cultura legitimada” é, pois, uma cultura canónica que é percecionada como herança patrimonial. Por último, a “cultura epidérmica” refere-se a “usos y costumbres que defieren del estándar cultural” (Miquel, 2004, p. 517). Esta é uma cultura marginal ou excêntrica (no sentido etimológico dos termos) e, por isso mesmo, pouco estável por ser fortemente circunstancial e efémera.

Qualquer uma destas três aceções de cultura pode e deve ser objeto de tratamento em contexto de aula de língua estrangeira. No entanto, apenas os elementos que constituem a “cultura essencial” são genericamente partilhados pelos falantes de um dado idioma, independentemente das suas idiosincrasias próprias (género, idade, classe social, grau de escolarização, etc.), o que lhes permite assumir comportamentos coletivos que definem a sua identidade grupal: os portugueses, os chineses (ou qualquer outro grupo étnico-linguístico globalmente considerado) partilham um conjunto de características das suas respetivas “culturas essenciais” específicas que permitem defini-los como tal, ainda que tais características correspondam a abstrações generalizantes que não coincidem plena e absolutamente em nenhum dos indivíduos singulares pertencentes a cada um desses grupos. Inversamente, nem a “cultura legitimada” nem a “cultura epidérmica” gozam deste estatuto de transversalidade: a primeira é apanágio de certos grupos privilegiados que, por circunstâncias várias, lhe podem estar mais ou menos expostos; quanto à segunda, está associada a epifenómenos de moda que, na maior parte dos casos, não resistem ao poder do tempo.

Daqui decorre que o professor pode ocupar-se de aspetos destes dois tipos de culturas de franja, caso os públicos específicos com que trabalha assim o justifiquem ou exijam (por exemplo, se trabalhar com alunos adolescentes, pode explorar aspetos da cultura própria dessa faixa etária, mantendo-se porém consciente da volatilidade que a caracteriza e que rapidamente a torna desatualizada; da mesma forma, se o seu público-alvo for constituído por estudantes com interesses académicos eruditos, pode igualmente deter-se em questões relacionadas com a literatura, ou a música, ou o cinema, etc.). Contudo, aquilo que não pode ignorar é a atenção que deve dar aos aspetos da “cultura essencial”, pois é o seu conhecimento que permitirá aos alunos atuarem adequadamente na língua-alvo. De facto, o conhecimento (ou a ausência dele) das componen-

tes da “cultura essencial” condiciona o uso eficaz de uma língua estrangeira e determinar o grau de competência comunicativa do falante.

Para melhor se compreender a importância que o conhecimento das convenções da “cultura essencial” da língua-alvo tem na seleção de elementos linguísticos apropriados e que garantam uma comunicação eficaz, atente-se nos exemplos que a seguir se apresentam, ilustrativos de situações autênticas passíveis de ocorrer na vida quotidiana entre falantes de LP e que não encontram necessariamente correspondência em Chinês:

Situação 1
- Queres comer alguma coisa? Uma sopa, uma massa? - Sopa? Massa? Ao pequeno-almoço? Posso tomar uma meia de leite, mas não quero dar trabalho.
Situação 2
Podemos tratar-nos por tu, já que vamos trabalhar juntos?
Situação 3
- Esta é a amiga de que te falei. É uma investigadora ótima e tem conseguido grandes financiamentos. - Bem, não é tanto assim. O meu sucesso deve-se muito à equipa.
Situação 4
Temos de tomar um café juntos um dia destes.
Situação 5
- Queres vir jantar à minha casa? - Gostava muito, mas se calhar não vai dar porque trabalho até tarde.
Situação 6
- Parabéns! Então mudaste de emprego? - Mudei.

Os fragmentos de enunciados apresentados acima têm por base pressupostos de natureza cultural que determinam os comportamentos linguísticos dos interlocutores, condicionando conseqüentemente a seleção que estes fazem das formas linguísticas. Assim:

- pressupõe-se que determinados alimentos só se consomem a determinadas refeições e que faz parte das regras de educação condicionar a aceitação de uma oferta ao facto de a mesma não causar transtorno a quem a faz (situação 1);

- existem várias formas de tratamento que devem adequar-se ao tipo de relacionamento entre os indivíduos (situação 2);
- espera-se que quem é elogiado desvalorize o elogio que lhe é feito (situação 3);
- entende-se que uma proposta vaga não tem intenção real de ser concretizada (situação 4);
- não é considerado polido recusar diretamente um convite e é suposto que quem o rejeita dê explicações sobre o motivo da recusa (situação 5);
- não basta confirmar ou infirmar um facto da vida pessoal; o interlocutor esperará maiores explanações sobre tal facto (situação 6).

Todavia, nenhuma das pressuposições explicitadas corresponde a regras universais passíveis de serem implícita e automaticamente partilháveis por todos os falantes. Usuários provenientes de culturas diferentes e falantes de outras línguas (como é o caso dos estudantes sinofalantes, cuja distância da língua e culturas-alvo é particularmente relevante) podem não partilhar convenções similares e, portanto, as suas interações verbais em situações idênticas às referidas serão necessariamente diferentes tanto em termos do desempenho linguístico como das expectativas dos interlocutores.

Ensinar uma língua numa perspetiva comunicativa implica, pois, ensinar também uma série de práticas sociais e transmitir aos alunos um conjunto de valores culturais dominantes. A não observância deste princípio limita as hipóteses de o aluno vir a tornar-se verdadeiramente competente na língua-alvo, diminuindo-lhe também as possibilidades de aceitação e de integração na comunidade de falantes nativos que tendem, aliás, a manifestar um grau de intolerância para com as falhas de adequação aos contextos culturais cometidas pelos falantes de língua estrangeira mais elevado do que propriamente para com as falhas de natureza linguística. Torna-se por isso necessário que o professor faculte ao aprendente o máximo de informação possível para que ele, de uma forma consciente, decida se pretende respeitar ou transgredir as convenções da cultura-alvo, sendo um agente ativo num processo constante de interpretação e de transação de informação com vista à criação de significados compartilhados.

No contexto atual de ensino de línguas espera-se do professor que aja como um antropólogo-observador-mediador, capaz de identificar e tornar visíveis os

implícitos culturais, promovendo o conhecimento, a aceitação e (idealmente) a valorização da diferença, ou seja, espera-se que o professor contribua para desenvolver uma efetiva competência comunicativa dos seus alunos. Se, no passado, o requisito para ensinar uma língua estrangeira era que o professor tivesse sólidos conhecimentos da fonética, da morfologia, da sintaxe, do léxico da língua-alvo e que fosse fluente no idioma, hoje tem-se por certo que tais competências não bastam, tornando-se necessário acrescentar o conhecimento da cultura do outro e a habilidade para mediar entre a(s) cultura(s) do(s) aluno(s) e a cultura-alvo, permitindo assim a verdadeira comunicação intercultural.

5. Considerações finais

No estado presente da investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dá-se por adquirido que o mero conhecimento do código linguístico do interlocutor não garante a proficiência do aluno. Para que a eficácia da comunicação se verifique devem igualmente ser considerados os aspetos culturais, nomeadamente da designada “cultura essencial” que se caracteriza pelo conjunto de variáveis psicológicas que definem o comportamento e o modo de pensar de uma dada sociedade, com influência direta nas práticas linguísticas.

A componente cultural é tão fundamental para o aprimoramento da competência comunicativa como a componente linguística. Os aprendentes de uma língua estrangeira desconhecem as estruturas gramaticais e lexicais da língua-alvo da mesma forma que ignoram as convenções socioculturais de uso. Ensinar uma língua desvinculando-a do todo cultural em que ela se manifesta não é mais do que dar a conhecer um sistema abstrato, vazio de sentido e, em definitivo, inadequado para a comunicação.

No contexto das sociedades atuais, marcadas por uma crescente globalização com reflexo direto nos ambientes multilingues e multiculturais das IES, torna-se imperioso que todos os agentes envolvidos nos processos de acolhimento e de formação de estudantes estrangeiros tenham consciência da inseparabilidade do binómio língua-cultura. Só essa consciência permite responder cabalmente aos desafios colocados pela heterogeneidade dos públicos, nomeadamente dos sinofalantes, contribuindo para a sua plena e eficaz integração pessoal e académica, numa dinâmica de diálogo intercultural que se afigura como um imperativo não apenas pedagógico-didático mas também ético-moral.

Referências bibliográficas

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidade cultural*. Barcelona: Ediciones Bârdenas.
- Almeida Filho, J.C.P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Beacco, J. C. (2000). *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Paris: Hachette Livre.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In T. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Galissou, R. (1999). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel? In R. Galissou & C. Puren, *La Formation en questions*. Paris: Clé International.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Kramsch, C. (1996). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Miquel, L. L. (2004). La Subcompetência Sociocultural. In J. S. Lobato & I.S. Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL.
- Oliveira, G. M. (2013, Julho/Dezembro). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 52, (2), 409-433. (Consultado on-line – ISSN 2175-764X)
- Ortiz, S. & Alonso, G. (2015). Las competencias del aprendiz y el profesor. In *La Formación del Profesor de Español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión.
- Reto, L. A., Machado, F.L. & Esperança, J.P. (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: IN-CM.
- Serrani, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes.
- Scollon, N. & Scollon, S.W. (2003). *Intercultural Communication*. Blackwell Publishing Ltd.
- Shanpei, Z. (2016). *A disciplina de Laboratório no contexto do ensino-aprendizagem de PLE na China: da teoria à prática. Conceção e redação do compêndio "Ouvir e Falar Português"* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho.
- Zarate, G. (2006). *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.

Websites

- <http://observalinguaportuguesa.org/por-que-a-china-aposta-na-lingua-portuguesa/>
<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>