

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Mário Cruz, pela disponibilidade demonstrada, orientação precisa, sabedoria partilhada e desafios sempre constantes na realização deste projeto.

À Professora Edite Orange, pela orientação e incentivo.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos de partilha, simpatia contagiante e apoio incessante na realização deste trabalho.

A todos os alunos e agentes educativos que tiveram uma participação e contribuição determinantes para a consecussão deste projeto.

Aos meus pais, minha origem, marido, meu companheiro, aos meus sogros e cunhada, pelo incentivo, apoio e compreensão.

Às minhas filhas, verdadeira inspiração, pela sua alegria, cumplicidade e amor... Sempre! Aprendentes de inglês e mandarim...

Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe diretamente no coração.

Mandela, Nelson

RESUMO

Partindo do conceito de “representação” no processo de ensino e aprendizagem de línguas, este estudo visa compreender o impacto da introdução do ensino de Inglês enquanto disciplina curricular no 3.º ano do Ensino básico e do ensino de mandarim, também no 3.º ano, enquanto oferta complementar.

Investigação neste campo tem demonstrado que as representações face às línguas e aos povos que as falam podem condicionar a aprendizagem por parte dos aprendentes, na medida em que podem influenciar a sua postura e motivação. (Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002).

Deste modo, com este estudo pretende-se diagnosticar as representações de duas turmas do 3.º ano de do ensino básico e dos encarregados de educação face à língua inglesa, enquanto disciplina curricular e ao mandarim, enquanto oferta complementar e aos povos que as falam.

Para diagnose das representações dos alunos e dos encarregados de educação, utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário. Quanto ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo através da utilização e adaptação de categorias de análise para tratamento das representações, já validadas e utilizadas noutros estudos.

Os resultados mostram que tanto os alunos como os encarregados de educação evidenciam representações diferenciadas relativamente à língua inglesa e ao mandarim: o inglês essencialmente como “língua universal” e o mandarim enquanto língua diferente e difícil. No que que concerne às representações relativas aos povos que as falam, destaca-se uma distância física e cultural entre povo europeu e oriental. Tentaremos mostrar como é que estas representações aparecem nas suas opiniões sobre as línguas e os povos falantes dessas línguas.

Palavras-chave: representações, língua inglesa, mandarim, didática de línguas

ABSTRACT

Taking the concept of “representation” as a central feature in the process of language teaching and learning, this study attempts to understand the representations made by both children and their parents when discussing the study of English and Mandarin at school, being English a curricular area and Mandarin a complimentary subject.

Research in this field has shown that representations towards languages and peoples who speak them can condition learners’ learning as well as influence their attitudes and motivation (Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002).

This study intends thus to analyse the representations the pupils of two Portuguese 3rd grade classes make regarding the English and Mandarin languages as well as of the peoples who speak them. The representations made by these children’s’ parents will also be examined.

Firstly, and in order to identify the students’ representations, a questionnaire survey was used as instrument of data collection. Content analysis was based on categories of analysis for the treatment of representations, which have already been validated and used in other studies.

Results have shown that students and their parents generate different representations regarding the english and chinese languages: english is essentially a ‘*universal*’ language and mandarin is a *different* and *difficult* language. On what concerns the representations related to the peoples who speak english and the peoples who speak mandarin, there is perception that these languages are separated not only by a physical distance but also by bodily and cultural differences. This study intends to show how these representations are conveyed in the opinions of both children and adults when discussing the languages and the people who speak them.

Keywords: representations, english language, mandarin, language didactics

Índice

INTRODUÇÃO	3
PARTE 1 – POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA E CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO I – POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EUROPEIA: O PLURILINGUISMO COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL	4
1.1. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA NA EUROPA	4
1.2. A COMPETÊNCIA PLURILINGUE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL	6
1.3. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA NA EUROPA E A SUA RELAÇÃO COM A CHINA	11
1.4. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL	15
1.5. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL – O ENSINO DE MANDARIM	18
1.5.1 O ENSINO DE MANDARIM EM SÃO JOÃO DA MADEIRA	18
1.5.2. O ENSINO DE MANDARIM EM LEIRIA	20
1.5.3. O ENSINO DE MANDARIM EM BRAGA	21
1.5.4. PROJETO PILOTO – ENSINO DE MANDARIM NO ENSINO SECUNDÁRIO	21
CAPÍTULO II – O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS	22
2.1. ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS	22
2.1.1. OS DIFERENTES CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO	23
2.1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS	25
2.1.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	27
2.2. AS REPRESENTAÇÕES E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	28
2.3. REPRESENTAÇÕES DE PAÍSES E FALANTES	29
2.4. REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS DAS LÍNGUAS	30
2.5. CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA CHINESA – MANDARIM – A LÍNGUA NÃO EUROPEIA	32
2.5.1. FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS DA ÁSIA ORIENTAL	35
2.5.2. GEOGRAFIA E LÍNGUA CHINESA	35
2.5.3. OS DIALETOS CHINESES	36
2.5.4. ORIGENS DA LÍNGUA CHINESA	37
2.5.5. PERIODIZAÇÃO DA LÍNGUA CHINESA	37
3. SÍNTESE: DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PLURILINGUE EUROPEIA À APRENDIZAGEM DO MANDARIM	41
PARTE 2 – ESTUDO PRÁTICO	45
CAPÍTULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO	45
1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO	45
1.2. REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS	46
1.3. REPRESENTAÇÕES DOS POVOS	49
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS	50
1.4.1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E MACRO CONTEXTO	50
1.4.2. MICRO CONTEXTO	52
1.5. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO	54
1.6. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	55
CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
2.1. ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS DO 3º ANO E RESPETIVOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	58
2.2. ANÁLISE DE DESENHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS	76

3. PROPOSTA DE UM PROJETO PLURILINGUE E PLURICULTURAL PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	86
---	-----------

<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA OUTROS ESTUDOS</u>	<u>90</u>
--	------------------

<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>95</u>
----------------------------	------------------

<u>ANEXOS</u>	<u>102</u>
----------------------	-------------------

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS	102
---	------------

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	106
---	------------

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamentos de Escolas
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CE – Comissão Europeia
CITE 0 – Classificação Internacional de Tipo da Educação (educação pré-escolar)
CITE 1 – Classificação Internacional de Tipo da Educação (ensino primário)
CNE - Conselho Nacional da Educação
DL - Didática de Línguas
DLC – Departamento de Línguas e Culturas
EBCL- European Benchmarking Chinese Language
ELF - English as Lingua Franca
ELFE - English as Lingua Franca in Europe
EU - European Union
HSK - Hanyu Shuiping Kaoshi
L1 – Língua primeira
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TIRF (The International Research Foundation)
UA – Universidade de Aveiro
UE – União Europeia
HPPD - High Level People-to-People Dialogue
WSSE - World Standard Spoken English

INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) enquanto área curricular teve início formal e alargado a todo o território nacional no ano letivo 2015/2016 com a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que determina a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Para além do inglês, os alunos do 3.º ano das escolas do ensino básico do concelho de São João da Madeira aprenderam uma segunda língua estrangeira, o mandarim, como oferta complementar, promovida pela autarquia desta cidade. Por se tratar do concelho pioneiro na implementação do ensino de mandarim no 1.º CEB e por ser o primeiro ano letivo em que os alunos do 1.º CEB aprenderam duas línguas estrangeiras em idade precoce, a ideia surgiu com o nosso próprio interesse pelas línguas, pela curiosidade de saber as opiniões dos alunos e outros agentes educativos sobre o ensino e aprendizagem de duas línguas estrangeiras diferentes.

Para melhor compreendermos as opiniões, elegemos as representações das línguas, culturas e povos como objeto de estudo, nomeadamente as representações sobre as línguas inglesa e chinesa e os povos que as falam e, para tal, centrámo-nos em duas turmas de dois agrupamentos de escolas diferentes do concelho de São João da Madeira, constituindo a amostra do nosso estudo.

Este trabalho integra-se na área científica da Didática de Línguas (DL) que, tanto a nível nacional como internacional, se tem debruçado sobre a questão das representações no processo de ensino-aprendizagem das línguas. De facto, atualmente em DL o estudo das representações tornou-se primordial

“aceitando-se que a aprendizagem de uma língua implica a construção de uma imagem/representação acerca dessa língua relativamente (...) aos seus falantes (...). Desta forma, a criação de imagens/representações negativas ou positivas conduz a processos de aproximação ou distanciamento, que surgem de forma consciente ou inconsciente sobre o indivíduo” (Simões, Senos, & Araújo e Sá, 2012, p. 541).

Assim, a investigação recente mostra que as representações dos alunos face às línguas podem condicionar a sua aprendizagem, assim como a postura que o sujeito possui em relação a elas e aos povos que as falam (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Araújo e Sá & Simões, 2004/2006; Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002; Moreira, 2004).

Também é nosso objetivo dar conta de um projeto plurilingue e pluricultural, no âmbito do ensino de línguas no 1º CEB para o contexto específico de São João da Madeira, resultante duma visão integradora das representações de alunos, encarregados de educação e nossas, e articulado e impulsionado pela literatura científica.

A primeira parte do nosso estudo diz respeito à componente científica deste projeto, no qual nos debruçaremos sobre conceitos-chave, como política linguística, representação, competência plurilingue, etc., ao mesmo tempo que estudaremos características próprias do mandarim e demos conta de alguns projetos em curso no nosso país sobre a implementação desta língua no currículo dos diferentes ciclos educativos.

A segunda parte prende-se com a componente prática do nosso estudo. Aqui iremos analisar as representações que alunos e seus encarregados de educação têm sobre a aprendizagem do mandarim enquanto área curricular e a sua coexistência com o inglês, no que concerne o presente e as projeções que estes fazem sobre a importância das línguas na sua globalidade. Também daremos conta de uma proposta de um projeto de natureza plurilingue e, por fim, terminaremos com as nossas considerações finais.

PARTE 1 – POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA E CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I – POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EUROPEIA: O PLURILINGUISMO COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL

1.1. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA NA EUROPA

“(…) on inciterait les Européens à prendre, en matière d'apprentissage des langues, deux décisions séparées, l'une dictée par les besoins de la communication la plus large, l'autre guidée par tout un faisceau de motivations personnelles liées au parcours individuel ou familial, aux liens affectifs, à l'intérêt professionnel, aux préférences culturelles, à la curiosité intellectuelle, etc.” (Maalouf, 2008, p.11)

A citação que selecionámos para mote deste capítulo antecipa algumas razões que levam os cidadãos europeus a aprender línguas. A revisão da literatura permitiu-nos compreender que são diversos os argumentos e as recomendações para a aprendizagem de línguas estrangeiras desde os primeiros anos de escolaridade.

No Ano Europeu das Línguas (2001), o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) sugere a integração de línguas estrangeiras no currículo. Um ano depois, o Conselho Europeu de Barcelona (março de 2002) apontou para o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde a idade precoce: melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos desde a idade mais precoce.

Neste ano, a Comissão Europeia apresentou um Plano intitulado “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006”. Na “Resolução sobre a estratégia europeia a favor do multilinguismo” (21 de novembro de 2008) destaca-se a importância de promover o multilinguismo para reforçar a coesão social, o diálogo intercultural e a construção da identidade europeia, a mobilidade e a empregabilidade das pessoas. Referem-se algumas possibilidades: envidar esforços para proporcionar aos jovens, desde a mais tenra infância e, para além do ensino geral, também no ensino profissional e superior, uma oferta diversificada das línguas e das culturas que lhes permita adquirir o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, o que constitui um fator de integração na sociedade do conhecimento.

O Conselho da Europa (Beacco, 2010) propôs o ensino de uma primeira língua estrangeira desde os níveis pré-escolar e primário, em paralelo com um conjunto de experiências propiciadoras do conhecimento das diversas culturas. Tendo como referência declarações políticas e recomendações anteriores, exemplos de boas práticas e ainda a acumulação de evidências científicas, a Comissão Europeia apresentou um guia estratégico para a aprendizagem eficaz e sustentável das línguas ao nível da educação pré-escolar. Mesmo que este desígnio não se afigure generalizável a curto termo, as indicações do referido guia revelam pertinência dado que a tendência será para a introdução de línguas estrangeiras no sistema de ensino em idades cada vez mais baixas. Assim, na educação pré-escolar, a introdução de línguas estrangeiras deve ser feita desde a sensibilização lúdica à imersão precoce, em função dos contextos e no ensino “primário”, preconiza-se a iniciação oral e escrita de uma língua estrangeira, relacionando-a com a língua da escolarização, admitindo o emprego efetivo da língua em algumas atividades e aprendizagens contíguas. Para além da sua integração curricular, devem definir-se os perfis de saída do 2.º ciclo do ensino

básico, em função das competências plurilingues e interculturais adquiridas, e proceder à respetiva avaliação. Os alunos iniciam a aprendizagem de L1 e da L2 como disciplina obrigatória em idades cada vez mais precoces (Eurydice, 2012).

Segundo Strecht-Ribeiro (1998, p. 109), este tipo de iniciação

“(…) remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objetivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (...) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, (...)” (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 109).

A Resolução de 22 de outubro de 2013 sobre o tema “Repensar a Educação” (Parlamento Europeu) sugere que: melhores competências linguísticas contribuem para a promoção da mobilidade e a melhoria da empregabilidade, da compreensão das outras culturas e das relações interculturais; apoia sem reservas a proposta da Comissão de um novo critério de referência na EU para as competências linguísticas, de acordo com o qual, até 2020, pelo menos 50% dos jovens com 15 anos devem ter conhecimentos de uma primeira língua estrangeira e, no mínimo, 75% devem estudar uma segunda língua estrangeira (ponto 4). Esta Resolução refere, ainda, que fracos conhecimentos linguísticos constituem um dos principais obstáculos à livre circulação dos trabalhadores e à competitividade internacional das empresas na União, em particular nas regiões em que os cidadãos europeus vivem perto da fronteira de um país vizinho com uma língua diferente. Recorda-se, ainda, que a aprendizagem de línguas é, normalmente, muito mais eficaz quando é feita desde muito cedo. Como é referido pelo Council of Europe (2015, p. 3), “it is widely recognised that achievement in education depends to a large degree on developing competence in language”.

1.2. A COMPETÊNCIA PLURILINGUE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL

A revisão da literatura permite-nos afirmar que o desenvolvimento de uma educação plurilingue é uma das mais importantes prioridades das políticas linguísticas europeias. O Conselho da Europa (2012, p. 4) refere que

“Europe is Multilingual and in order to fulfil its social and cultural aims, it seeks to provide education adapted to the needs of plurilingual citizens This includes: Europe’s linguistic

diversity; The mobility of Europe's citizens; Social cohesion; Access to quality education for all".

O contacto entre os vários estados e povos que configuram o mosaico cultural e linguístico europeu, fomentado pela construção de um espaço económico, político, social e cultural comum, é potenciado, cada vez mais, não só pelas novas tecnologias como também pelo fenómeno da mobilidade transnacional, ora sentida como oportunidade de realização pessoal ou de enriquecimento formativo e profissional, ora ainda como catalisador da coesão económica e social, da solidariedade e da tolerância. Na esfera social e cívica ou na esfera laboral e formativa, indivíduos de proveniências díspares são instados a coagir. Neste sentido, é imperativo que haja um diálogo intercultural incontornável. A União Europeia, através das suas instituições e, gradualmente, da sociedade civil, tem revelado uma profunda consciência do desafio que representa viver numa Europa multicultural e, por conseguinte, multilingue, isto é, uma sociedade, formada por indivíduos monolíngues ou plurilingues, em que coexistem e se falam diversas línguas.

No contexto sumário e superficialmente descrito de emergência de novas competências e atitudes, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia têm vindo a implementar uma política linguística inserida no quadro de uma política geral orientada para a compreensão mútua e para a preservação das tradições culturais europeias. Naturalmente, enquanto princípio fundador da União Europeia, que visa o desenvolvimento de uma competência plurilingue e de uma cidadania intercultural, a diversidade linguística e cultural convoca diretamente o Sistema Educativo, como, aliás, o conjunto de acções e todo este acervo documental e instrumental emanados de instituições ou dos centros de decisão europeus e de grupos de experts comprovam, com indeléveis consequências ao nível da Didáctica de Línguas.

Um dos conceitos já referido e que, neste domínio, salta para primeiro plano, é o de competência plurilingue, indestrinçável de um outro que lhe está associado, o de competência pluricultural. Autores como Coste, Moore e Zarate (1997) definem-na(s) desta forma:

“On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire

composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerne" (Coste, Moore et Zarate, 1997, p.12).

Daqui podemos deprender que, numa dada situação de comunicação em determinada língua (ou em que várias podem ser utilizadas, inclusive desconhecidas), podem ser mobilizados, por cada um dos interlocutores, o conhecimento e a experiência das diversas línguas (materna, segunda ou estrangeiras) por eles, dinamicamente e em graus diferentes, dominadas, já que, por um processo mental complexo, estas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001, pp. 23-24), constituindo-se como condição fundamental para o desenvolvimento de uma competência intercultural, num movimento para o Outro.

Nas palavras de Byram,

"the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact" (Byram, 1997, p. 70).

Um cidadão ativo tem de ter em conta o desenvolvimento da competência intercultural de modo a que possa ser definido como um "intercultural speaker", alguém consciente das semelhanças e diferenças culturais e que é capaz de agir como mediador entre duas ou mais culturas (Byram, 2008, pp. 68-73).

Ora, a educação plurilingue tem dois aspetos principais: a educação para o plurilinguismo e a educação através do plurilinguismo. Compreender e experimentar a diversidade de línguas é tanto um objetivo *de* como um recurso *para* a educação de qualidade. Mais do que considerar cada língua como uma entidade no seu próprio lugar, existe uma abordagem de todas as línguas presentes nos ambientes de aprendizagem. Elas incluem: a "língua de escolarização" que é geralmente a língua nacional do país ou região; línguas faladas em casa pelos aprendentes, que normalmente não são as mesmas; línguas estrangeiras que se aprendem como disciplina curricular; e, em alguns casos, línguas clássicas como o Latim e o Grego, assim como línguas usadas para ensinar diferentes áreas disciplinares na abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). As competências adquiridas numa língua podem ser usadas na aprendizagem de outra língua e existe complementaridade e interligação entre as línguas conhecidas. A nossa competência numa língua é sempre parcial e os nossos repertórios consistem num número de competências parciais em diferentes línguas.

Podemos considerar que as abordagens plurilingues contribuem para a integração social, na medida em que: o reconhecimento e a valorização das línguas maternas e culturas dos migrantes ajudam a sua integração nas escolas e na sociedade; e as abordagens plurais encorajam o desenvolvimento da abertura, respeito e competências interculturais em todos os aprendentes. Podem também contribuir para uma maior harmonia nas nossas escolas e sociedade. Neste sentido, podemos afirmar que as competências plurilingues enriquecem todos os aprendentes, uma vez que estes estão melhor preparados para o emprego, para estudarem mais, para uma aprendizagem adicional efetiva das línguas e para a cidadania.

Ainda nesta linha de pensamento, também Coste, Moore e Zarate (2009, p. 11) se referem à competência plurilingue e pluricultural como uma “ability to use language for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.”

Skutnabb-Kangas (2002) considera que o plurilinguismo potencia a criatividade e maximiza o pensamento divergente bem como a flexibilidade cognitiva, favorecendo a capacidade de os indivíduos lidarem com diversas visões do mundo. Esta autora defende, ainda, que uma educação com base em altos níveis de plurilinguismo contribui para o desenvolvimento de capital linguístico, cultural e de conhecimento e pode ajudar os indivíduos a lidar com os desafios das sociedades contemporâneas. Os indivíduos altamente plurilingues tornam-se profissionais altamente qualificados. Skutnabb-Kangas (2002, p. 14) defende que “countries where there is rich linguistic and cultural diversity, embodying diverse knowledges have in this sense access to more varied knowledges ideas and cosmovisions than countries with few languages and cultures”.

Também Beacco & Byram (2007) tiveram discursos políticos e educativos a favor do plurilinguismo e da literacia cultural como meio de promover a compreensão intercultural e de preservar a diversidade. Alguns estudos têm mostrado que o falante plurilingue desenvolve determinadas competências que o ajudam a movimentar-se com sucesso nas sociedades globais.

Vários autores como por exemplo Skutnabb-Kangas (2000, 2002), Phillipson (2006) e Macedo et al. (2003) são extremamente críticos em relação à expansão do Inglês. Por outro lado, Moreira (2006) e Seidlhofer (2003) são a favor da unidade da língua inglesa, considerando-a “uma oportunidade para alavancar a cooperação internacional nos negócios e na economia, a comunicação entre culturas e o entendimento mútuo no contexto de sociedades plurilingues”. Plurilingualism is the only means to maintain

linguistic diversity, which, in turn, empowers people and enhances their creativity and problem-solving skills (Glaser, 2005, p. 195).

Uma revisão da literatura permite-nos concluir que existe uma estreita relação entre a capacidade de internacionalização de empresas, especificamente de exportação e as competências linguísticas e interculturais dos funcionários dessas empresas. Segundo o Eurobarómetro “Os europeus e as suas línguas” (Comissão Europeia, 2006), o inglês é a língua estrangeira mais utilizada no local de trabalho nos diferentes países da Europa, surgindo a informação de que “there has been a growing social demand in favour of the English language in the school curricula. English has become the most widely taught foreign language in educational systems worldwide, particularly at Primary school level” (Eurydice, 2008, WEB)

As conclusões do relatório TIRF (The International Research Foundation) referem que

“Plurilingualism, and proficiency in English as a second or foreign language in particular, matter greatly in the global economy, and they matter to employers as well as to individuals. Indeed, it is possible to estimate the effect of language on business performance” (2009, p. 5).

Segundo o relatório técnico do CNE (Conselho Nacional da Educação, 2014), do lado das instituições europeias que preconizam a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras, as razões prendem-se com a necessidade de alargar a possibilidade de comunicar, circular, comprar e vender num espaço que é diverso do ponto de vista linguístico e cultural. As razões económicas tendem, assim, a assumir preponderância nas recomendações recorrentes sobre esta matéria.

Nesta perspetiva, a aprendizagem do inglês impõe-se, em detrimento de outras línguas, por ser a mais usada em trocas (de informação, de saber, de mercadoria) no mundo globalizado. No entanto, a diversidade linguística que caracteriza a identidade europeia aconselha a aprendizagem de outras línguas cuja escolha decorra da experiência e do gosto de cada um. Daí a importância de diversificar a oferta de uma segunda língua.

Tendo em conta a globalização reinante e as situações a que a criança, uma vez adulta, deverá fazer face, poderia considerar-se que a escolha de uma língua estrangeira recaia sobre o Chinês, o Japonês ou o Árabe, embora o Inglês e o Espanhol acabem por se impor como línguas de comunicação (Barthélemy, 2013), até porque as

“contemporary societies are, in most cases, multicultural with increasing diversity as a consequence of mobility and migration.” (Council of Europe, 2015, WEB).

Cruz (2014) defende que hoje em dia é importante ser capaz de participar no discurso global e tornar-se um cidadão global capaz de se movimentar pelos diferentes países do mundo e usar diferentes línguas para estabelecer comunicação. Por sua vez, Shi-xu & Wilson (2001, p. 15) falam numa “cross-cultural competence” que “normally refers to knowledge about and skills in the cultural other’s language and culture as well as the working language and associated culture. They are key to success”.

1.3. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA NA EUROPA E A SUA RELAÇÃO COM A CHINA

“With China having become Europe’s primary trading partner, a growing number of people are seeking to learn more about China and Chinese language” (European Symposium on Benchmarking Chinese Language, 2012, WEB).

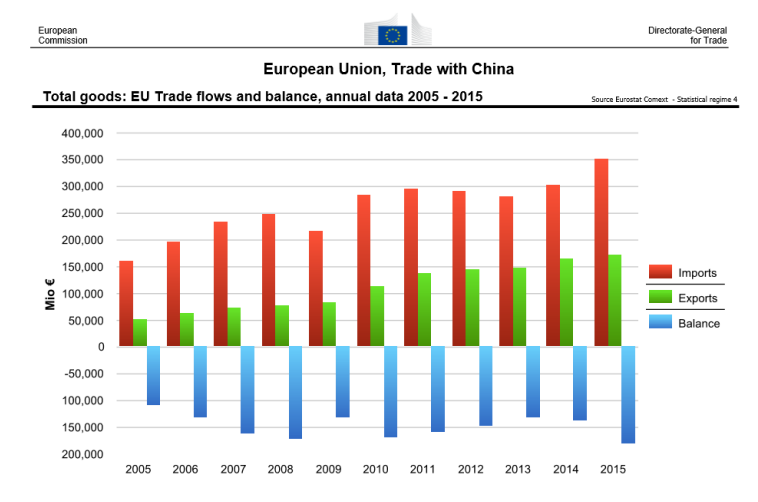
“GET AHEAD! LEARN MANDARIN! Why more business leaders are tackling one of the toughest languages on earth?” é o título da revista *Time*, publicada em 2006, ano em que a última comunicação da Comissão Europeia sobre a China tinha sido adotada. Dez anos depois, é publicada uma nova comunicação conjunta, intitulada “Elementos de uma nova estratégia da EU para a China”, referindo que a China está cada vez mais presente em todas as regiões do mundo, tanto do ponto económico como do ponto de vista político, pelo que esta nova realidade requer uma nova atitude da parte da EU, que reconhece a necessidade de lidar com estas evoluções.

A China é uma das maiores economias do mundo, o mais importante parceiro comercial da União Europeia e detentora de um importante poder político.¹ Segundo a Comissão Europeia, ao longo da última década a União Europeia e a China têm estado em estreita cooperação nas áreas da educação e formação, cultura, plurilinguismo e juventude, cooperação essa baseada em diálogos políticos regulares ao nível governamental, bem como resultados concretos em termos de projetos e eventos conjuntos.

¹ Para mais informação consultar: http://ec.europa.eu/education/international-cooperation/china_en.htm.

Desde 2012 que todas as atividades têm sido integradas no âmbito do EU-China High Level People-to-People Dialogue (HPPD), o terceiro pilar das relações entre a União Europeia e a China, complementando os outros dois pilares: “The High Level Economic Trade Dialogue” e “The High Level Strategic Dialogue” (cf. Comissão Europeia, 2016). Conforme é referido pela Comissão Europeia (2016, WEB), “China's market and rapid development also continues to offer huge opportunities, with significant potential for further expanding trade and investment and strengthening of the relations.”

Gráfico 1 - Trocas comerciais entre a China e a União Europeia entre 2005 e 2015



Fonte: European Commission, Directorate-General for Trade (acedido em 21/06/2017)

Após a leitura do gráfico 1, podemos concluir que as relações comerciais com a China têm vindo a aumentar nos últimos dez anos, afirmando-se como um importante parceiro na economia europeia. Nesse sentido, a Comissão Europeia adotou uma comunicação conjunta, intitulada “Elementos de uma nova estratégia da UE para a China”, que define a relação da União Europeia com a China para os próximos cinco anos. Segundo dados da Comissão Europeia, a EU e a China registaram alterações consideráveis desde 2006, pelo que era imperioso definir uma nova estratégia para promover os interesses da EU e sublinhar os valores da EU na sua nova relação com a China, que está cada vez mais presente em todas as regiões do mundo, tanto do ponto de vista económico como do ponto de vista político. Esta nova realidade requer uma nova atitude da parte da EU, que reconhece a necessidade de lidar com estas evoluções.

Para o sucesso de uma estreita cooperação e parceria da EU com a China é necessário a “mutual trust and consolidate intercultural understanding between EU and

China”. (European Commission, 2017, WEB)². Para isso, em 2012, foi assinada uma Declaração Conjunta sob a cooperação cultural EU-China e, em outubro desse mesmo ano, tanto o Comissário da União Europeia como o Ministro da Cultura da China participaram numa conferência sobre o multilinguismo, na Universidade de Estudos Estrangeiros em Beijing. No verão do ano seguinte teve lugar em diferentes universidades europeias uma iniciativa linguística com o intuito de enriquecer o desenvolvimento profissional dos professores chineses de língua estrangeira.

Com a China a tornar-se no primeiro parceiro económico da Europa, um crescente número de pessoas está a procurar aprender mais sobre a China e sobre a língua chinesa. Cada vez mais, escolas e universidades por toda a Europa estão a oferecer cursos e formações em mandarim, e um grande número de países europeus já introduziu o ensino desta língua, bem como níveis de avaliação da mesma. Outros países europeus introduziram o chinês como língua na terceira opção no currículo nacional. No entanto, a questão da avaliação da competência em língua chinesa e a definição de níveis de ensino e de avaliação permanecem ainda sem resolução.

Desde a introdução, em novembro de 2001, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que os diferentes países da Europa têm aceite e usado esta orientação para avaliar o nível de proficiência linguística do utilizador. Porém, surgem dúvidas quanto à utilização da mesma estratégia para avaliar a proficiência de um utilizador da língua chinesa, que é bastante diferente das línguas europeias tanto em termos linguísticos como em termos do seu contexto sociocultural. Será que as características da língua chinesa permitem a avaliação de um utilizador usando os critérios usados para as línguas Europeias? Estas questões foram levantadas num Simpósio Europeu sobre “Benchmarking Chinese Language” e deram origem a um projeto integrado no Programa de Aprendizagem ao longo da Vida da União Europeia, em 2010.

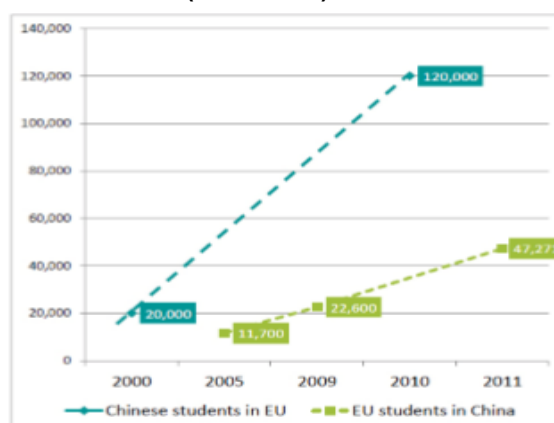
O projeto European Benchmarking Chinese Language (EBCL) iniciou em parceria com quatro universidades europeias e respetivas escolas parceiras. Dado o facto da maior parte dos aprendentes europeus de chinês se situarem nos níveis mais elementares do QECR (isto é, nível A), a equipa conduziu o estudo no nível A1 e A2. Depois de analisarem e discutirem os descritores do QECR com membros da equipa e de terem participado em vários seminários do projeto, a equipa acredita que os

² Para mais informação, consultar: http://ec.europa.eu/education/policy/international-cooperation/china_en.

descritores do QECR não poderão ser aplicados a todas as áreas da língua chinesa, principalmente devido às características linguísticas únicas desta língua não europeia, como o sistema de escrita chinês.³

Uma outra iniciativa levada a cabo pela Comissão Europeia, “A Cooperation Initiative between China and the UE”, mostra que o número de estudantes europeus na China tem vindo a aumentar, como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de estudantes chineses na EU e de estudantes da EU na China (2000-2011)



Fonte: Conferência internacional “European Higher Education in the World” Vilnius, 5-6 setembro de 2013

Esta instituição europeia acredita que as línguas são um “*vehicle of cooperation*”, por isso, a Comissão Europeia e as autoridades chinesas concordaram acolher pessoal universitário chinês em cinco universidades europeias, durante o verão de 2013, para um curso de imersão nas línguas e culturas dos países que os acolheram. No âmbito do Programa HPPD, a União europeia e a China sublinham a importância de intensificar a troca e mobilidade cultural entre a China e a União Europeia como forma de intensificar a interação e cooperação cultural, pois “better knowledge of languages will facilitate mobility, improve mutual understanding and, over time, benefit EU-China relations” (Comissão Europeia, 2015).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que existem políticas linguísticas que têm como objetivo maximizar a competitividade económica e que podem estar “in more or less direct conflict with the kind of policy required to maximise the goal of social inclusion

³ Para mais informação, consultar: <http://ebcl.eu.com>.

or human rights” (Ó Riagáin & Lüdi, 2003, p. 20). Assim, as políticas económicas e financeiras podem influenciar a estrutura do mercado linguístico, dando ênfase à importância económica de determinadas línguas em detrimento de outras. Exemplo disso é a hegemonia da língua inglesa no mundo económico e financeiro da atualidade e o crescente interesse pela aprendizagem da língua Chinesa.

Um estudo comparativo entre os povos europeus e chineses, realizado pela Comissão Europeia, juntamente com o Ministério da Educação da China, conclui que estes povos desenvolvem diferentes competências durante o seu percurso de aprendizagem, que se reflete na vida social e profissional destes indivíduos, como podemos verificar pela seguinte citação:

“Chinese students have excellent memorisation strategies and are very strong at learning by heart they also show strong willingness to learn and memorise new knowledge. This learning method is at heart of learning approaches since early age. European students, while less strong in memorising have in general a more analytical approach to learning. Approaches such as learning by doing or learning through dialogue are much more common in Europe⁴” (European Commission, 2012, WEB).

Esta diferença nos estilos e métodos de aprendizagem entre os estudantes europeus e os estudantes chineses exige, a nosso ver, uma abordagem cuidadosa no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Este é, efetivamente, um grande desafio com que a Europa e os países do ocidente se deparam no ensino de uma cultura e uma língua com uma carga ideológica muito forte.

1.4. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL

Enquanto país membro da União Europeia, Portugal tem acompanhado as políticas linguísticas educativas emanadas pelas instituições europeias responsáveis pela educação na Europa e tem reagido às medidas e ações lideradas pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória formal inclui: (i) o Ensino Básico, com três ciclos - 1.º ciclo, também conhecido por ensino primário (dos 6 aos 9 anos de idade), 2.º

⁴ Para mais informação, http://ec.europa.eu/assets/eac/education/international-cooperation/documents/china/talents_en.pdf.

ciclo (dos 10 aos 11/12 anos de idade), 3.º ciclo (dos 12/13 aos 15 anos de idade), - e (ii) o Ensino Secundário (dos 16 aos 18 anos de idade).

Antes de 2001, a aprendizagem obrigatória e formal de línguas estrangeiras acontecia apenas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta situação foi alterada com a publicação do Decreto-Lei 6/2001, em que o Ministro da Educação Português apresentou a possibilidade de iniciação da aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico, com ênfase na oralidade. A introdução de línguas estrangeiras no nível primário foi feita com a oportunidade dada às escolas de oferecer atividades extracurriculares como opção. A oferta de uma língua estrangeira tornou-se opcional e variada no contexto nacional, em termos de organização e implementação. Embora não houvesse uma referência à língua estrangeira no discurso oficial da parte do Ministério da Educação, a escolha da maior parte das escolas recaiu sobre a língua inglesa.

Quatro anos mais tarde, em 2005, um despacho regulamentou a generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo, com especial relevância nos 3.º e 4.º anos de escolaridade (Despacho n.º 14753/2005). Este programa pretendeu desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira de forma descentralizada, flexível e consistente, em regime de complemento educativo e de frequência obrigatória. Esta tendência foi reforçada quando, um ano depois, em 2006, o Ministério da Educação tornou este programa obrigatório para os 3.º e 4.º anos do ensino básico (Despacho n.º 12591/2006) e, entretanto, em 2008, alargou o programa de ensino de Inglês obrigatório nos 1.º e 2.º anos do ensino básico (Despacho n.º 14460/2008).

O principal argumento apontado pelo Ministério da Educação para a generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo prendia-se com o desejo de recuperar algum do atraso do sistema de educação português em relação aos padrões europeus, que procuram elevados níveis de educação, tanto em termos de qualificação como de aquisição de competências fundamentais. O desenvolvimento da proficiência em inglês entre as gerações mais jovens era considerado estratégico para a aquisição de competências e encorajar o interesse pela aprendizagem de inglês numa perspetiva ao longo da vida, como forma de aumentar a competitividade do trabalho e da economia portuguesa.

No entanto, é também referido no presente despacho que

“(…) a aprendizagem do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania,

enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Despacho n.º 14753/2005).

Os argumentos subjacentes ao ensino de inglês no 1.º CEB integram tanto perspetivas humanistas como económicas da aprendizagem da língua e do currículo. A justificação económica pode estar associada à representação social do inglês como uma vantagem económica, e a crença no seu prestígio e benefícios e em termos de negócio de sucesso e economia. Esta representação pode, por outro lado, estar associada à aspiração política de ter uma maior participação nacional influente num sistema económico global de natureza anglo-americana (Phillipson, 2006). Os argumentos a favor do inglês parecem estar em linha com a perspetiva que a educação em língua estrangeira está ao serviço do mercado de trabalho e de grande utilidade na vida do trabalho.

Seguindo as tendências transnacionais, nomeadamente na Europa, o inglês tornou-se então a atividade de enriquecimento curricular obrigatória no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal (Eurydice, 2008).

As últimas alterações relativamente ao ensino do inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) surgem no Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, deixando a oferta do inglês de ter carácter obrigatório.

De acordo com o relatório do CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre a integração do ensino de língua inglesa no currículo do 1.º CEB, um número significativo de especialistas ouvidos reconheceu que seria importante começar o mais cedo possível a abordagem de uma língua estrangeira no primeiro ano do 1.º CEB, justificando essa posição com as diretivas da União Europeia. Contudo, esta questão foi analisada à luz da realidade portuguesa, nomeadamente o défice de recursos humanos e financeiros existente. Tendo em conta estes aspetos, um cenário possível seria, numa fase inicial, a introdução a partir do 3.º ano do ensino básico com possibilidade de alargamento aos primeiros anos de forma gradual.

Assim, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar inglês no 1.º CEB e à criação de um novo grupo disciplinar. Ainda de acordo com o relatório do CNE atrás referido, “apesar de estar em causa a

introdução do Inglês no currículo do 1.º CEB é de referir que a maioria dos especialistas ouvidos se manifestou favorável a uma oferta plurilingue” (2014, p. 31).

O Despacho n.º 151/2015, DR. N.º 4, Série – II, de 7 de janeiro homologa as Metas Curriculares da disciplina de inglês do 1.º CEB, considerando que

“inglês é de longe a língua estrangeira mais ensinada em praticamente todos os países, iniciando-se no ensino primário. A tendência, desde 2004/05, mostra um aumento na percentagem de alunos que aprendem Inglês ao longo de todos os níveis de ensino” (Eurydice, 2012).

1.5. POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL – O ENSINO DE MANDARIM

1.5.1 O ENSINO DE MANDARIM EM SÃO JOÃO DA MADEIRA

O Município de São João da Madeira apresentou, em 2012, um projeto-piloto ao Ministério da Educação para introduzir o ensino de mandarim como disciplina de oferta complementar no 3.º ano do 1.º CEB. Sob os argumentos do peso crescente da China na economia global e a globalização da economia sanjoanense, as empresas desta cidade estão cada vez mais orientadas para as exportações, fazendo com que as relações com esse país sejam prioritárias. Para fazer crescer as exportações, impõe-se uma aposta no ensino no chinês, atualmente a língua com maior número de falantes nativos.

O Município de São João da Madeira iniciou, assim, um projeto de ensino de chinês, assente na iniciação no 3.º ano de escolaridade, continuando progressivamente até ao 12.º ano. O programa resulta de uma parceria do município com os Agrupamentos de Escolas e o Instituto Confúcio (IC) da Universidade de Aveiro (UA), supervisionado e avaliado de forma contínua pelo Ministério da Educação. Respondendo a um desafio lançado em outubro de 2012 pelo então presidente da Câmara Municipal de São João da Madeira, o Dr. Castro Almeida, o Departamento de Línguas e Culturas (DLC) da UA delineou um projeto de ensino de mandarim para as crianças do 1º ciclo do ensino básico deste município, que mereceu a aprovação do Ministério da Educação.

Este projeto-piloto tinha como objetivos: generalizar o ensino de chinês mandarim em São João da Madeira; desenvolver a aprendizagem da língua chinesa (mandarim) desde tenra idade; conhecer a cultura e as tradições chinesas; compreender a história,

a geografia, a filosofia e os costumes chineses; e, ainda, facilitar o desenvolvimento futuro da economia regional.

O secretário de estado do ensino básico defendeu que o ensino de mandarim não era “generalizável” ao país, tendo elogiado a adequação do projeto à realidade de São João da Madeira. Declarou, ainda, a propósito da crescente relação comercial entre Portugal e o mercado asiático que esta iniciativa virá a colher frutos nos anos vindouros, quando permitir que os jovens de hoje tenham ferramentas distintas para poderem encarar aquilo que é um desafio para o futuro.

O projeto “Ensino de Chinês no ensino básico” resulta de uma parceria entre a Câmara Municipal de São João da Madeira, a Universidade de Aveiro, e os três agrupamentos de escolas (AE) do concelho: AE de Oliveira Júnior, AE João da Silva Correia e AE Dr. Serafim Leite. No que diz respeito à organização pedagógica, as aulas têm a duração de uma hora semanal e são lecionadas, em simultâneo, por um/a docente de nacionalidade portuguesa e outro/a de nacionalidade chinesa. O plano de aula é ajustado a cada turma pelo respetivo par pedagógico e a avaliação abrange as componentes oral e escrita. A supervisão científica e pedagógica é da competência do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e do Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro. O projeto foi implementado no ano letivo 2012/2013, a título experimental, no 3.º ano de escolaridade e estiveram envolvidos 293 alunos; o ano letivo seguinte foi o ano de inclusão do projeto na oferta complementar e de alargamento da oferta ao 4.º ano de escolaridade e estiveram envolvidos 553 alunos; em 2014/2015 o projeto foi mantido nos 3.º e 4.º anos e a oferta foi extensível ao 5.º ano, como disciplina de oferta complementar e estiveram envolvidos 583 alunos; no ano 2015/2016, o projeto foi mantido nos 3.º, 4.º e 5.º anos e alargada a oferta ao 6.º ano, como disciplina de oferta complementar e estiveram envolvidos 692 alunos.

A Direção-Geral da Educação e a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares são os organismos do Ministério da Educação que acompanham e avaliam o Projeto e o processo de monitorização e avaliação contempla: a observação de aulas; a realização de reuniões com as partes envolvidas; a aplicação de questionários aos alunos e aos professores e a emissão de recomendações.

“Dado o sucesso do projeto”, o secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, não só aprovou a respetiva continuidade para o ano letivo seguinte, como também autorizou o alargamento aos alunos do 5.º ano. O relatório sobre a implementação deste projeto concluiu que o mesmo “representa uma mais-valia para os alunos do 1.º ciclo do ensino básico de São João da Madeira”. Deste modo, o documento sugere não só a sua continuação como o respetivo alargamento ao 5.º ano de escolaridade.

Para o sucesso do projeto, aponta o diretor, foram decisivos “a elaboração de um manual adequado ao nível etário dos aprendentes, da responsabilidade da professora Wang Suoying, do DLC, as aulas lecionadas por um par de docentes (um português e outro chinês) para assegurar, por um lado, uma melhor comunicação em sala de aula e, por outro, uma melhor pronúncia do mandarim, bem como o acompanhamento das aulas e a validação dos conteúdos a lecionar, por duas leitoras do DLC.

O responsável lembra ainda que o segredo do sucesso do ensino de mandarim em São João da Madeira residiu igualmente nas duas monitorizações por ano do projeto, feitas por uma equipa do Ministério da Educação, com aulas assistidas, seguidas de reuniões em que participaram representantes dos encarregados de educação, os docentes responsáveis de cada uma das turmas, coordenadores dos agrupamentos de escolas e os coordenadores da UA deste projeto de ensino.⁵

Por Despacho n.º 7031-A/2015, foi criado outro projeto piloto de oferta do mandarim como língua estrangeira III no currículo do ensino secundário, no ano letivo 2015/2016, ao qual aderiram várias escolas secundárias do país.

1.5.2. O ENSINO DE MANDARIM EM LEIRIA

Depois do ensino do mandarim em jardins-de-infância, em 2012, o Instituto Politécnico de Leiria introduziu aulas de mandarim em escolas de ensino básico de Leiria, reforçando o seu papel dinâmico e inovador na formação em língua e cultura chinesa, na região e no País.

O balanço do primeiro ano do curso de Iniciação à Língua e Cultura Chinesa para alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é positivo, envolvendo estudantes do Colégio Conciliar de Maria Imaculada e da Escola EB 2/3 D. Dinis. As aulas foram dinamizadas por seis estudantes da Universidade de Línguas e Culturas de Pequim, instituição parceira da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria.

Luís Barbeiro, docente do Instituto Politécnico de Leiria e coordenador do projeto, explica que a aposta do Instituto Politécnico de Leiria na formação em chinês existe desde 2006, tendo vindo a ser reforçada ano após ano. O curso envolveu um total de 27 crianças e jovens e dois docentes do ensino básico. Com uma metodologia de ensino prática e lúdica, as aulas decorreram como atividade de complemento curricular nas

⁵Para mais informação, consultar: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=39671>.

próprias escolas. O projeto do Instituto Politécnico de Leiria, de implementação de aulas de mandarim nos jardins-de-infância e escolas básicas da região, acontece desde 2012, no âmbito das atividades de interação com a comunidade, por parte dos estudantes chineses que realizam estudos nesta Escola.

Numa altura em que as relações diplomáticas com a China estão na ordem do dia, as noções básicas sobre a cultura chinesa são sem dúvida uma mais-valia para os jovens, além de que podem despertar vocações, conforme considera Luís Barbeiro, acrescentando que é interessante verificar a receptividade dos estudantes, reconhecendo também muito benéfico para os nossos estudantes chineses que conduziram as aulas, pois interagem com a comunidade escolar.

1.5.3. O ENSINO DE MANDARIM EM BRAGA

O Projecto Chinês nas Escolas, em Braga, é um projeto coordenado por uma professora licenciada em Estudos Orientais e Mestre em Estudos Interculturais Português/Chinês – Tradução, Formação e Comunicação Empresarial pela Universidade do Minho, e tem como objetivo promover o ensino da língua chinesa em várias escolas do norte do país, como atividade extracurricular.

No ano letivo 2012-2013 fizeram parte deste projeto alguns professores estagiários do ensino de Mandarim, pela Universidade do Minho e lecionaram em duas escolas de Braga: a escola EB 2, 3 Dr. Francisco Sanches, e a Escola Secundária Carlos Amarante.

1.5.4. PROJETO PILOTO – ENSINO DE MANDARIM NO ENSINO SECUNDÁRIO

O mandarim passou a ser uma disciplina de opção, no ano letivo 2015/2016, em 14 turmas de 11 escolas públicas, no âmbito do projeto-piloto desenvolvido pelo Ministério da Educação e Ciência, em colaboração com o Hanban – Instituto Confúcio da República Popular da China. Ao todo foram abrangidos 230 alunos de várias escolas da rede pública

O Ministério da Comunicação e Ciência acrescentou que o projeto poderia ser alargado no ano letivo de 2016/2017 a mais agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Tendo em conta as matrículas efetuadas, foram constituídas 14 turmas, abrangendo um total de 230 alunos do 10.º ano de escolaridade de Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário, tendo sido cedidos pelo Hanban 10 professores chineses.

Assim, no ano letivo 2015/2016, vários alunos de diferentes agrupamentos de escolas do país iniciaram a aprendizagem de mandarim no ensino secundário, incluindo: a Escola Secundária Dra. Laura Ayres, em Loulé; a Escola Secundária Soares de Basto, em Oliveira de Azeméis; a Escola Secundária Oliveira Júnior, em São João da Madeira; a Escola Secundária D. Duarte, em Coimbra; a Escola Secundária José Estevão, em Aveiro; a Escola Secundária D. Sancho I, em Elvas; a Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa; a Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos, em Vila Franca de Xira; a Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, em Almada; a Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos e a Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, na Marinha Grande.

CAPÍTULO II – O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS

2.1. ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS

“Social representations are a set of concepts, statements and explanations originating in everyday life in the course of inter-individual communications. They are the equivalent in our society of the myths and belief systems in traditional societies” (Moscovici, 1989, p.181).

As referências ao conceito de representação são constantes e tornaram-se cada vez mais comuns em estudos sobre línguas e nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Estudos, especialmente realizados em ambiente escolar, estabeleceram por um lado uma ligação entre as atitudes e as representações e, por outro, o desejo de aprender línguas e o sucesso ou o fracasso na aprendizagem das mesmas. Vários campos de estudo e métodos de ensino procuram explicar e analisar as representações de línguas, com vista a alterações, mudanças na aprendizagem. Na verdade, esta situação verifica-se precisamente porque as representações e imagens das línguas desempenham um papel central nos processos de ensino e aprendizagem e, porque são dinâmicas, são relevantes para a política linguística e educacional. São “des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation de l’autrui observables au moyen des traces discursives” (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.103).

Por se tratar de um conceito plurissignificativo, e por ser o objeto do nosso estudo, faremos uma clarificação terminológica do conceito nos parágrafos seguintes.

2.1.1. OS DIFERENTES CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação surgiu inicialmente com Durkheim, em 1898, defendendo que a base das representações é a sociedade e a socialização. Usado em diversas áreas como a Sociologia, a Psicologia Social e a Sociolinguística, este autor distingue representações individuais de representações coletivas. Como nos indica Pinto (2005, p. 14), Durkheim defende que “a vida mental se apresenta como uma combinação de representações que mantêm, entre elas, relações extremamente dinâmicas e constituem, por vezes, estruturas complexas que supõem um grande número de representações colectivas”. O autor defende que a vida social é constituída por representações coletivas, que são diferentes das representações individuais: “... les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles...eles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent” (Durkheim, 1974, p. 40). Ao contrário das representações individuais, as representações coletivas produzem-se socialmente, no contacto com o exterior e são marcas da realidade social que se encontram subjacentes ao indivíduo. Por seu turno, as representações individuais são consideradas como um fenómeno psíquico inconsciente do ponto de vista individual.

Num estudo efetuado por Cruz, (2005), pode ler-se que “Em 1961 Moscovici afirmou a interdependência dos processos comportamentais e das representações, impulsionando diversos estudos relacionados com a natureza e a estrutura das representações sociais” (Bonardi & Roussiau, 1999). Moscovici (1996, p. 7) remete para o conceito de “systèmes de représentations et des attitudes” (idem), caracterizando-o como

“tous les phénomènes familiers de préjugés sociaux ou raciaux, de stéréotypes, de croyances, et ainsi de suite. Leur trait commun reside dans le fait qu'ils expriment une représentation sociale qu'individus et groups se forment pour agir et communiquer. A l'évidence, ce sont de telles représentations qui faconnent cette réalité mi-physique, mi-imaginaire, qu'est la réalité sociale”.

A preocupação de Moscovici passava pelas mudanças e as permanências da vida social, questionando-se sobre o motivo das representações, das reações do grupo e do indivíduo. Segundo este autor, é através da comunicação que as representações dos indivíduos se (re)constroem e circulam, defendendo, por isso, que as representações

sociais são um fenómeno dinâmico de compreender e comunicar ao nível do senso comum. A substituição de coletiva por social é uma forma de acentuar essa diferença, deixando de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenómeno que exige explicação e que produz conhecimento. As representações são, deste modo, uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos.

Também Jodelet (1997, p. 53) define representações sociais, mas numa perspetiva mais antropológica, como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”. Assim, podemos dizer que as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. Como Jodelet (idem) acrescenta, “les représentations sociales en tant que systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales”.

As representações sociais consistem, então, numa forma dos sujeitos interpretarem a realidade e lhe atribuírem um significado e estão intimamente relacionadas com as experiências de vida dos indivíduos, com os conhecimentos que lhes foram transmitidos por tradições, pela educação e pela comunicação/contacto com outros indivíduos (idem).

Na mesma linha de pensamento de Moscovici e Jodelet, Abric (2001) refere-se às representações sociais como uma forma de visão do mundo por parte de um indivíduo ou de grupos que lhes permite compreender e atribuir um significado específico à realidade. O mesmo autor refere que “la représentation fonctionne comme un système d’interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et sociale, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques” (Abric, 2001, p.13). Assim sendo, podemos dizer que os sujeitos vão construindo um sistema de referências que irá orientar as suas atitudes e ações.

Num estudo efetuado por Cruz (2005, p. 54), pode ler-se que “a representação social é tida como uma representação de qualquer coisa por qualquer um, tendo em conta determinadas condições de produção de representações e sua circulação, como na cultura, na língua e na sociedade”.

Moscovici (1976) propõe dois processos como sendo fundamentais, no que diz respeito à formação e operação de representações sociais. Por um lado, temos a objetivação, que se caracteriza pelo facto de que as ideias construídas em contextos específicos são percebidas como algo concreto e exterior ao sujeito, levando-o a tomar determinadas atitudes a partir da construção dessas imagens. Por outro lado, temos a

ancoragem, que se caracteriza pela inserção do objeto numa hierarquia de valores, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo.

É a explicitação do elo existente entre a objetivação e a ancoragem que nos permite compreender determinados comportamentos, pois o núcleo figurativo da representação depende da relação que o sujeito mantém com o objeto e da finalidade da situação. Assim, no interior de uma comunidade, de acordo com suas experiências e tradição, a veiculação das concepções acerca de objetos da realidade torna-se tão intrínseca em todos os seus membros que os sujeitos são levados a adotarem determinado comportamento, diante de determinados objetos, segundo as representações atribuídas pelo grupo àquele objeto.

Outra característica decorrente da relação entre ancoragem e objetivação, apontada nos estudos realizados por Jodelet (1989), é o facto de que, ao materializar mentalmente um objeto, na forma de representação social, esse cristaliza-se e é traduzido em operações de pensamento e ação na interação quotidiana com o mundo.

Depois de traçar um percurso pelo conceito plurissignificativo de representação, compreende-se mais claramente como podem as representações explicar as relações que os sujeitos estabelecem com as línguas com que contactam e com a comunicação.

“Le concept de représentation est sans doute un des plus “nomade”, passant depuis plusieurs siècles de discipline avec à chaque fois de nouvelles définitions ou des étiquettes variées comme celles de “conception”, “idée”; “concept”; “image”; “perception”; “attitude”; “jugement”. Or plus un concept est employé, plus il est élastique” (Billiez, 1994, p. 34).

2.1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

“Many studies of representations of languages and language learning illustrate the crucial role played by learners’ images of those languages, the people who speak them and the countries in which they are spoken.” (Castellotti & Moore, 2002, p. 10)

Depois de nos termos debruçado sobre alguns estudos acerca do conceito de representação social que se associa à psicologia social da linguagem, à linguística e à sociolinguística, pretendemos, agora, apresentar o nosso entendimento no que diz respeito às imagens das línguas que se constroem nos contextos educativos.

As imagens das línguas, bem como as atitudes e motivações dos aprendentes, fazem parte da dimensão socioafetiva do processo de ensino-aprendizagem de línguas

(Candelier & Hermann-Brennecke, 1993). Estas imagens, atitudes e estereótipos desenvolvem-se através das interações sociais (Coste, 1997), nomeadamente na escola e na sala de aula (De Pietro & Müller, 1997), e desempenham um papel importante na aquisição dos saberes e na comunicação com o Outro (Yanaprasart, 2002).

Sendo uma das dimensões da competência plurilingue (Andrade et al., 2003), a dimensão socioafetiva explora as emoções e a afetividade presentes no processo de aprendizagem e de contacto com as línguas. Num trabalho efetuado por Schmidt (2011, pp.59- 60), pode ler-se que

“as emoções estão sempre presentes ao longo de todos os processos didáticos, não sendo possível nem benéfico ignorá-las. Isto porque a maneira como os alunos se sentem face ao objecto em estudo, como se posicionam perante o mesmo e as opiniões favoráveis ou desfavoráveis que constroem acerca da LE influenciam o modo como esta é adquirida ou estudada.”

Na mesma linha de pensamento, Cruz (2005, p. 57) refere que “muitos estudos sobre as imagens das línguas, enquanto integradoras da dimensão socio-afectiva da CP dos aprendentes (...) realçam o efeito que estas imagens têm na aprendizagem de línguas e que este não deve ser negligenciado, uma vez que “these highly stereotyped images have the power either to enhance or to inhibit learning itself” (Castellotti & Moore, 2002, p. 10). Cruz (2005) afirma, ainda, no seu estudo, que vários autores desenvolveram estudos sobre as preferências de línguas dos alunos e chegaram à conclusão de que, à medida que estes vão avançando nos estudos e tomam um maior contacto com a língua, tendem a ter representações mais positivas dessas línguas e dos seus falantes. Contudo, há que ter em conta que tais mudanças também estão relacionadas com o grau de importância que eles atribuem à língua para a função que irão desempenhar na sociedade.

Também num estudo efetuado por Simões & Sá (2013, p. 145), pode ler-se que “a cultura linguística diz respeito ao conjunto de atitudes, estereótipos, representações e mitos relativamente às línguas (...), envolve saberes, quer sobre a LM do sujeito, quer sobre outras que já aprendeu ou não, e com que contactou ou não, que funcionarão como um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo plural em que o sujeito vive (...), que terão implicações na forma como o sujeito se relacionará com as línguas”.

2.1.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Segundo Aguado & Malik (2006), a educação intercultural pode ser entendida como uma abordagem holística, baseada no respeito pela diversidade cultural. Propõe-se um modelo integrado de educação que tenha como principal objetivo a igualdade de oportunidades para todos, promovendo o diálogo, a comunicação, as competências interculturais e ultrapassando o racismo, a discriminação e a exclusão. A forma de preparar os alunos para a cidadania e interculturalidade consiste em dar-lhes a oportunidade de pensarem sobre a forma como interagem com outros indivíduos ou grupos, tomando consciência e compreendendo as suas características com base nos valores humanos universais (Alred, Byram & Fleming, 2002). Esta abordagem educacional deveria ser entendida como um processo contínuo, considerando o contexto de implementação, as necessidades e os recursos disponíveis, e não apenas como uma ação isolada ou intervenção (Beacco et al., 2010). Esta ideia pressupõe a criação de ligações estreitas entre as escolas, as famílias e a comunidade (Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009).

Consequentemente, a educação intercultural com uma vertente inclusiva não deveria ser vista como uma forma de integrar estudantes migrantes e evitar constrangimentos mais pontuais com “os estrangeiros” ou “a diferença”. A educação intercultural, indispensável para todos os alunos, não é vista como uma opção, mas como uma necessidade e um dever moral. A educação intercultural pretende assegurar o respeito pelos direitos fundamentais de cada aluno como cidadão. Baseia-se em valores como a coesão social, solidariedade, democracia participativa, entendimento mútuo e o respeito pela diversidade linguística e cultural. Estes valores deveriam ser tidos em conta na elaboração dos programas, na ética dos professores e nas metodologias. Deste modo, a educação cultural deveria ser implementada através de atividades e experiências marcantes para os alunos, permitindo-lhes (re)construírem a sua própria identidade (Cavalli et al., 2009).

No entanto, nas escolas, e na sociedade em geral, existem diferentes conceções do significado de interculturalidade, que muitas vezes é usado de forma ambígua e mesmo inapropriada (Abdallah-Pretceille, 2003; Aguado & Malik, 2006). Este conceito é muitas vezes confundido com “multicultural” (Portera, 2008), daí a necessidade de o compreender melhor (Beacco, 2011). Enquanto que a perspetiva multicultural acolhe o facto empírico de que as diferentes culturas existem e devem interagir entre uma determinada organização e espaço (Conselho da Europa, 2008, p.11) e refere-se ao conhecimento de outras culturas (que tendem a estereotipar e enfatizar diferenças

culturais), a perspectiva intercultural vai mais além e tem que ver com as dinâmicas entre culturas, com a cooperação e partilha, com a tentativa de conseguir a unidade na diversidade. O termo intercultural, como o prefixo *inter-* sugere, refere-se à troca, interação e desenvolvimento mútuo entre grupos ou indivíduos, e à necessidade de reflexão sobre estas relações (Abdallah-Preteille, 2003; Blaszynska, 2008; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Portera, 2008).

A interculturalidade envolve uma vasta área de competências comportamentais, afetivas e cognitivas. Estas incluem: o conhecimento de diferentes culturas, as suas práticas e os seus produtos; o encorajamento da tolerância e do respeito pela diversidade; a pesquisa, a descoberta e a interpretação das práticas de outras culturas; e, ainda, capacidade de ganhar consciência cultural, avaliando criticamente as práticas e produtos de outras culturas, assim como a nossa.

A interculturalidade também significa interesse, curiosidade e empatia por pessoas de outras culturas, fazendo uso desta consciência da diversidade para interagir com os outros e trabalhar para a obtenção dos mesmos objetivos (Byram, 2009; Deadorff, 2006; idem 2009).

2.2. AS REPRESENTAÇÕES E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Especialistas em aprendizagem concentraram-se no conceito de representação como sendo fundamental para a compreensão do estado motivacional do aprendente.

Vários ramos da linguística e do ensino de línguas também fazem referência ao conceito de representação em particular. Sociolinguistas conduziram vários estudos sobre atitudes e representações de, por exemplo, línguas e a sua natureza, estatuto ou função. No ensino de línguas, a aprendizagem tem um propósito específico: os alunos não assimilam apenas o conhecimento da língua, mas também uma série de funções em diferentes contextos, especialmente situações interativas. Esta ênfase específica dá aos fatores económicos, ideológicos e emocionais uma maior importância; a grande heterogeneidade do conceito de representação bebe de forma útil das múltiplas fontes (psicológicas, emocionais, sociais, cognitivas...) ligadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim sendo, devem-se estudar as representações sobre a língua materna, a língua que está a ser ensinada e as diferenças entre elas são associadas a estratégias próprias de aprendizagem adotadas pelos aprendentes, que constroem uma representação da distância interlinguística entre o sistema da sua própria língua e o da língua que está a aprender.

A pesquisa sobre as atitudes, que descreve uma posição francamente estável para o falante ou para o grupo num determinado momento, deu lugar a uma exploração de dinâmicas interativas na construção de conhecimento e competências linguísticas. A representação é, pois, uma aproximação que define a realidade para um dado grupo de acordo com uma pré-determinada escala de relevância; omite certos elementos tidos como irrelevantes, mas considera outros usados no discurso ou outras operações para as quais a representação é insignificante.

2.3. REPRESENTAÇÕES DE PAÍSES E FALANTES

Vários estudos mostram que as representações são desenvolvidas em interações complexas, envolvendo vários participantes e em diferentes parâmetros. Assim, segundo Perrefort (1997) e Muller (1998), existe uma forte correlação entre a imagem que o aprendente tem do país e as representações que ele constrói da sua própria aprendizagem da língua desse país.

Muller (1998) explora as representações da língua alemã entre os estudantes suíços que falam francês e como se relacionam com as representações que têm da Alemanha, intimamente ligadas às suas representações dos habitantes suíços falantes de alemão. Relativamente a outras línguas, tais como o Inglês, Berger (1998) refere que alunos franceses do ensino secundário têm uma atitude ambivalente respeitante à Grã-Bretanha, na medida em que as suas representações mudam quando fazem uma viagem, estabelecendo contacto com os falantes nativos da língua em aprendizagem.

Candelier & Hermann-Brennecke (1993) mostram que o contacto na aula com a língua estudada tende a ter um efeito positivo nas representações dessa língua e dos falantes dessa língua. No entanto, tais mudanças podem depender da percepção que os alunos têm da utilidade da língua para o seu futuro, na sociedade. Cain & Pietro (1997) referem que quanto mais conhecimento ou proximidade geográfica os alunos do ensino secundário de diferentes países europeus, aprendentes de alemão, francês e inglês têm, menos estereotipados e mais positivos são os seus juízos de valor. Eles salientam, no entanto, que a língua em questão e a experiência dos aprendentes na aprendizagem da língua são fatores importantes no conjunto das representações que eles constroem; os autores conseqüentemente estabelecem uma ligação entre avaliações de dificuldade e sucesso na aprendizagem da língua e juízos de valor sobre o país em questão. Muller & Pietro (2001) salientam, ainda, a tendência que alguns professores têm de reforçar os estereótipos por detrás de tais representações.

Vários estudos sobre as representações de línguas e de bi- e plurilinguismo levados a cabo em vários países europeus, revelam um número de características inerentes em tais representações. Estas incluem padrões específicos associados ao estatuto pessoal dos falantes e à sua percepção do valor social das línguas, tendo em conta as línguas e as políticas de educação promovidas em diferentes situações. Cavalli & Coletta (2002) identificaram um número de características contextualizadas relacionadas com a educação bi- e plurilingue na sala de aula. Estas incluem: o modo como a língua é vista; a aprendizagem da língua; a competência linguística; os fenómenos associados às interações entre as línguas; a ênfase colocada nas regras impostas e as percepções da relação entre a escola e a sociedade, entre outras (Cavalli & Coletta, 2002: 28).

Todos estes estudos ilustram o papel central desempenhado pelas representações dos aprendentes de línguas e cultura, que servem como uma espécie de critério para avaliar outras línguas e culturas.

As representações são geralmente estabelecidas como forma de um processo onde aquilo que já é conhecido, familiar ou assumido, servindo como um ponto de referência e de comparação. Importa, por isso, explorar como são desenvolvidos os conceitos de interação entre as línguas e de construção individual e coletiva das representações da pluralidade linguística.

2.4. REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS DAS LÍNGUAS

Dentro do quadro das imagens das interações entre as línguas, os países onde elas são faladas e os falantes que as usam, as representações são também construídas em relação aos sistemas linguísticos, prováveis semelhanças e diferenças e possíveis relações entre elas.

A maioria dos professores e dos aprendentes parece ter um conhecimento muito vago do que constitui uma língua. De acordo com Eddy Roulet (1999, p.5), tanto os professores como os alunos confinam-se a uma representação linguística limitada do discurso como um texto, isto é, como uma sequência de frases, sem ter em consideração informação extra-linguística (o conhecimento do mundo ou a situação interativa) que está implícita no texto e requiere uma interpretação (idem).

Estas conclusões foram recolhidas em estudos com crianças e adolescentes, sendo que estes últimos veem as línguas como coleções que formam uma lista, catálogos para serem consultados quando necessário ou puzzles para serem completados (Castellotti & Moore, 1999). Mesmo entre crianças que contactam com novas línguas, as suas representações permanecem ligadas ao conhecido, nomeadamente ao familiar. A maior

parte dos jovens que não têm contacto com outras línguas, imaginam a competência bilingue como a junção de duas línguas, que pode ser potencialmente imposta uma sobre a outra: o falante tem duas palavras idênticas em cada língua e move-se entre as duas, copiando a operação de uma, de forma a construir frases na outra língua. Este movimento sistemático de uma para outra língua é falacioso quando os falantes têm de lidar com mais de duas línguas.

Quando solicitados para desenharem o que vai no cérebro de alguém que fala mais do que uma língua, os alunos do 1.º ciclo geralmente retratam os falantes plurilingues em contraste com os monolingues, seguindo o critério do que é normal (Castellotti & Moore, 1999).

As crianças imaginam as operações plurilingues no cérebro como muito complexas. Consequentemente, produzem desenhos muito “técnicos”, perpassando várias secções que remetem para as aulas de biologia ou os mapas linguísticos com limites muito definidos. As crianças usam o seu conhecimento existente, adquirido principalmente na escola, como: a consulta do dicionário para copiar as bandeiras; a procura de ilustrações do corpo humano ou do esqueleto; a procura de vocabulário técnico; ou o desenho nas aulas de ciências (Castellotti & Moore 1999; Moore & Castellotti 2001).

Os seus desenhos incluem compartimentos, com cada língua a ocupar uma área específica que é distinta das outras. Contudo, plurilinguismo parece ser construído mais por justaposição em vez de complementaridade. A associação de uma língua a cada país é uma indicação ainda mais evidente da natureza monolingue destas representações do plurilinguismo (idem).

As crianças tendem a ter imagens muito complicadas da forma como as línguas são organizadas no cérebro. Ao mesmo tempo, a forma como elas dividem o sistema de linguagem no cérebro em compartimentos contradiz as suas ideias sobre a produção plurilingue: “-well, because he knows so many languages / he or she knows so many languages that everything gets muddled up/ - oh, why does she mix up the flags?- because she doesn’t recognise her languages any more” (Castellotti & Moore 1999, p. 38).

O plurilinguismo está muitas vezes associado a confusão, esquecimento e desordem. Os falantes plurilingues são considerados confusos, inicialmente sobre as decisões lexicais e depois sobre a seleção da língua. As suas dificuldades parecem resultar de falhas em processos automáticos: “eles procuram as suas palavras, e têm de pensar, ir por tentativas e recomeçar”: “no it’s not that language” (Castellotti & Moore, 1999, p. 38-39).

Esta opinião é corroborada em declarações feitas por alunos do ensino secundário, quando questionados sobre o que vai na cabeça deles quando tentavam falar outra língua. Também eles disseram que “languages can get muddled up” e que o grau de proficiência em várias línguas não significa que eles conseguem ordenar automaticamente as línguas durante a produção verbal (“It’s a muddle, I’m at a loss or I’m mixing up words”) (Castellotti, 1997, p. 45).

Mesmo entre os círculos de ensino de línguas especializados, os adultos parecem partilhar o mesmo tipo de pretensão sobre a organização das línguas entre os falantes plurilingues. Estas incluem a ideia de competências separadas e o medo de, ao saber falar mais do que uma língua, pode aumentar as dificuldades decorrentes da complexidade:

“well, myself, I imagine (...) a head full of little boxes / drawers you pull out the one you want whenever you want it”; “I do/maybe like a network isn’t it/ a network that ’d probably be simpler for a monolingust / with connections which are more, I mean, which would finish earlier/ and a person who’s in contact with more than one code has a much more complicated (...) network.” (Marquilló Larruy, 2000, pp.134-135)

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os estudos das representações concordam em duas observações: por um lado, existe prova do estado da representação e da sua evolução em contextos específicos. As representações são flexíveis e em mutação, e podem, portanto, ser alteradas; por outro, as representações estão extremamente ligadas aos processos de aprendizagem, que tanto podem reforçar como dificultar o processo. A representação é, conseqüentemente, dual na sua natureza, tanto estática como dinâmica.

O estudo das representações é, portanto, extremamente importante de modo a permitir aos educadores perceberem certos fenómenos de aprendizagem de línguas e implementarem atividades de ensino adequadas.

2.5. CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA CHINESA – MANDARIM – A LÍNGUA NÃO EUROPEIA

Depois de mais de 3000 anos de história, será o chinês uma língua de futuro? Pode a escrita como a chinesa – teoricamente problemática, frequentemente criticada e parcialmente reformada – sobreviver na era digital e num mundo globalizado como o atual, de onde as divergências tendem a dissolver-se? Continuarão a língua e a escrita

a ter um papel fulcral na evolução cultural na China do séc. XXI, da mesma forma que teve durante os últimos milénios? Que repercussões terá sobre a língua e a escrita chinesas a nova posição da China como potência política e económica, que sem dúvida se verá fortalecida durante as próximas décadas?

Não faltam apoiantes da abolição do sistema de escrita chinesa, como também não faltam os que asseguram que a língua chinesa será um fardo demasiado pesado para um país que pretende converter-se na máxima potência mundial numa grande série de indicadores económicos e políticos. Ao mesmo tempo, o número de traduções de literatura chinesa – clássica e contemporânea – é cada vez maior, o número de estudantes estrangeiros a aprender chinês cresce sem parar e, desde o ano 2000, como um anúncio premonitório para o séc. XXI, a língua chinesa conta com o seu primeiro prémio Nobel da Literatura: Gao Xingjian.

A cultura chinesa está destinada a viver uma nova etapa, e com ela a língua e a escrita. Parece que o chinês está na moda, se bem que é difícil saber se se trata de uma moda passageira ou se se trata de algo que veio para ficar. Por outro lado, esta nova posição do chinês na era digital para massas parece difícil de conjugar com o legado histórico e ideológico que arrasta a própria língua desde há dezenas de séculos.

O conservadorismo cultural que em ocasiões se atribui à China, desde a língua à escrita, seriam um fiel reflexo e ao mesmo tempo protagonistas destacados. Existem algumas situações que aparentemente não se coadunam com este substrato confuciano que tem sido o fundamento da civilização chinesa desde as suas origens até ao séc. XX. O séc. XXI mostra-se pleno de contradições, com uma luta entre a tradição e a modernidade, e a língua sem dúvida tem um papel nesta dialética. *A priori* parece que a escrita representa o elemento tradicional e retrógrado, ancorado ao passado milenar e socialmente superado. Mas, ao mesmo tempo, os caracteres chineses representam um ar de modernidade impressos para os ocidentais que tanto lhes chama a atenção.

Afirmar que a China é um país de enormes dimensões geográficas e humanas é uma evidência. No entanto, a imagem que nos chega frequentemente estereotipada da China do séc. XXI como um dos principais atores da economia mundial, principal mercado do futuro e último bastião do comunismo, faz-nos esquecer por momentos que, dentro dessa enormidade, podemos localizar áreas de uma diversidade e uma riqueza cultural únicas (cf. Martínez-Robles, 2008).

Por detrás de cidades pós-modernas como Shanghai e Hong Kong, a China esconde uma realidade social e étnica muito mais complexa do que nos chega através dos meios de comunicação social, sobre violações dos direitos humanos. Entre os cidadãos da República Popular da China fala-se mais do que uma centena de línguas, reflexo da

sobrevivência nas zonas mãos periféricas do seu território de múltiplas comunidades que têm mantido umas relações históricas desiguais com a maioria chinesa.

A situação da China não deixa de ser uma amostra distorcida da realidade do continente asiático. Uma questão que os linguistas têm tentado responder sem êxito é o número de línguas que existem no mundo. Estima-se que só na Ásia se concentrem cerca de 30% de todas as línguas, especialmente nas regiões do sul, sudeste e este, as mais densamente populosas. Este dado não nos deve surpreender se tivermos em conta que mais de metade dos habitantes do nosso planeta nasceu na Ásia e falam línguas próprias desse continente. É precisamente nas zonas situadas mais a sul da Ásia ocidental, nas províncias fronteiriças meridionais da China que se encontram as áreas de mais densidade étnica e linguística de toda a região. Nas regiões centrais do que esporadicamente tem sido a China propriamente dita estende-se uma enorme área de território étnico e linguisticamente muito mais homogénea. De facto, a distribuição geográfica dos grandes grupos linguísticos da Ásia oriental é uma manifestação da evolução histórica da região, esporadicamente na sua metade norte que coincide com os grandes grupos étnicos que a configuram.

Apesar da escassez de estudos na área, Martínez-Robles (2008), um estudioso que se centrou na problemática das representações ocidentais em relação à China moderna, defende que a história da China, escrita ao longo do séc. XX, apesar dos esforços feitos para ultrapassar os preconceitos do passado, foi incapaz de se distanciar completamente de alguns recursos usados na representação ou nos estereótipos que o mundo ocidental tinha vindo a revelar sobre a China e sobre os países asiáticos na segunda metade do séc. XVIII. E é nesta perspetiva que, no contexto colonial do séc. XIX, os chineses são descritos como inferiores, bárbaros, *narrow-minded* e xenófobos.

Esta é a forma como um dos textos da altura é publicado em Espanha sobre a China, descrevendo o seu povo desta forma estereotipada, e que se prolongou através da literatura e depois no cinema durante décadas:

“El carácter [of the Chinese] en la apariencia es muy afable, humano y modesto; en realidad son vengativos y crueles. Son muy ceremoniosos y corteses, y sobre todo observadores exactos de sus leyes, sobre lo cual se vela con mucha severidad; su genio y talento son vivos, espirituosos, animados y penetrantes, y poseen más que ninguna otra nación el arte de disimular sus sentimientos y deseo de venganza, guardando tan bien todas las apariencias de humildad que se los cree insensibles a todo género de ultrajes; pero si se les presenta la ocasión de destruir a su enemigo, se aprovechan de ella con ahínco y precipitación hasta lo sumo” (Álvarez, 1857, pp. 93-94).

Apesar disso, havia vozes críticas que tentavam ultrapassar este forte “eurocentrismo”, de cariz racista, e durante as últimas décadas do séc. XIX e início do séc. X fizeram um esforço para transformar a China num objeto de estudo académico. A fim de desconstruir estas imagens do povo chinês, a Universidade de Oxford foi a primeira instituição a oferecer aulas de Chinês, em 1876.

Said (2003) escreveu no seu livro “Orientalism”, que a China é diferente per se e, por isso, as categorias através das quais o mundo chinês deveria ser analisado e entendido, são específicas e inerentes a ele, radicalmente diferentes daquelas que são aplicadas a outras realidades históricas. Este autor defende, ainda, que o contacto com o ocidente é inevitavelmente antagónico; é ainda mais um choque cultural entre a universalidade europeia e esta representação do mundo chinês como sino-centrismo. A China permaneceu isolada na história universal, seguindo claramente linhas diferentes de desenvolvimento, que precisam de ser conhecidas a partir da sua origem, começando pela sua língua e cultura.

2.5.1. FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS DA ÁSIA ORIENTAL

Um dos conceitos que melhor nos permite compreender algumas das dinâmicas históricas e socioculturais dos países da Ásia oriental é a família linguística. Esta noção nasce em finais do séc. XVIII, em torno de uma constatação: a questão de que algumas línguas apresentam entre si determinadas semelhanças, sejam elas léxicas, morfológicas, sintáticas ou fonéticas. E estruturam-se em torno de uma hipótese: que estas semelhanças e características comuns devem ser atribuídas a um antepassado comum. Frequentemente, dividem-se em diferentes famílias e grupos.

2.5.2. GEOGRAFIA E LÍNGUA CHINESA

Apesar do número de etnias que convivem na República Popular da China, mais de 90% dos seus habitantes pertencem a um único grupo, o dos Han, os chineses propriamente ditos que partilham o mesmo substrato cultural. Não obstante, por detrás desta aparente homogeneidade étnico-cultural, esconde-se uma realidade linguística muito complexa: a denominada “língua chinesa” é de resto um conjunto de famílias dialetais e subdialetais que se estudam por todo o território chinês, traçando um cenário de diversidade e regionalismos que fazem parte da mesma civilização chinesa.

2.5.3. OS DIALETOS CHINESES

A língua chinesa constitui por si só um dos principais ramos das famílias de línguas sino-tibetanas. Este facto sugere-nos que mais do que uma única língua, por detrás do conceito de língua chinesa, isto é, oculta-se uma realidade complexa que aponta para um grupo linguístico que inclui um bom número de dialetos e subdialetos (cf. Robles, 2014).

A definição clássica estabelece que os dialetos são variedades de uma mesma língua que se distinguem por certas diferenças no vocabulário, na fonologia ou na sintaxe que são próprias das diferentes regiões do domínio daquela língua, mas ao mesmo tempo não apresentam demasiadas dificuldades de compreensão para os habitantes de outras variedades. A distinção entre dialetos e línguas, porém, é muito menos clara do que esta definição permite pensar. Parece que um critério fundamental é a inteligibilidade mútua ou a intercomunicação entre os falantes de dialetos distintos: quando esta inteligibilidade se perde, teríamos de falar mais propriamente de línguas distintas em vez de dialetos de uma mesma língua. O caso da China é exemplar: as diferenças linguísticas entre os diferentes dialetos são tão importantes que, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento histórico como da sua configuração geolinguística atual, pode-se afirmar que o chinês é mais uma família de línguas do que uma só língua com diferentes variedades regionais.

Deste modo, o conceito de dialeto chinês é muito diferente do conceito de dialeto tal como se aplica a outras línguas, especialmente as do ocidente. Quando falamos de dialetos de língua inglesa, apesar de se estender até 5 continentes distintos, estamos a referir a um tipo de realidade muito diferente daquela que chamamos de dialetos de língua chinesa (idem).

A origem dos dialetos chineses está vinculada à particular evolução histórica das línguas nas diferentes regiões do império chinês. Os dialetos do sul são os mais conservadores, isto é, são os que se mantêm mais fiéis a algumas características do chinês antigo, enquanto que os dialetos do norte são relativamente mais jovens, o que explica que as diferenças com o chinês mais antigo são maiores. A atual diversidade dialetal é, portanto, uma prova do enorme dinamismo da língua chinesa.

Esta evolução, para além do seu valor histórico, é um reflexo de alguns dos princípios culturais, sociais e, inclusivamente, políticos que têm definido o mundo chinês ao longo

das fases por que têm transitado. O atual uso do chinês mandarim⁶ como língua oficial só se pode entender atendendo ao prestígio que têm gozado os dialetos do norte da China ao longo de toda a sua história, consequência do maior peso político destas regiões. Esta ligação da língua com a história política expressa-se mais claramente nos debates produzidos nos finais do séc. XIX e princípios do séc. XX sobre a necessidade de adotar um sistema fonológico de escrita que permitisse, por um lado, uma modernização mais efetiva do país e, por outro lado, consolidar a unidade política da China num momento de crise profunda.

2.5.4. ORIGENS DA LÍNGUA CHINESA

O chinês é uma língua com uma história extraordinariamente extensa. Uma história tão ampla pressupõe, desde um ponto linguístico, uma constante evolução da língua falada, em constante adaptação às mudanças socioculturais em que se forjou a cultura chinesa. Assim, para além da grande extensão demográfica da China, origem da grande diversidade de dialetos do chinês atual, é necessário destacar também a sua longa extensão temporal, onde se podem também encontrar variedades linguísticas bem diferenciadas. Naturalmente, os chineses nem sempre falaram igual; a língua de há três milénios apresenta muitas diferenças, não só fonéticas, como também lexicais e sintáticas. De resto, do mesmo modo que se pode considerar que as famílias dialetais do chinês são na realidade línguas diferentes, é igualmente possível afirmar que o que se considera que são estádios diferenciados da evolução da língua chinesa são também línguas distintas, como podem ser, por exemplo, o latim e o espanhol. O chinês atual, em toda a sua diversidade, não é mais do que o último estádio de uma história de mais de três mil anos de constante evolução (cf. Robles, 2014).

2.5.5. PERIODIZAÇÃO DA LÍNGUA CHINESA

De uma maneira geral, podemos distinguir diferentes períodos na história da língua chinesa: o chinês antigo (ou arcaico) que corresponde ao período mais amplo, mais

⁶ A denominação geralmente usada para nos referirmos ao dialeto padrão, *mandarim*, tem sua origem em português e refere-se aos *mandarinos*, as autoridades chinesas que foram "que foram enviadas para mandar" aos olhos do português, que lutou contra a China no século XVI. Assim, a palavra *mandarim* reporta-se a esse tempo, tendo a sua base nos dialetos do norte.

desconhecido e menos definido, representado pelo chinês tal como aparece no Shijing ou o clássico da poesia (por volta do séc. X a.C.) e que se estende até à unificação da China por parte do império Qin e a dinastia Han do Oeste (221 a.C. – 25 d.C.); o chinês médio (ou medieval) que corresponde ao chinês que se falava dos inícios da nossa era até aproximadamente ao séc. IX e que tem a sua máxima representação em alguns dicionários do séc. VII; o chinês pré-moderno (ou mandarim antigo) que é falado desde os finais da dinastia Tang (séc. IX) até à dinastia Ming (séc. XVIII); e o chinês moderno (ou mandarim) que corresponde à dinastia Qing (1644-1911) e aos séculos XX e XXI (cf. Robles, 2014).

Esta divisão deve ser entendida simplesmente como um esquema geral, pois os períodos são demasiado extensos. A adoção definitiva do dialeto de Pequim como a forma padrão da língua chinesa aconteceu num momento relativamente tardio, a partir do último terço do séc. XIX. A segunda metade do séc. XIX representa para o império chinês um período de convulsão constante, tanto no que respeita a problemas internos (crise social e económica, grandes rebeliões) como externos (a pressão dos países estrangeiros). Como consequência, na década de 1870, a China estava arruinada política e economicamente. Os países do Ocidente tinham imposto a sua superioridade militar e controlavam a economia e parte do território costeiro chinês. Por isso, foram realizados esforços extraordinários para modernizarem o país, começando pela reforma da língua, que antecedeu uma reforma geral na educação (idem).

Uma das grandes prioridades desta reforma faz referência à necessidade de adotar um padrão nacional que solucionasse as dificuldades de comunicação entre as diferentes regiões chinesas e a própria reforma do sistema de escrita. Caso não existisse uma uniformidade linguística, seria impossível conseguir a unidade do país. Assim, nasceu o conceito de “língua nacional” que se converteria na língua padrão do império chinês. No ano de 1911, meses antes da queda da dinastia Qing e da proclamação da república, chegou-se a um consenso sobre os principais pontos referentes à adoção da língua chinesa padrão: deveria ser baseada no dialeto de Pequim e era necessário criar um alfabeto fonético padrão (idem).

O ano de 1958 representou um impulso definitivo do movimento com a promulgação do Hanyu pinyin, um novo código para a translineação fonética, desta vez baseado no alfabeto latino. A China contava definitivamente com uma “língua comum” conhecida pela grande maioria da população (que atualmente a entende mais de 90% dos chineses).

É habitual que em manuais e obras não especializadas se afirme que o chinês é uma língua monossilábica. No entanto, só o chinês antigo era monossilábico. Se

pesquisarmos em qualquer dicionário de chinês moderno, verificamos imediatamente que existe um grande número de palavras dissilábicas e inclusive algumas trissilábicas. A própria evolução da fonologia do mandarim, do seu léxico e da sua língua em geral, abandonou o monossilabismo a favor do polissilabismo. Porém, é necessário distinguir entre o que são as palavras e os caracteres.

Durante os anos 50, o governo encabeçado por Mao Zedong iniciou um importante esforço para a reforma da língua. Com a chegada do Partido Comunista ao poder, em 1949, foi elaborado um novo sistema de romanização. Como resultado, em 1957, passou-se a utilizar o chamado *hanyu pinyin*, sistema de romanização oficial que se utiliza atualmente como ferramenta complementar da aprendizagem da língua chinesa, tanto por parte dos estudantes chineses da República Popular da China, como dos estudantes estrangeiros de chinês do mundo inteiro. O pinyin passou a ser uma ferramenta imprescindível no mundo da educação e da cultura. Recebeu todo o apoio governamental para se converter no único sistema de fonetização da língua chinesa reconhecida internacionalmente. (cf. Robles, 2014). Foi adotado unanimemente para a transliteração dos números e das palavras chinesas, e utiliza-se nos meios de comunicação social, livros especializados e nas universidades de todo o mundo.

Assim, de acordo com as características do chinês mandarim, o *pinyin* segue a estrutura tradicional da sílaba chinesa, distinguindo entre iniciais e finais. No mandarim há um total de 21 iniciais consonânticas e 35 finais. Apesar do número aparentemente elevado, as finais do mandarim são muito simples: a maioria são vocálicas, enquanto que só há dois tipos de finais consonânticas.

Os caracteres chineses têm sido definidos e designados ao longo da história de maneiras muito distintas. Quando os primeiros ocidentais chegaram à China e os observaram pela primeira vez, começaram a descrevê-los como pictogramas. A escrita chinesa foi mais um elemento no processo de exotização para o mundo europeu nas culturas da Ásia oriental. Os caracteres alimentavam a imagem impenetrável de obscura, misteriosa e sedutora que se tinha da China. Inicialmente, os pensadores europeus, fundamentalmente através dos textos dos missionários jesuítas, viram na China a encarnação dos seus ideais ilustrados, um império.

Para melhor compreendermos a língua chinesa, é imperioso conhecermos as bases da sociedade tradicional chinesa. Assim, Robles (2014) defende que a família é, sem dúvida, a instituição mais importante sobre a qual se edifica toda a sociedade chinesa. Desde as origens da cultura chinesa, a família tem sido a base da organização social e administrativa, de tal forma que ultrapassa claramente os limites que esta instituição tem

no Ocidente. Para além disso, a figura de Confúcio adquire dimensões únicas quando falamos das bases da sociedade tradicional chinesa.

Através da obra atribuída ao grande Mestre da China, “Diálogos de Confúcio”, podemos comparar a importância que a família adquiriu no momento em que foi redigida. De facto, mais do que um pensador original, Confúcio é um escritor, para além de um extraordinário sistematizador da tradição clássica chinesa. A partir da sua figura e da sua escola dos letrados confucianos, estruturar-se-á todo o mundo tradicional chinês, tanto no que respeita à organização social como ao governo e à educação. Para melhor compreendermos as bases teóricas da família chinesa, decidimo-nos focar em alguns elementos fundamentais do pensamento confuciano.

No que à língua e hierarquia diz respeito, a língua chinesa é um reflexo fiel da forte estruturação da família. Um dos aspetos que mais surpreende o estudante estrangeiro é descobrir a grande quantidade de léxico relacionado com a família que existe em chinês. Por exemplo, a língua chinesa obriga a distinguir entre irmãos mais velhos e irmãos mais novos, e entre irmãs mais velhas e irmãs mais novas. Não existe uma palavra comum “irmão” modificada de formas distintas (acrescentando o adjetivo “mais velho” ou “mais novo”), mas sim quatro palavras distintas que se escrevem com caracteres completamente diferentes (cf. Robles, 2014). Por um lado, a hierarquia entre irmãos está muito definida: os mais velhos devem ser respeitados pelos mais novos e estes devem receber a proteção dos mais velhos. Por outro lado, comprovamos também que a divisão entre homens e mulheres é evidente.

O sistema de aprendizagem clássico mantém-se ainda hoje vigente. Muitos chineses de meia idade ainda hoje recordam ter aprendido de cor, no seio da sua família ou durante o percurso escolar, os clássicos de Confúcio. E uma parte dos valores morais fundamentais da cultura chinesa continua a ser transmitida às novas gerações. Incluindo na República Popular da China, onde as obras de Confúcio foram proibidas e onde a reforma da educação chegou a ser uma das principais medidas sociais do governo comunista desde o seu início, ainda que o currículo tenha mudado substancialmente, os métodos no ensino primário e secundário mantêm-se dentro dos mesmos parâmetros pedagógicos da educação tradicional chinesa, baseada na memória e na repetição.

Sem dúvida alguma, a escrita chinesa obriga a uns ritmos diferentes de aprendizagem e a umas estratégias educativas determinadas que com frequência são consideradas negativas ou, pelo menos, secundárias, no Ocidente. Também a forte carga ideológica dos caracteres chineses contribui para que uma boa parte dos valores pedagógicos tradicionais se mantenham vigentes, apesar das alterações radicais que têm ocorrido no sistema educativo chinês. Neste sentido, a escrita chinesa tem

contribuído para estabelecer uma estreita ligação entre a civilização chinesa, a sua história e a sua tradição cultural clássica (cf. Robles, 2014).

3. SÍNTESE: DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PLURILINGUE EUROPEIA À APRENDIZAGEM DO MANDARIM

No contexto atual de mundialização, torna-se cada vez mais necessária a preparação dos indivíduos para uma cidadania intercultural (Byram, 2009) e para uma comunicação global. Têm sido muitos os desafios colocados à sociedade do séc.XXI na sequência das profundas mudanças no mundo cada vez mais globalizado, com a abertura económica realizada na China. Com as empresas transnacionais a serem o marco da globalização, é imperioso refletir sobre o papel estratégico da dinâmica deste processo, uma vez que esta abertura ao mundo exige não apenas a modernização das empresas, mas também a necessidade do desenvolvimento de políticas institucionais que tenham em conta o crescente contacto entre diversos sujeitos, línguas e culturas.

De facto, a União Europeia e a China têm estado em estreita cooperação nas áreas da educação e formação, cultura, plurilinguismo e juventude. Cooperação essa baseada em diálogos políticos regulares ao nível governamental, bem como resultados concretos em termos de projetos e eventos conjuntos.

Neste sentido, a educação em línguas tem vindo a ser repensada e são muitos os defensores de uma aprendizagem ao longo da vida, começando desde cedo. É neste contexto que o município de São João da Madeira apresentou, em 2012, um projeto-piloto ao Ministério da Educação para introduzir o ensino de mandarim como disciplina de oferta complementar no 3.º ano do 1.º CEB, sob os argumentos do peso crescente da China na economia global e a globalização da economia sanjoanense. Para fazer crescer as exportações, impõe-se uma aposta no ensino do chinês, atualmente a língua com maior número de falantes nativos.

A União Europeia, através das suas instituições e, gradualmente, da sociedade civil, tem revelado uma profunda consciência do desafio que representa viver numa Europa multicultural e, por conseguinte, multilingue, em que coexistem e se falam diversas línguas. No contexto de emergência de novas competências e atitudes, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia têm vindo a implementar uma política linguística inserida no quadro de uma política geral orientada para a compreensão mútua e para a preservação das tradições culturais europeias. Naturalmente, enquanto princípio fundador da União Europeia que visa o desenvolvimento de uma competência

plurilingue e de uma cidadania intercultural, a diversidade linguística e cultural interfere diretamente no sistema educativo, com consequências ao nível da Didáctica de Línguas.

No entanto, há que trazer à reflexão qual a disponibilidade e abertura dos sujeitos e dos grupos face aos outros, às suas línguas e à comunicação intercultural. Como referem Moreira, Araújo e Sá & Cardoso (2004, p. 45), “intercultural encounter is about meeting and sharing, and producing new meanings and discourses”. De acordo com investigações recentes, esta abertura a outras línguas, povos e culturas está relacionada com as representações que circulam na sociedade sobre essas mesmas línguas e as culturas que representam, aprendizagem linguística mais diversificada.

Vários estudos realizados em diferentes países (ver, por exemplo, Zarate, 1993; Matthey, 1997; Perrefort, 2001) têm vindo a mostrar que a aprendizagem de uma língua implica a construção de representações dessa mesma língua, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades. Estas representações, por sua vez, parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem, em particular no que diz respeito às escolhas que efectuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam. Imagens estereotipadas de uma língua, país, povo ou cultura têm o poder de potenciar ou inibir a aprendizagem e são perpetuadas na sociedade através de vários meios, tais como os media e a literatura (cf. Cruz, 2005).

Um estudo realizado por Araújo e Sá & Simões (2006) mostra que os alunos remetem para representações positivas relativamente à língua inglesa, não só em termos pragmáticos (utilidade, importância política), mas também por aspetos afetivos (bonita), sendo, todavia, de notar que as línguas da escola, como o inglês e francês, não são vistas como línguas fáceis, ao contrário das línguas vizinhas não estudadas, como é o caso do espanhol e italiano. Esta situação demonstra uma certa visão romantizada do desconhecido próximo, que coincide com o desejo de aprendizagem dos alunos, também motivado pela suposta facilidade.

Neste estudo de Araújo e Sá e Simões (2006), as línguas úteis, por sua vez, são as estudadas na escola (materna e estrangeiras). Entre as línguas que os alunos caracterizam pela negativa estão as línguas: neerlandesa (em todos os campos); chinesa (em todos, exceto o da importância política); árabe, em 3 campos (feia, inútil e com menor importância política) e seguidamente, com menor incidência, as línguas: russa (“feia”), japonesa e alemã (“difícil”) e latina (“com menor importância política”). Nota-se, assim, a presença predominante de algumas línguas, como é o caso da língua neerlandesa, chinesa e árabe, línguas percebidas como mais “distantes” (Araújo e

Sá e Simões, 2006). Na verdade, este estudo mostra que as línguas caracterizadas negativamente relacionam-se sobretudo com a menor familiaridade e contacto com as mesmas, como é o caso das línguas neerlandesa, árabe e chinesa. Assim, as línguas mais desconhecidas são feias e inúteis, podendo ainda ser consideradas menos importantes em termos políticos e culturais. Além disso, algumas destas línguas, como é o caso do alemão e japonês, são vistas como difíceis. No que respeita à imagem que os alunos têm de diferentes povos, os estudos na área indicam que existe uma maior diversidade de povos referidos nos extremos negativos e positivos, assim como a presença de alguns grupos nos dois pólos (os chineses, japoneses e brasileiros).

Investigações recentes mostram que a impossibilidade de contactar com outras línguas e culturas, distintas/distantes, pode conduzir a representações de carácter negativo e estereotipadas, não só relativamente à língua, mas também ao povo que a fala, levando (por vezes) à sua exclusão (Araújo e Sá & Moreira, 2007; Melo & Araújo e Sá, 2006). Desta forma, o que lhes é desconhecido, tal como as minorias linguísticas e culturais, adquire um teor negativo.

A fim de melhor compreendermos as características da língua chinesa e, em especial, a escrita, foi feita uma pesquisa sobre a carga ideológica que o sistema de escrita chinês apresenta, enquanto reflexo fiel da sociedade tradicional chinesa. Na verdade, existem muitos aspetos ligados à língua (como os números chineses, a carga ideológica da língua, etc) que nos permitem conhecer um mundo mais amplo, com maneiras de pensar e de sentir dos chineses, totalmente ligadas às particularidades da língua chinesa.

Em nenhum momento da história a língua chinesa tinha tido uma presença tão importante no nosso mundo como na atualidade. As questões chinesas têm tido muitas vezes um local de destaque nos nossos meios de comunicação social. Os seus mais de 1300 milhões de habitantes fazem da China um gigante demográfico que se está a erguer de forma vertiginosa para penetrarem no mercado económico mundial enquanto que o número de centros para estudar chinês cresce em todo o mundo.

Como vimos anteriormente, o mandarim é a língua mais falada do mundo em termos de falantes nativos; o chinês ocupa o segundo lugar entre as línguas mais usadas na internet; a pujança económica da China na última década impulsionou o estudo do chinês como língua estrangeira e a sua presença no mundo empresarial; e, mais ainda, a escrita chinesa recuperou parte da sua presença no mundo da arte, convertendo-se numa nova forma de linguagem. São sintomas que permitem ser otimistas, e as suas perspetivas de língua chinesa são muito positivas: são muitos os que dizem que não só

é uma língua com futuro como também é a língua do séc. XXI. Não obstante, existem certos indícios que colocam alguma sombra sobre estas previsões.

Continuam a existir alguns pontos de conflito, sendo o mais importante, uma vez mais, a escrita. A história da escrita chinesa construiu-se com reformas contínuas, algumas delas naturais, outras forçadas, algumas duradouras e outras efémeras. De facto, uma das questões que mais pode surpreender é a duplicidade de sistemas de escrita, simplificada e tradicional. Como já foi atrás referido, esta duplicidade deve entender-se na sua dimensão real: as diferenças são muito menores do que o que os partidários de um ou outro sistema pretendem fazer crer e, portanto, as consequências (educativas, sociais, políticas e culturais) são menores. A simplificação da escrita chinesa não tem tido as consequências de desenraizamento e desvinculação dos chineses relativamente à sua história e ao seu passado que alguns especialistas alegavam.

Como já foi referido, existem estudos que estabelecem uma ligação entre as atitudes e as representações e, por outro lado, o desejo de aprender línguas e o sucesso ou o fracasso na aprendizagem das mesmas. Vários campos de estudo e métodos de ensino procuram explicar e analisar as representações de línguas, com vista a alterações, mudanças na aprendizagem. Na verdade, esta situação verifica-se precisamente porque as representações e imagens das línguas desempenham um papel central nos processos de ensino e aprendizagem e, porque são dinâmicas, são relevantes para a política linguística e educacional. São “des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation de l’autrui observables au moyen des traces discursives” (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.103).

As representações sobre a língua materna, a língua que está a ser ensinada e as diferenças entre elas são associadas a estratégias próprias de aprendizagem adotadas pelos aprendentes, que constroem uma representação da distância interlinguística entre o sistema da sua própria língua e o da língua que está a aprender.

Com base na fundamentação atrás enunciada e tendo em conta os objetivos do nosso estudo, tentaremos perceber, na parte 2 do presente trabalho, qual o impacto da introdução do mandarim, enquanto oferta complementar, e do inglês enquanto área curricular, no 3.º ano do 1.º CEB, no concelho de São João da Madeira, coexistindo ambas no sistema educativo desta cidade.

PARTE 2 – ESTUDO PRÁTICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo, explicitamos a metodologia de investigação utilizada e descrevemos os instrumentos utilizados para recolha e tratamento dos dados. Começamos por relembrar os objetivos do nosso estudo e por caracterizar o contexto e público-alvo da nossa investigação, passando, posteriormente, para a explicitação do posicionamento metodológico adotado e para a descrição dos instrumentos já referidos.

1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Com este estudo pretende-se, numa perspetiva investigativa, diagnosticar representações de alunos do 3.º ano do 1.º CEB e dos respetivos encarregados de educação face às línguas inglesa e chinesa e aos povos que as falam. Na verdade, nós pensamos que estas representações podem ter efeitos significativos nas atitudes dos aprendentes de línguas. Nós observaremos como é que estas representações aparecem nas suas opiniões sobre as línguas e os povos falantes dessas línguas. Pedagógica e didaticamente, este projeto teve como objetivos analisar as representações que os alunos têm pelas línguas europeias e não europeias, culturas e povos europeus e não europeus, tal como verificar a existência ou não de curiosidade perante o Outro e refletir acerca das línguas inglesa e chinesa e dos povos que as falam. Por outro lado, procurámos também conceber um projeto prático de promoção de práticas plurilingues, que tem em conta estas representações e a literatura que analisámos na parte um do nosso estudo. Desta forma, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Que representações possuem os alunos acerca das línguas inglesa e chinesa?
- Que representações possuem os encarregados de educação desses alunos acerca das línguas inglesa e chinesa?
- Que representações possuem os alunos acerca dos povos que falam inglês e mandarim?
- Que representações possuem os encarregados de educação desses alunos acerca dos povos que falam inglês e mandarim?

- Que práticas plurilingues podem ser promotoras de um trabalho integrador e colaborativo entre as línguas europeias e não europeias na sala de aula do 1º CEB?

Portanto, o presente estudo segue uma linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida pela DL no âmbito das representações das línguas no ensino-aprendizagem e à qual nos remetemos no quadro teórico, com enfoque em duas LE: inglês e mandarim.

Apresentam-se, de seguida, as categorias de análise de dados utilizadas, assim como as subcategorias, quer para análise de representações relativamente às línguas, quer em relação aos povos que as falam. A primeira tabela refere-se às categorias relativas às representações das línguas e sua descrição; a tabela 2 refere-se às representações dos povos.

1.2. REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS

Relativamente às representações das línguas, Pinto (2005) procede à sua descrição pormenorizada, indicando as especificidades de cada categoria e subcategoria, para que seja possível a integração total dos dados recolhidos.

Neste sentido, como expomos na tabela 1, a primeira categoria (CL1. - Língua como objeto de ensino-aprendizagem) integra as ocorrências nas quais a língua é percecionada enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto objeto formal e não formal de estudo. Incide na construção e reconstrução de representações pelos alunos no seu processo de aprendizagem de uma língua. Esta primeira categoria divide-se em quatro subcategorias, sendo a primeira delas a facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso (CL1.1.) das línguas em estudo, segundo os sujeitos, sendo aqui incorporadas as unidades de registo relativas à aprendizagem de uma LE, como a morfologia, fonética, sintaxe, semântica, pragmática e ortografia. Nesta subcategoria também se inclui a facilidade/ dificuldade de aprendizagem de línguas quando estas são comparadas umas com as outras. A distância/ proximidade linguística com a LM ou com outras LE (CL1.2.) refere-se à relação estabelecida pelos sujeitos entre a LM e a LE em estudo, mas também entre LE, no que toca às suas semelhanças e diferenças, quer sejam estas objetivas ou subjetivas.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise – representações das línguas (Pinto, 2005)

Categorias	Subcategorias
CL1. Língua como objeto de ensino-aprendizagem	CL1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso CL1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE CL1.3. Experiências de aprendizagem CL1.4. Conhecimentos declarativos sobre a língua
CL2. Língua como objeto afetivo	CL2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura CL2.2. Imagem sonora da LE
CL3. Língua como objeto de poder	CL3.1. Poder económico-profissional
CL4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	CL4.1. Relação língua/história de um povo/cultura CL4.2. Condição para construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença
CL5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	CL5.1. Comunicação e socialização com o Outro CL5.2. Internacionalização da língua

Uma outra subcategoria relaciona-se com as experiências de aprendizagem (CL1.3.) e abrange não só as experiências de aprendizagem formais das LE, mas também as experiências de aprendizagem não formais. Essas experiências de aprendizagem podem também remeter para alguém próximo dos alunos. De acordo com Pinto (2005), esta subcategoria engloba as circunstâncias de aprendizagem, o papel do professor, o feedback em sala de aula, as atividades realizadas, os conteúdos lecionados, a avaliação e a obrigatoriedade/ não obrigatoriedade de aprendizagem. Por fim, a subcategoria CL1.4. – conhecimentos declarativos dos sujeitos sobre a língua – remete para o conhecimento explícito e metalinguístico, aprendido em contexto escolar pelo sujeito, sobre a língua em questão.

A língua como objeto afetivo (CL2.) remete para o facto de os sujeitos estabelecerem relações de afetividade com as línguas, demonstrando os seus sentimentos em relação a elas. Esta categoria é composta por duas subcategorias: a relação afetiva aluno/língua/cultura (CL2.1.) e a imagem sonora da LE (CL2.2.). Na primeira subcategoria – CL2.1. – integram-se as ocorrências no âmbito das quais o sujeito se relaciona com a língua expressando emoções e afetos em relação a ela. Aqui englobam-se as unidades de registo que se concentram no “prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, [n]a simpatia/antipatia por elas e seus locutores, [n]o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que as falam, [n]o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos” (Pinto, 2005, p. 107).

A segunda subcategoria – CL2.2. – remete para as “impressões fonéticas, ritmo, entonação, volume, pronúncia da LE” que surgem como justificação para a relação afetiva do sujeito com a língua em questão.

A terceira categoria remete para a língua como objeto de poder (CL3.), no âmbito da qual a língua é percebida como um objeto que será útil para beneficiar os sujeitos a vários níveis. Isto é, a língua representa valor e prestígio nos mercados económico,

político e linguístico, pois poderá oferecer vantagens aos seus locutores. É esse poder que pode influenciar as escolhas das línguas a estudar e o compromisso dos alunos para com a sua aprendizagem. Neste sentido, as línguas podem ser percecionadas enquanto objetos que conferem poder económico-profissional (CL3.1.) quando os sujeitos lhes atribuem valor e utilidade económica (poder no mercado de trabalho, maior mobilidade, maior acesso a empregos bem remunerados...), considerando-a um “investimento económico, ou seja, como utensílio que pode proporcionar a ascensão profissional” (Pinto, 2005, p.109).

A categoria seguinte remete para a língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CL4.), pois é através do contacto com o Outro (com a sua língua e cultura) que os sujeitos se consciencializam de si próprios, da sua identidade linguística e cultural. Ou seja, nesta categoria a língua/cultura adotam um papel de construção e afirmação de identidades quer individuais, quer coletivas, tornando os indivíduos membros pertencentes e reconhecidos numa certa comunidade. Esta categoria divide-se numa primeira subcategoria, intitulada relação língua/história de um povo/cultura (CL4.1.), onde as unidades de registo consideradas relacionam a língua com a história do país onde se fala essa língua e com os seus falantes, ou seja, a língua é vista como transmissora de valores culturais do povo que a fala. Na segunda subcategoria – CL4.2. – a língua apresenta-se como condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença, isto é, a língua permite que os sujeitos se expressem e afirmem a sua identidade linguística e cultural, por forma a serem membros pertencentes a um grupo, consciencializando-se, assim, da importância desta língua para a construção dessas mesmas identidades (individuais e coletivas) (cf. Pinto, 2005).

Por último, a língua pode surgir como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CL5.). Esta categoria, tal como a anterior, também se divide em duas subcategorias e, agrupa as representações dos sujeitos no que concerne à língua enquanto ferramenta de carácter prático que permite estabelecer relações reais com o Outro através da comunicação. Assim, a língua ganha um carácter mais prático e utilitário, pois permite estabelecer a comunicação e socialização com o Outro (CL5.1.), adquirindo um papel instrumental de negociação no dia-a-dia dos sujeitos. Ainda no sentido de alcançar a comunicação, a língua pode ser considerada como uma ferramenta, no sentido em que permite aos sujeitos obter informações sobre o mundo, tal como conhecê-lo e, independentemente do espaço onde estejam, essa língua é falada por várias pessoas – internacionalização da língua (CL5.2.).

1.3. REPRESENTAÇÕES DOS POVOS

Proceder-se-á, então, a uma descrição, análise e interpretação dos alunos e encarregados de educação. É de notar que, segundo Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), os alunos sentem-se mais motivados para aprender línguas às quais atribuem características positivas e desinteressam-se por línguas às quais atribuem valores negativos, como já referimos atrás. Essas representações negativas podem provocar junto dos alunos um desinteresse em aprender LE. Desta forma, torna-se crucial proceder a uma diagnose das representações que circulam na escola de forma a que os professores possam levar em linha de conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise – representações dos povos (Araújo e Sá, & Melo, 2007)

	Categorias
CP1.	CP1. Características baseadas em competências
CP2.	CP2. Traços psicológicos e morais
CP3.	CP3. Perfil socioeconómico
CP4.	CP4. Perfil linguístico-comunicativo
CP5.	CP5. Impacto visual
CP6.	CP6. Diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições

Relativamente às categorias de análise das representações dos sujeitos acerca dos povos que falam as línguas, procurou-se utilizar as cinco categorias criadas por Araújo e Sá e Melo (2007), pois após uma primeira análise exploratória dos dados recolhidos verificou-se que estas abrangiam as nossas unidades de registo. A descrição das categorias, que agora se segue, é ilustrada com algumas unidades de registo dos nossos dados para uma melhor compreensão.

A primeira categoria agrupa as características atribuídas aos povos que são baseadas em competências (CP1.). Ou seja, incluem-se aqui as unidades de registo que retratam as capacidades/habilidades que os povos possuem, como por exemplo: “organizados”. Ganha autonomia, também, a categoria referente aos traços psicológicos e morais (CP2.), pois esta remete para descrições relativamente à personalidade dos povos – “xenófobos” / “abertos aos outros”, “antipáticos”, “alegres” / “tristes” etc. – aos seus comportamentos, às suas formas de ser e de reagir (Araújo e Sá e Melo, 2007, p. 87).

A terceira categoria remete para o perfil socioeconómico (CP3.) dos povos e dos países onde habitam esses povos, no sentido em que estes são representados pelo seu

peso económico e social no mundo; os alunos destacam neles qualidades/defeitos quando comparados com o seu próprio povo/país a nível económico. Neste sentido, os povos/países são identificados pelos sujeitos como sendo, por exemplo, importante.

O perfil linguístico-comunicativo dos povos é representado numa outra categoria – CP4 – que considera as unidades de registo que se encontram interligadas com a língua e com a forma de comunicação desses povos. Ou seja, nesta categoria os povos são representados pela língua que falam. Esta relação povo/língua faz com que os sujeitos estabeleçam afetividade ou distância com os povos, como podemos verificar nos alunos que não têm interesse em visitar países falantes de mandarim (Araújo e Sá e Melo, 2007).

A quinta categoria remete para o impacto visual (CP5.) ou estético que os povos transmitem aos sujeitos – “homens de 2 metros”, “lindos” /”feios”, “elegantes”, “bebem muito chá”, etc. Aqui incorporam-se, também, as características físicas que descrevem os povos “altos”, “têm os olhos em bico”, entre outros, como vamos poder ver com mais cuidado na análise do nosso *corpus*.

Tendo em conta os dados dos inquiridos por questionário, surgiu a necessidade de criar uma outra categoria que intitulamos de diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições (CP6.), uma vez que os alunos, nas suas respostas, muitas vezes procederam a comparações entre povos. Esta última categoria remete, então, para os costumes culturais dos povos que, por sua vez, podem ser semelhantes aos costumes dos sujeitos ou, por outro lado, ser diferentes, o que se traduz numa ‘estranheza’ para eles, por exemplo, “chineses usam trajes tradicionais”.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS

1.4.1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E MACRO CONTEXTO

O estudo e os projetos de intervenção foram levados a cabo em dois agrupamentos/escolas/turmas distintas, em S. João da Madeira, cidade pioneira na implementação do projeto Mandarim nas escolas do 1.º CEB, no final do ano letivo 2015-2016. Assim sendo, o nosso estudo foi levado a cabo no âmbito do 1.º CEB, no primeiro ano em que a língua inglesa passou a integrar o currículo nacional do 1.º CEB. O inglês é, pela primeira vez, a LE obrigatória no 3.º ano do 1.º CEB, enquanto o mandarim surge como oferta complementar para todos os alunos de 3.º e 4.º ano de todas as escolas do concelho de S. João da Madeira. A escolha do 3.º ano pareceu-nos a escolha óbvia para trabalhar as representações, uma vez que estes alunos do 1.º CEB foram os primeiros

a aprender duas línguas estrangeiras, sendo o Inglês a língua estrangeira obrigatória desde o 3.º ano.

Assim, trabalhar com este nível permitiu-nos explorar as representações, por um lado, relativamente à língua europeia, universal, com a qual os alunos de ambas as turmas contactam desde cedo, bem como os seus encarregados de educação – inglês – e aos povos que falam essa língua; por outro lado, permitiu-nos aceder às representações relativas à segunda língua estrangeira estudada e que tem vindo a ganhar grande expansão no ensino – mandarim – assim como representações relativas aos povos que falam mandarim. Portanto, diagnosticam-se, por um lado, representações de uma língua com a qual os alunos e os respetivos encarregados de educação têm um contacto, ainda que informal e, por outro, representações de uma língua cujo contacto é quase nulo e cuja aprendizagem formal se inicia no 3.º ano. A justificação para diagnose das representações relativas ao inglês e mandarim e aos povos que as falam relaciona-se com a nossa vontade de saber se essas representações serão diferenciadas quanto à língua estrangeira que estão a estudar: inglês, uma língua universal, europeia e mandarim, uma língua não europeia.

Para além de estas duas línguas serem, pela primeira vez, as línguas estrangeiras de aprendizagem obrigatória, no 1.º CEB, a decisão de abordar o inglês e o mandarim baseou-se, também, no facto de alguns estudos indicarem que a imagem de uma língua feia e de difícil aprendizagem pode favorecer uma relação afetiva negativa para com a língua, podendo levar ao seu abandono enquanto objeto de estudo (Araújo e Sá, & Schmidt, 2006). Torna-se evidente que não é possível compreender as representações dos alunos face a uma língua sem tomar em consideração as opiniões dos outros públicos que sobre estes têm efeito de uma forma mais ou menos direta, isto é, os encarregados de educação. Assim, contrastando as representações relativas à língua inglesa com as relativas à língua chinesa, comprovaremos se tal acontece nos nossos dados.

Numa primeira fase, serão analisados os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário apresentados aos alunos e aos respetivos encarregados de educação, de seguida, os dados recolhidos e respetivas conclusões relacionadas com os contactos com as professoras de inglês e com um dos técnicos do Município, conhecedor do projeto “Mandarim nas Escolas de São João da Madeira”.

O inquérito por questionário foi implementado em dois Agrupamentos que designaremos de Agrupamento A e Agrupamento B e que passamos a descrever brevemente.

Ambos os agrupamentos se situam no concelho de São João da Madeira, distrito de Aveiro, e estão inseridos num meio urbano predominantemente industrial e comercial. O Agrupamento A integra ainda o conjunto de escolas do Projeto piloto de Ensino do Mandarim no Secundário que, a par da já existente oferta para o ensino básico (iniciando no 3.º ano de escolaridade), possibilita aos jovens estudantes uma oferta mais alargada no que às línguas estrangeiras diz respeito, preparando-os para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e global.

No desenvolvimento deste estudo de caso foram distribuídos, em duas escolas de dois agrupamentos diferentes, 45 inquéritos por questionário (cf. Anexo 1), uma vez que se pretendia recolher dados dos alunos de 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico de duas turmas diferentes. Aos encarregados de educação destes mesmos alunos foi também aplicado um inquérito por questionário (cf. Anexo 2).

Para além dos inquéritos por questionário, foram ainda contactadas as docentes de Inglês dos dois agrupamentos, bem como um elemento do pelouro da educação do município de S. João da Madeira, entidade promotora do projeto “Mandarim nas escolas de S. João da Madeira”.

1.4.2. MICRO CONTEXTO

Como já referido, foram seleccionadas duas turmas de 3.º ano do 1.º CEB, uma do Agrupamento Dr. João da Silva Correia, constituída por 21 alunos e uma turma do Agrupamento Oliveira Júnior, constituída por 24 alunos. Apresentamos, seguidamente, uma breve caracterização de cada uma das turmas.

a) Turma 1

A caracterização a que procedemos relativamente a esta turma foi realizada com base em informações fornecidas pela professora titular de turma e em dados recolhidos através do inquérito por questionário preenchido pelos alunos e ao qual responderam 20 dos 21 alunos que constituem a turma.

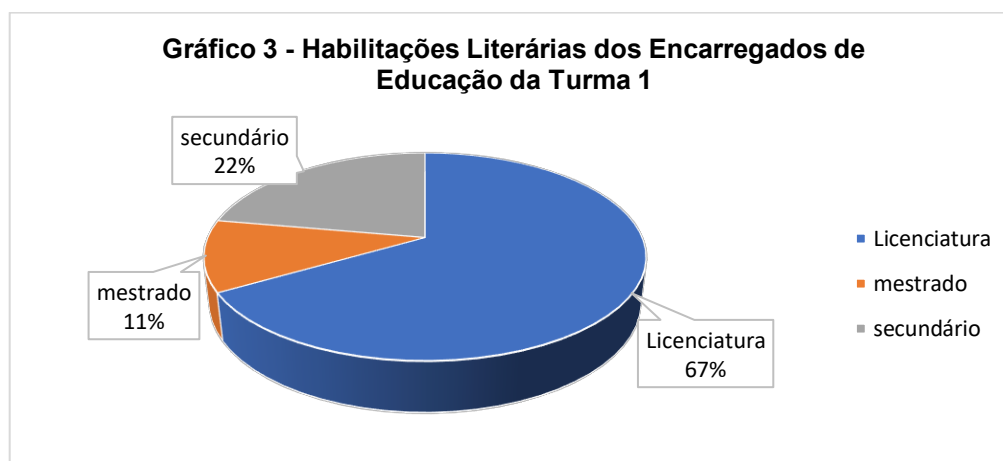
Dos 20 alunos inquiridos, 12 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades entre os 8 e os 10 anos de idade, o que denota uma progressão escolar normal. Dados fornecidos pela professora titular de turma indicam que a turma é composta por crianças que iniciaram juntas o seu percurso escolar, uma vez que se conhecem desde o 1.º ano.

No que diz respeito ao perfil linguístico da turma, todos os alunos têm nacionalidade portuguesa e têm o português como língua materna e um aluno já residiu noutra país, na Suíça. Apenas um aluno tem pai de nacionalidade espanhola.

Salienta-se, ainda, a nacionalidade espanhola da professora titular de turma, pode ter tido influência em alguns dados recolhidos na turma.

b) Encarregados de Educação da Turma 1

Foram inquiridos 20 encarregados de educação, sendo 18 do sexo feminino e 2 do sexo masculino e têm idades compreendidas entre os 28 e os 49 anos de idade. Todos têm nacionalidade portuguesa e todos têm a língua portuguesa como língua materna. No entanto, 4 pais já viveram num país estrangeiro. Em Macau, 1 ano; em Inglaterra, 4 meses; na Suíça, 3 anos e em Angola, 9 anos. No que concerne às línguas que aprenderam na infância, 14 encarregados de educação referem que não aprenderam outra língua e 6 afirmam o contrário. Assim, 3 encarregados de educação estudaram inglês; 2 afirmam terem estudado francês e inglês; 1 afirma ter estudado francês e 2 não respondem. Quando questionados sobre as habilitações literárias, facilmente verificamos que o número de pais que é titular de um nível de escolaridade superior é substancial, já que 78% dos Encarregados de Educação são detentores de um grau do ensino superior (ver gráfico 3).

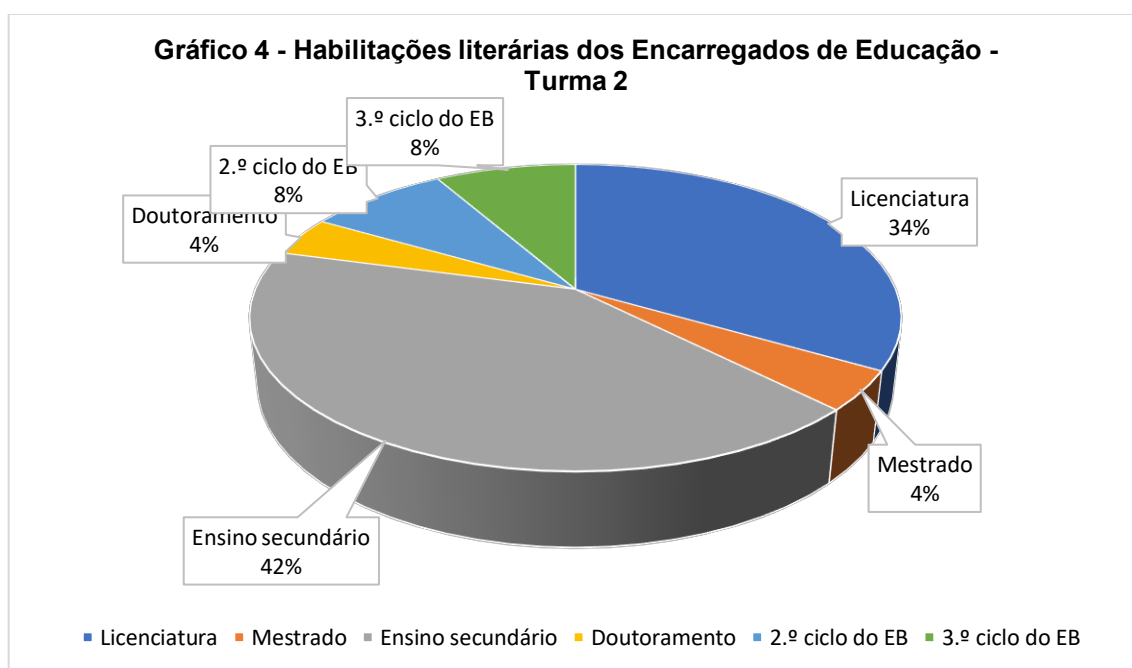


c) Turma 2

A turma B é constituída por 24 alunos, 20 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. À semelhança da turma A, todos os alunos iniciaram o percurso escolar juntos, pelo que se conhecem desde o 1.º ano. Todos têm nacionalidade portuguesa e nunca residiram num país estrangeiro.

d) Encarregados de Educação da Turma 2

Foram inquiridos 24 encarregados de educação, sendo 22 do sexo feminino e 2 do sexo masculino e têm idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos de idade. Todos têm nacionalidade portuguesa e todos têm a língua portuguesa como língua materna. No entanto, 5 pais já viveram num país estrangeiro. Na Alemanha, 17 anos; em Espanha, 1 ano; no Brasil, 23 anos; em Angola, 5 anos e em França, 17 anos. No que concerne as línguas que aprenderam na infância, 16 encarregados de educação referem que não aprenderam outra língua e 9 afirmam o contrário. Assim sendo, 6 encarregados de educação estudaram inglês, 4 afirmam terem estudado francês e 1 afirma ter estudado alemão. Quando questionados sobre as habilitações literárias, facilmente verificamos que: 10 encarregados de educação concluíram o ensino secundário; 8 têm uma licenciatura, 2 têm o 2.º ciclo e 2 concluíram o ensino secundário (ver gráfico 4).



Todos os alunos têm pais de nacionalidade portuguesa.

1.5. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

Tendo por base o objetivo investigativo de diagnosticar as representações que os alunos de duas turmas de 3.º ano do 1.º CEB e respetivos encarregados de educação possuem relativamente às línguas inglesa e chinesa e aos povos que as falam e como objetivo pedagógico-didático conceber estratégias que permitam desconstruir algumas dessas representações, tornou-se necessário tomar opções metodológicas que permitissem a concretização desses objetivos.

Antes de mais, importa esclarecer que, face ao nosso objetivo investigativo, situamo-nos numa perspetiva objetivante/tematizada do estudo das representações, na medida em que nos interessámos por conhecer as representações dos sujeitos, independentemente das situações comunicativas.

Concebemos, então, um estudo de caso, com base numa observação detalhada das duas turmas relativamente àquele que é o nosso objeto de estudo, fazendo a descrição dos dados recolhidos, procedendo à sua interpretação, no sentido de respondermos às nossas questões de investigação. Partindo do princípio que os “estudos de caso procuram compreender os comportamentos, atitudes, perspetivas, etc. dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos” (Amado, 2009, p. 129), adotámos uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, já que se privilegia a compreensão, tomando o investigador o papel de “intérprete e colector de interpretações” (Stake, 2007, p. 115). Na perspetiva de Merriam (2002), o nosso estudo de caso é, então, descritivo e interpretativo.

1.6. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Dada a natureza e os objetivos do estudo, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário (Anexo 1) que permitisse identificar as representações dos alunos e respetivos encarregados de educação face às línguas inglesa e chinesa e aos povos que as falam. O inquérito por questionário tem vindo a ser frequentemente utilizado para diagnose das representações dos alunos. Na área da Didática de Línguas, em Portugal, também têm sido vários os estudos que utilizam o inquérito por questionário para diagnose das representações (por exemplo, Araújo e Sá & Schmidt, 2006; Cruz, 2005).

Podemos, então, referir que a informação que o aprendente possui sobre um dado objeto enforma o seu conjunto de crenças acerca do mesmo, podendo ser informação objetiva ou mais subjetiva. Neste sentido, as representações são essas mesmas crenças que, por sua vez, levam a uma determinada atitude por parte do sujeito face a um dado objeto (cf. Cruz, 2005).

Na formulação dos nossos questionários tivemos em conta estas perspetivas concetuais, pois parecem-nos adequadas ao estudo, por um lado, da relação que os aprendentes têm com as línguas e sua aprendizagem e, por outro lado, à análise das representações que estes têm dos povos falantes de inglês e dos povos falantes de mandarim. Este questionário foi preenchido em situação de sala de aula por cada aluno, procurando-se que o processo decorresse sem troca de ideias com os colegas, para

evitar contaminação nas respostas. Também foi explicado aos alunos que o anonimato seria garantido, acautelando qualquer tipo de exposição identitária.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos organizou-se em três partes. Na primeira parte, pretendia-se caracterizar os alunos quanto ao sexo, idade, nacionalidade e língua materna. Na segunda parte do inquérito, pretendia-se caracterizar os sujeitos quanto aos seus perfis linguísticos (contacto com línguas) e experiências de LE (escolares e extraescolares). Na terceira e última parte, os alunos responderam a questões relacionadas com as representações face às línguas estrangeiras que se encontravam a aprender: inglês e mandarim, sua aprendizagem e falantes, manifestando, desta forma, as suas relações afetivas positivas e / ou negativas com as línguas inglesa e chinesa (ver tabela 3).

Tabela 3 – Objetivos das questões formuladas no inquérito aos alunos

OBJETIVOS	QUESTÕES
Parte 1 – Dados pessoais	
A) Caracterizar os alunos envolvidos no projeto quanto a dados biográficos:	
Sexo	1
Idade	2
Nacionalidade	3
Residência no estrangeiro	4
Língua(s) materna(s)	5
Língua(s) materna(s) dos pais	6
Parte 2 – Contato com as línguas	
A) Traçar o perfil linguístico dos aprendentes	
Identificar as línguas estrangeiras de aprendizagem	7
Identificar as línguas contactadas extraescola e respetiva via de contato	8
Identificar línguas estrangeiras consideradas como importantes	9
Identificar línguas estrangeiras que os alunos revelam gosto em aprender	10
Parte 3 – Relação dos alunos com as línguas estrangeiras	
A) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face às línguas estrangeiras no 1.º CEB	
Caraterizar as línguas inglesa e chinesa tendo em conta a sua beleza, complexidade, riqueza e importância.	11
Inventariar as intenções de visita dos aprendentes no que concerne a países falantes de Inglês e países falantes de Mandarim.	12/13
B) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à vida e aos povos de países falantes de inglês e mandarim	
Identificar as representações culturais dos aprendentes face aos países onde se fala inglês e mandarim.	14/15
Associar palavras à língua inglesa e à língua chinesa.	16
Descrever aspetos positivos e negativos que os aprendentes associam a países de língua Inglesa e a países de língua chinesa.	17/18
Conhecer a opinião dos alunos quanto à aprendizagem de Mandarim	19
C) Conhecer atitudes dos aprendentes face à aprendizagem de LE no 2.º CEB	
Conhecer a opinião dos alunos quanto à escolha de LE no 2.º CEB.	20

Na segunda parte do inquérito, pretendia-se conhecer atitudes e representações dos encarregados de educação dos aprendentes face às línguas e a importância do estudo das mesmas bem como atitudes e representações dos mesmos face à forma como se aprende uma LE. Já através da terceira e última parte procurámos compreender melhor as representações que os encarregados de educação têm face à aprendizagem da

língua inglesa e chinesa e da sua aprendizagem e responderam a questões relacionadas com as representações face à vida e aos povos falantes de inglês e mandarim (ver tabela 4).

Tabela 4 – Objetivos das questões formuladas no inquérito aos encarregados de educação

OBJETIVOS	QUESTÕES
Parte 1 – Dados pessoais	
A) Caracterizar os Encarregados de Educação dos aprendentes envolvidos no projeto quanto a dados biográficos:	
Sexo	1
Idade	2
Nacionalidade	3
Residência no estrangeiro	4
Língua(s) materna(s)	5
Habilitações literárias	6
B) Traçar o perfil linguístico dos Encarregados de Educação	
Identificar as línguas estudadas em contexto escolar	7
Parte 2 – Sobre as línguas	
A) Conhecer atitudes e representações dos Encarregados de Educação dos aprendentes face às línguas e a importância do estudo das mesmas	
Identificar línguas estrangeiras consideradas como importantes	8,9
Identificar línguas estrangeiras que os Enc. De Educação revelam gosto em que os seus educandos aprendessem	10
Identificar as línguas com maior prestígio e importância	11
Identificar os fatores que contribuem para o prestígio e importância das línguas	12
B) Conhecer atitudes e representações dos Encarregados de Educação dos aprendentes face à forma como se aprende uma LE	
Identificar aspetos mais fáceis ou difíceis de aprender uma LE	13,14
Identificar estratégias a usar aquando a aprendizagem de uma LE	15
Parte 3 – Sobre o ensino das línguas estrangeiras	
A) Conhecer atitudes e representações dos Encarregados de Educação dos aprendentes face à aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB	
Conhecer a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB	16
Conhecer a opinião dos Enc. de Educação quanto à escolha de Mandarim para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no 1.º CEB como área curricular	17
Inventariar as razões para a escolha de Mandarim para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no 1.º CEB como área curricular	18
B) Conhecer atitudes e representações dos Encarregados de Educação dos aprendentes face à vida e aos povos de países falantes de inglês e mandarim	
Identificar as representações culturais dos Enc. de Educação face aos países onde se fala inglês e mandarim	19
Identificar as representações culturais dos Enc. de Educação face aos povos de países falantes de inglês e mandarim	20
C) Conhecer atitudes e representações dos Enc. de Educação dos aprendentes face à aprendizagem de LE no 2.º CEB	
Conhecer a opinião dos Enc. de Educação quanto à escolha de LE no 2.º CEB.	21

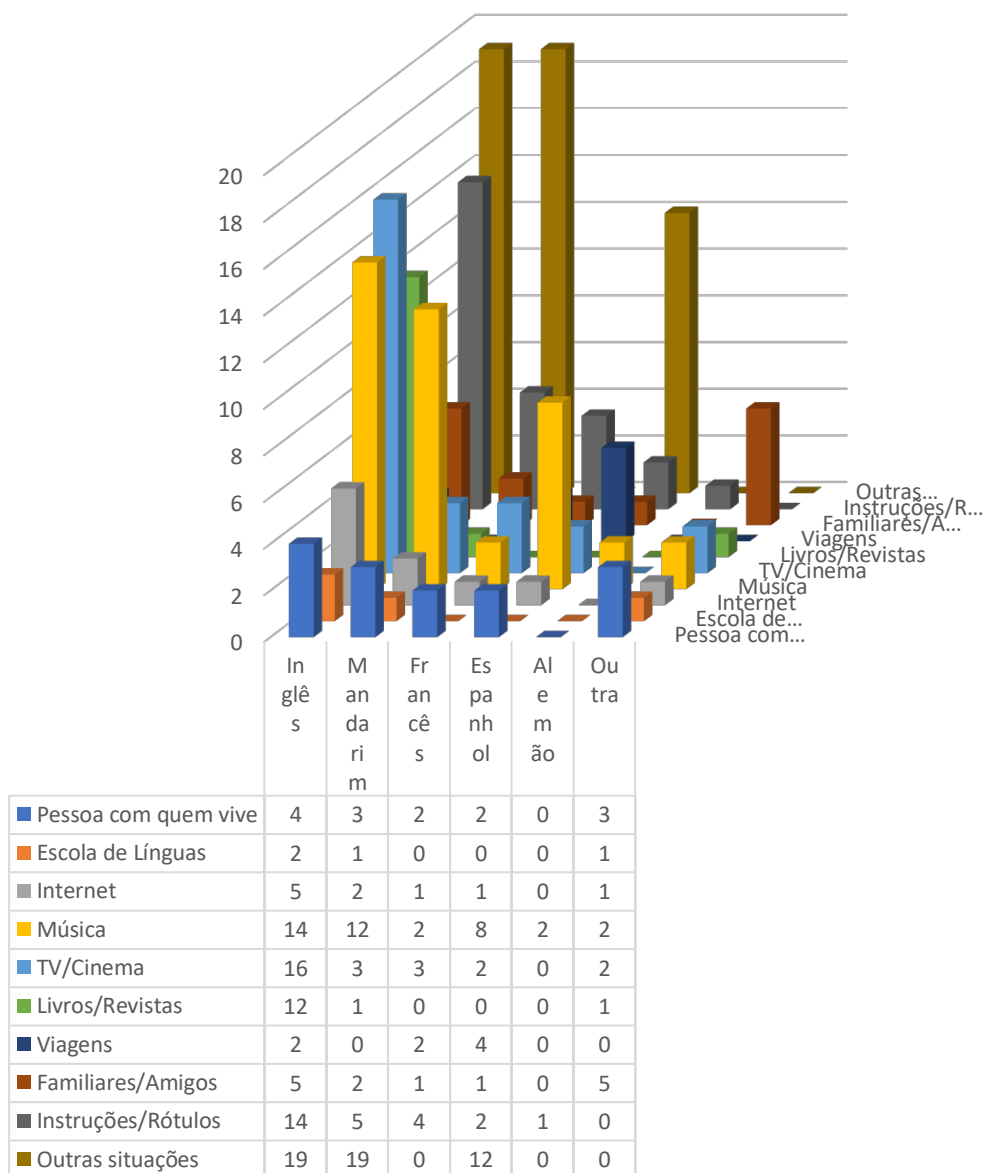
CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo consiste na análise e discussão dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário preenchidos tanto pelos alunos de 3.º ano como pelos respetivos encarregados de educação. Através da análise e discussão procurámos responder às nossas questões de investigação.

2.1. ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS DO 3.º ANO E RESPETIVOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

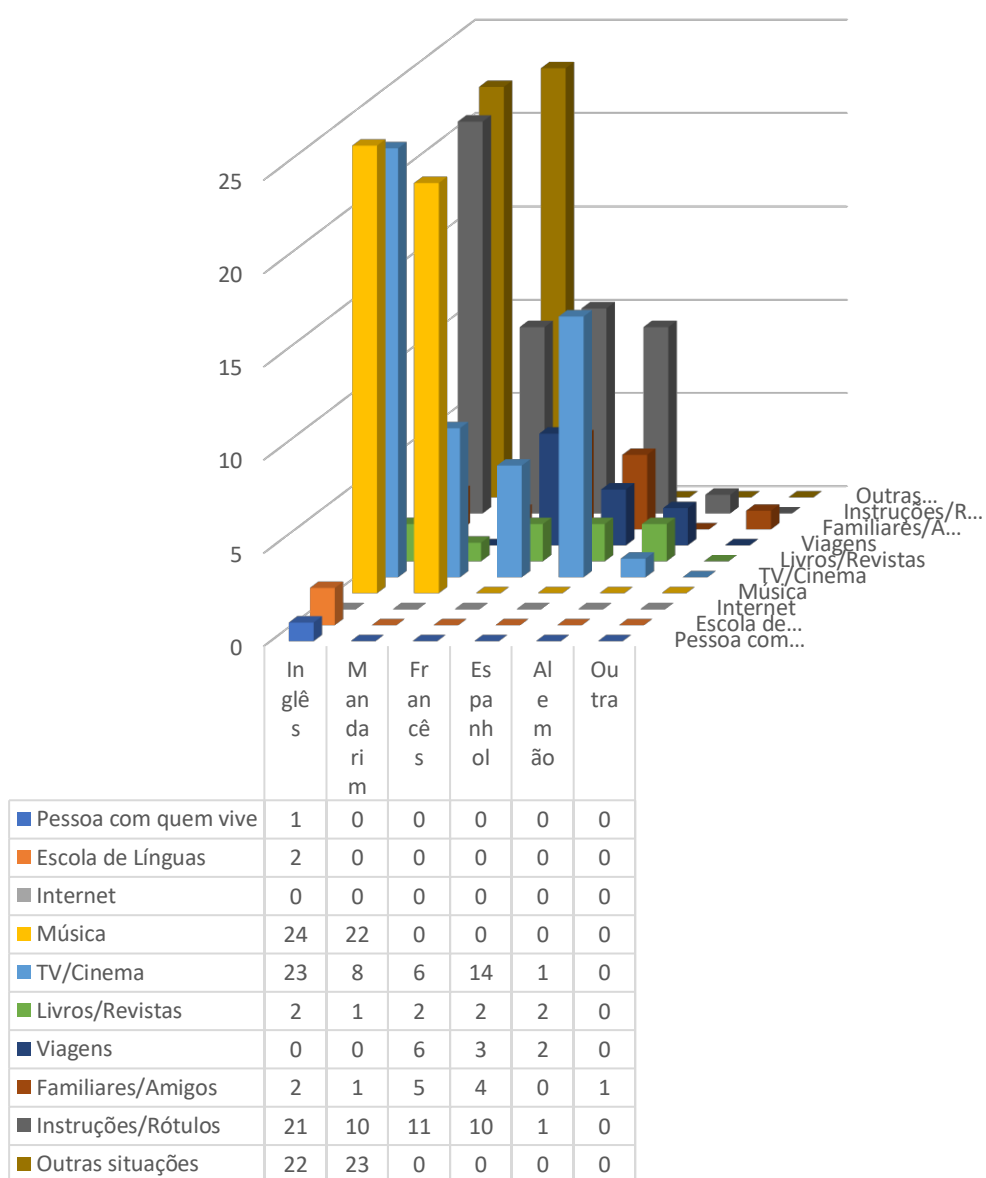
A análise e discussão dos dados inicia-se com a parte 2 dos questionários aplicados tanto aos alunos de 3.º ano como aos respetivos encarregados de educação, que nos permite aceder às representações dos alunos e dos respetivos encarregados de educação face à aprendizagem de línguas e à importância que lhes conferem.

Gráfico 5 - Contacto dos alunos da Turma 1 com outras línguas



Por fim, centramo-nos, de forma mais específica, no nosso objeto de estudo que consiste: nas representações que os alunos e respetivos encarregados de educação possuem acerca das línguas inglesa e chinesa; nas representações que os alunos e respetivos encarregados de educação possuem acerca dos povos que falam inglês e mandarim. Por se tratar de sujeitos diferentes, faremos sempre um estudo comparativo a partir das informações recolhidas.

Gráfico 6 - Contacto dos alunos da Turma 2 com outras línguas



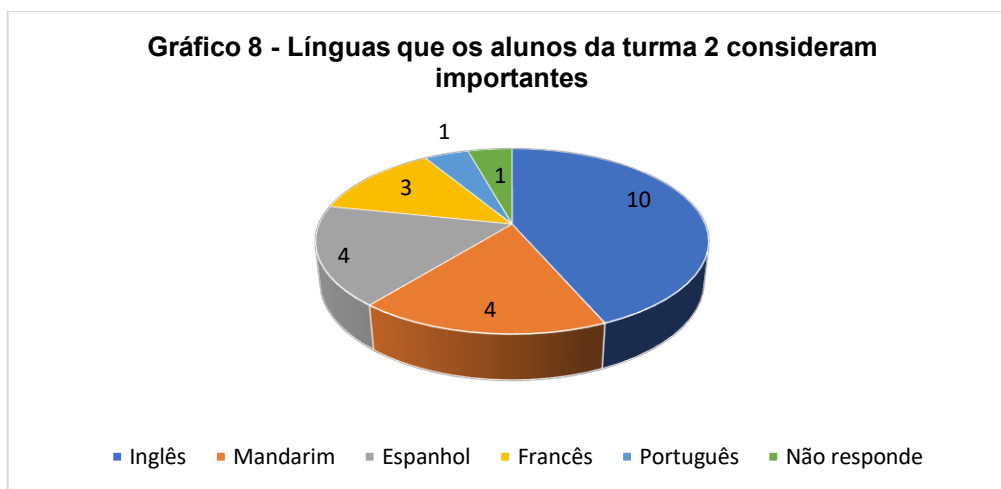
Assim, quando questionados sobre as línguas que estão a aprender, todos os alunos responderam que estão a aprender inglês e mandarim. Questionados sobre as línguas com as quais já contactaram fora da escola, 19 alunos responderam que já contactaram com o inglês e com o mandarim em outras situações, a saber, na escola. Neste contexto, podemos ainda considerar o espanhol como a língua com a qual os alunos mais contactaram “em outras situações”, uma vez que a professora titular de turma tem nacionalidade espanhola e fala com os alunos sobre a língua e a cultura do seu país de origem. O inglês, o mandarim e o espanhol dominam ainda as línguas de contacto, através da música, seguida das instruções e rótulos (ver gráfico 5).

No que diz respeito à turma 2, e tendo em atenção o gráfico 6, conseguimos ter uma perceção das línguas com que os alunos já contactaram fora do seio escolar. Como seria de esperar, as línguas com que os alunos mais contactam são: a) o inglês, através de escola de línguas, mas maioritariamente através da música, televisão/ cinema e rótulos de produtos; b) o mandarim, através da audição de música, de televisão e de rótulos de produtos; c) o espanhol e o francês, que se destacam das restantes ao nível das viagens e do contacto com familiares e amigos (ver gráfico 6).

Uma vez que os alunos evidenciam uma consciência linguística no que se refere ao contacto com outras línguas, quisemos saber qual a língua estrangeira mais importante para cada um deles. Na turma 1, o inglês é a língua mais importante para 13 alunos, por diferentes razões: “porque se fala em muitos lados”, “porque é falado mundialmente”, “porque se fala em muitos países”, “porque é a língua mais falada”, “porque podemos ir para outros países (por ex. China) e falar inglês”; o mandarim é a língua mais importante para 2 alunos, porque um deles tem primos chineses; o francês é a língua mais importante para 2 alunos, porque um deles tem primos franceses; o “brasileiro” é a língua mais importante para 1 aluno, porque “nos entendemos” e 2 alunos não respondem (ver gráfico 7).



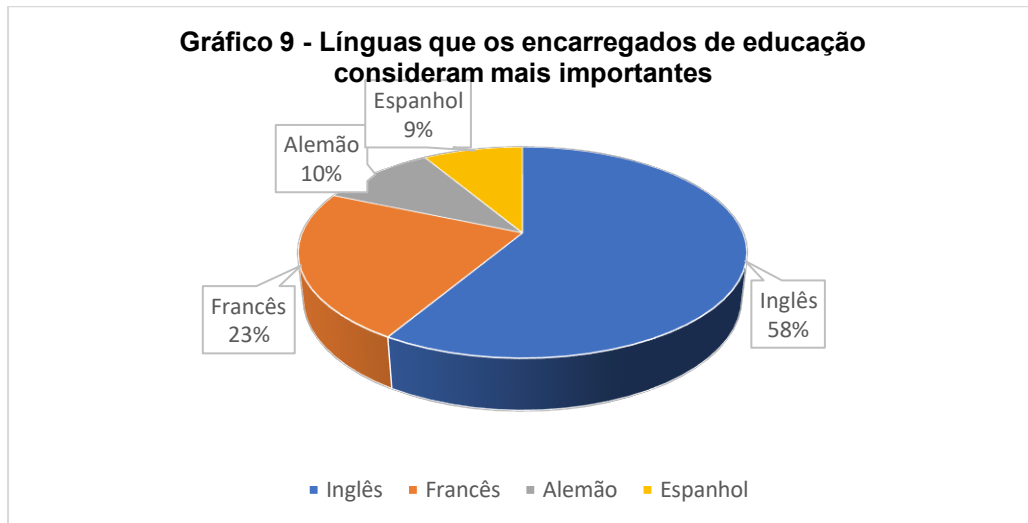
Na turma 2, o inglês domina, com 10 alunos a considerarem o inglês a língua mais importante, “por ser a mais falada em todo o mundo”; “porque quando formos grandes e tivermos emprego, vamos ter de lidar com várias situações em inglês”; 4 alunos consideram o mandarim a língua mais importante, “porque tem lendas que nos ajudam a sonhar”; “porque aprende-se Kung Fu” (subcategoria CL4.1); “porque grande parte do mundo fala mandarim” (subcategoria CL5.2); e 4 alunos consideram o Espanhol a língua mais importante porque “é o nosso país vizinho”; “porque junta Portugal e França” (subcategoria CL1.2). Por fim, apenas 1 aluno considera o português a língua mais importante “porque é a nossa língua” (subcategoria CL2.1). Um aluno não responde (ver gráfico 8).



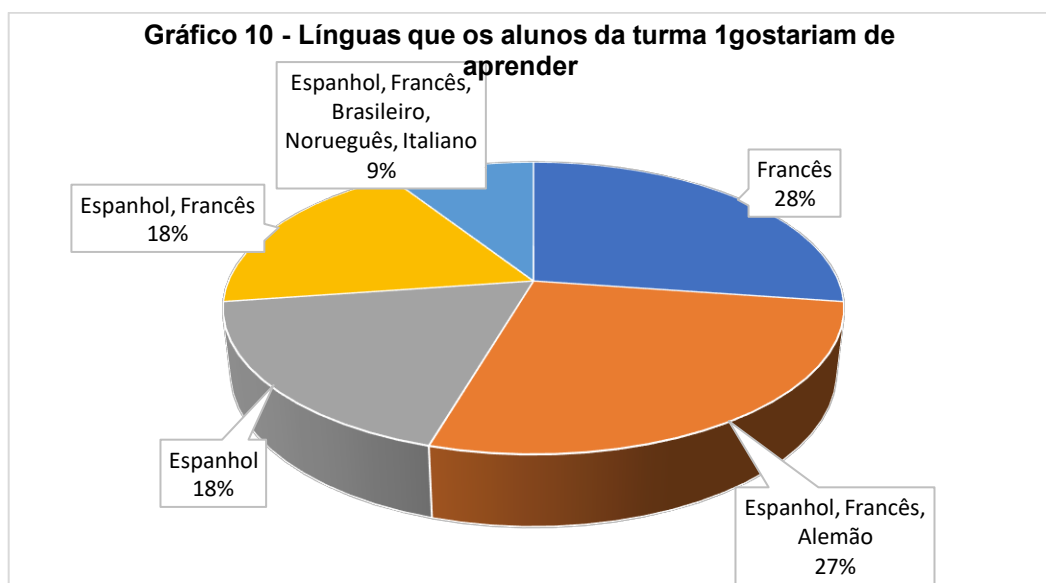
Com o objetivo de obter dados que permitam uma análise comparativa, colocámos a mesma questão aos encarregados de educação destes alunos: “Considera que há língua(s) estrangeira(s) mais importantes do que outras?” No caso de resposta afirmativa, quisemos saber quais as línguas mais importantes e porquê. Assim, dos 44 encarregados de educação inquiridos, 39 afirmaram que há línguas estrangeiras mais importantes do que outras: inglês, francês, espanhol e alemão são as línguas mais referidas.

No caso do Inglês, “porque é a língua mais usada, ao nível empresarial e nas relações internacionais”; “tem mais importância pela sua utilidade, principalmente no mundo do trabalho”; “porque tem maior aplicação verbal (número de países) e escrita (número de publicações)” (subcategoria CL3.1). No que diz respeito ao francês, espanhol e alemão, estas línguas nunca são referidas sem se referirem também ao Inglês: “porque são mais usadas no dia a dia”; “porque são as línguas mais faladas nos países mais importantes”; “pelo domínio económico, social e político desses países” (subcategoria CL3.1). Apenas um encarregado de educação referiu o mandarim como a língua estrangeira mais importante, porque “acredito que o mandarim se destaque,

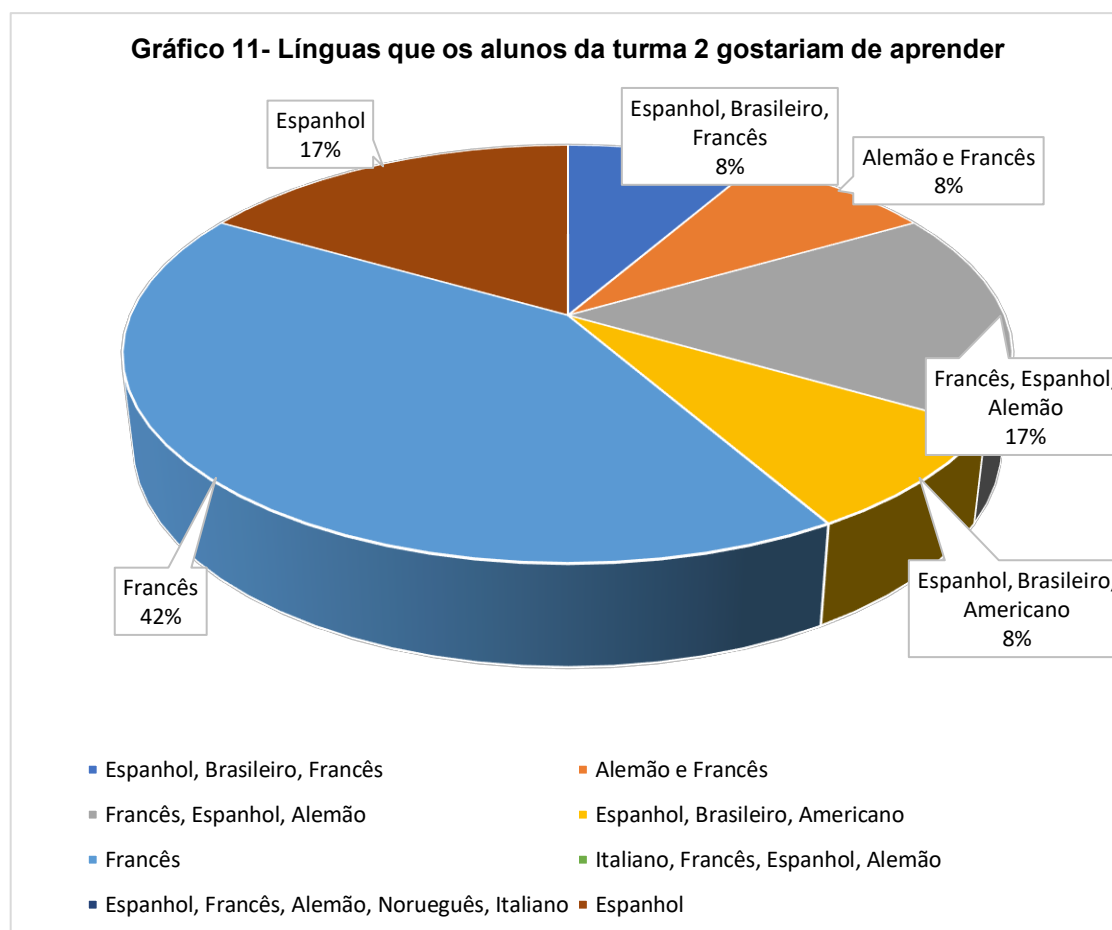
para além do alemão, já que a China é um país em constante evolução e uma potência económica” (subcategoria CL3.1) (ver gráfico 9).



Quanto à questão 10, e focando-nos na possibilidade de aprender outras línguas estrangeiras, para além do inglês e mandarim, 13 alunos da turma 1 dizem que existem outras línguas que gostariam de aprender. Dos 13 alunos que responderam afirmativamente, 3 referem que gostariam de aprender francês; 3 gostariam de aprender espanhol, francês e alemão; 2 gostariam de aprender espanhol; 2 gostariam de aprender espanhol e francês “porque podia ser preciso um dia” (subcategoria CL3.1) ; 2 gostariam de aprender espanhol, francês e alemão; os restantes alunos referem o espanhol e o francês juntamente com o brasileiro, o italiano, o norueguês e o americano porque “eu quero aprender línguas novas” (subcategoria CL1.3) (ver gráfico 10).

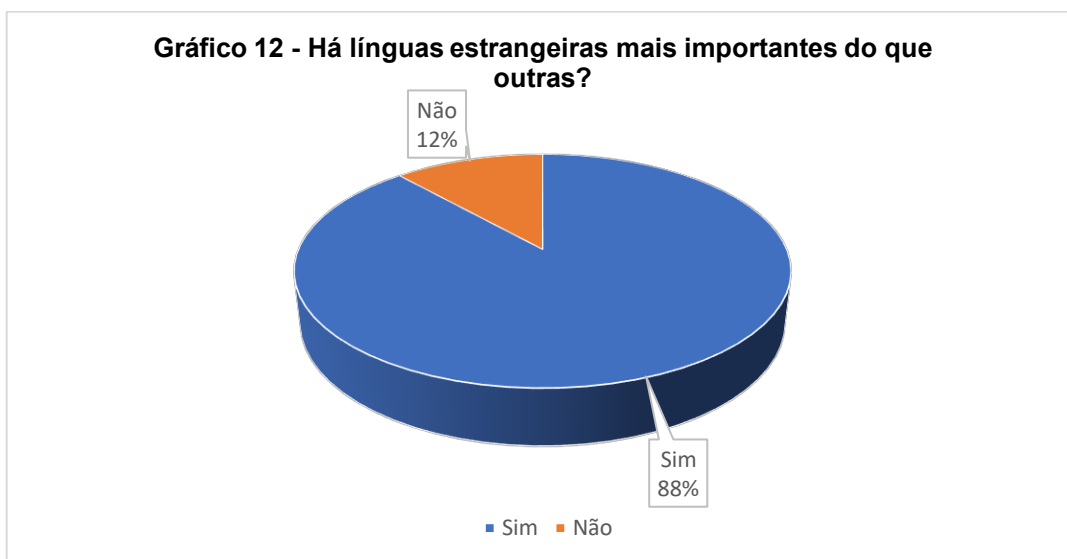


Na turma 2, dos 24 alunos, 7 afirmaram que não gostariam de aprender outras línguas, para além do inglês e do mandarim. 4 alunos referiram que gostariam de aprender espanhol, “porque falam quase a nossa língua” (subcategoria CL1.2); “porque o meu pai quer que eu aprenda espanhol” (CL1.4).

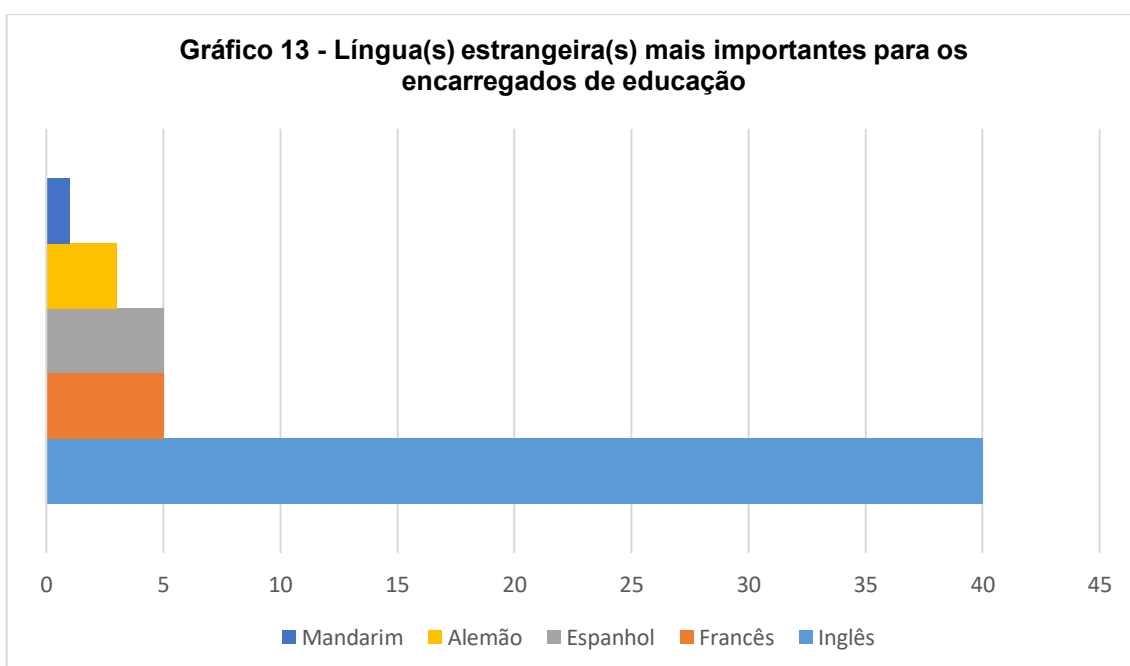


Por sua vez, 4 alunos afirmaram que querem aprender francês “para poderem comunicar com os primos” (CL 5.1); “porque francês é fixe, a letra é bonita e interessante” (CL 2.2); 3 alunos referem que querem aprender francês, espanhol e alemão, “para poder ir para países que falam estas línguas” (CL5.2); os restantes alunos referem o espanhol, o francês, o italiano, o brasileiro, o japonês e o norueguês “porque é bom aprender” (CL1.3) (ver gráfico 11).

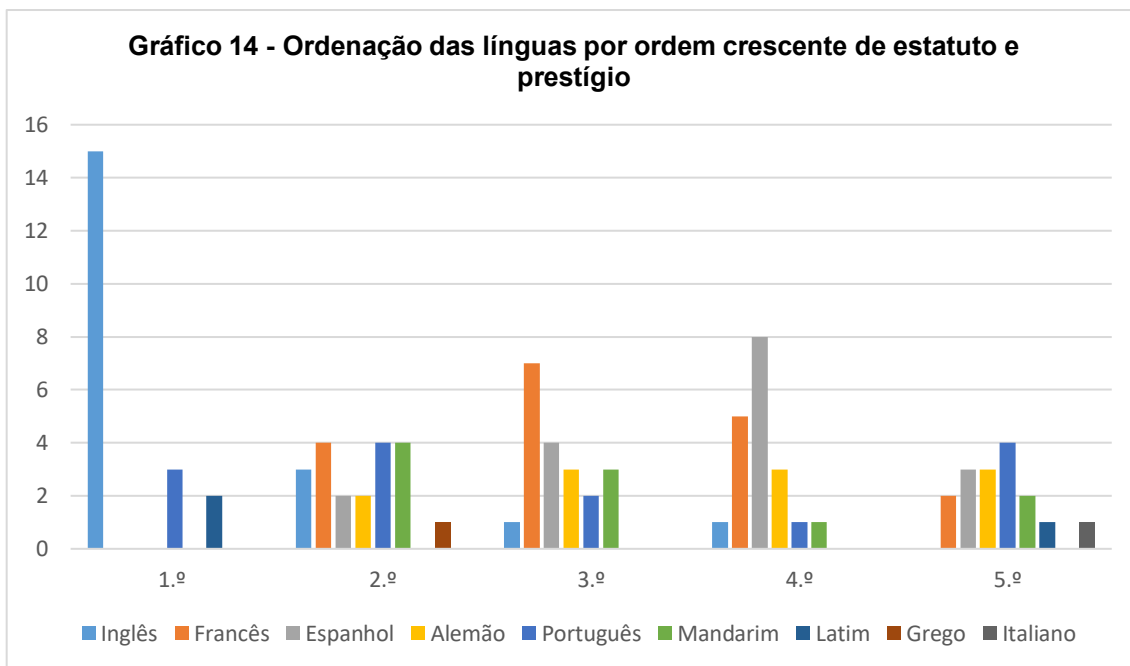
Como podemos verificar no gráfico 12, perguntámos aos encarregados de educação se há línguas mais importantes do que outras. 88% dos encarregados de educação respondeu afirmativamente, mencionando o inglês como a língua mais importante, justificando que “é a língua universal”; “é a língua usada nas relações internacionais, ao nível empresarial” (ver gráfico 13).



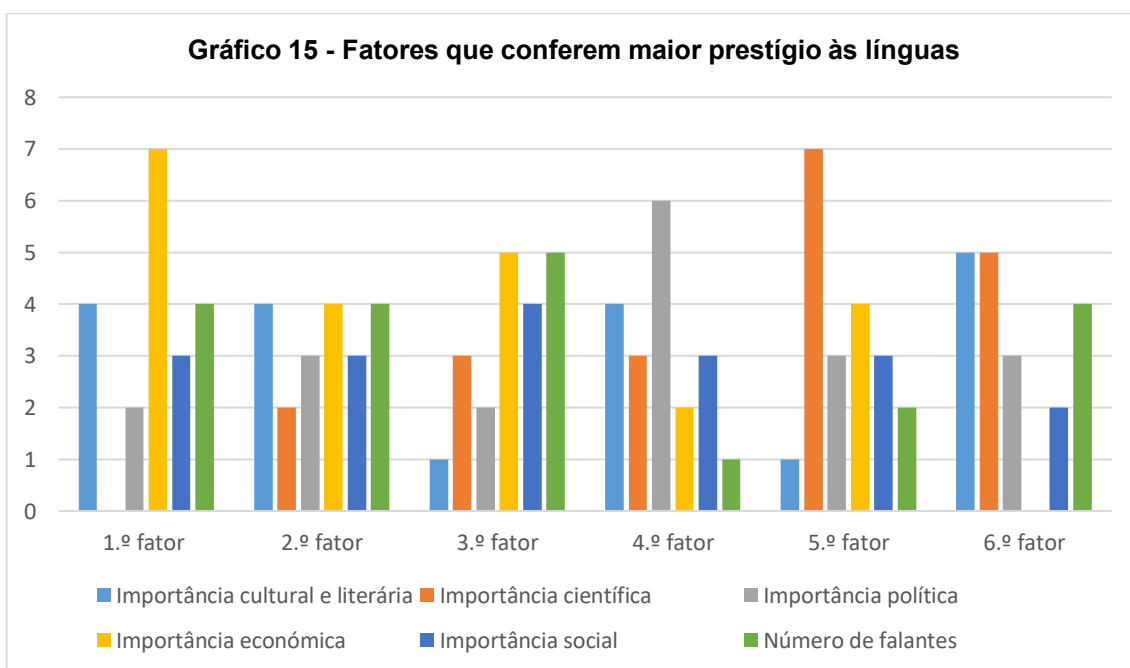
Os encarregados de educação referem que há “idiomas que são mais falados por mais pessoas e que comercial e empresarialmente são mais conhecidos”; “Porque são mais falados e utilizados para comunicar”; “pelo domínio económico, social e político desses países”; “língua de comunicação global” (subcategoria – CL3.1).



Foi ainda pedido aos encarregados de educação que escolhessem 5 línguas com maior estatuto e prestígio e as ordenasse por ordem crescente. O inglês surge como a língua de maior prestígio e com maior estatuto, seguido do português. (cf gráfico 14)

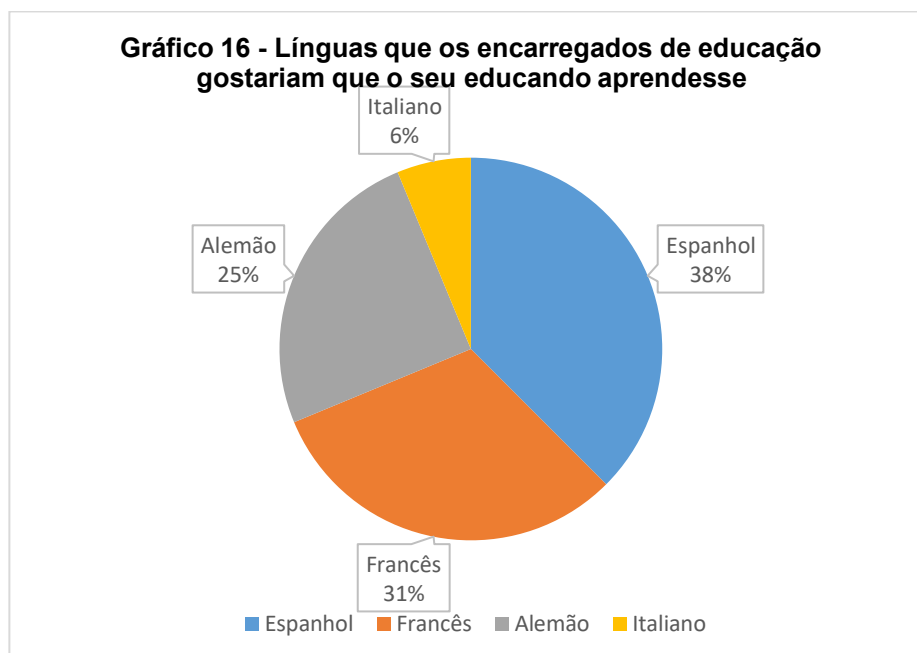


O francês, o português e o mandarim surgem em 2.º lugar como línguas de maior prestígio, seguidas do espanhol e do alemão. Parece-nos que o fator que confere maior prestígio às línguas é a importância económica, seguida da importância cultural e literária, de acordo com o gráfico 15.



Sendo o nosso estudo de caso a realidade escolar de S. João da Madeira, onde os alunos do 1.º CEB estudam, inglês e mandarim no 3.º ano do 1.º CEB, questionámos os encarregados de educação se gostariam que os seus educandos aprendessem outras

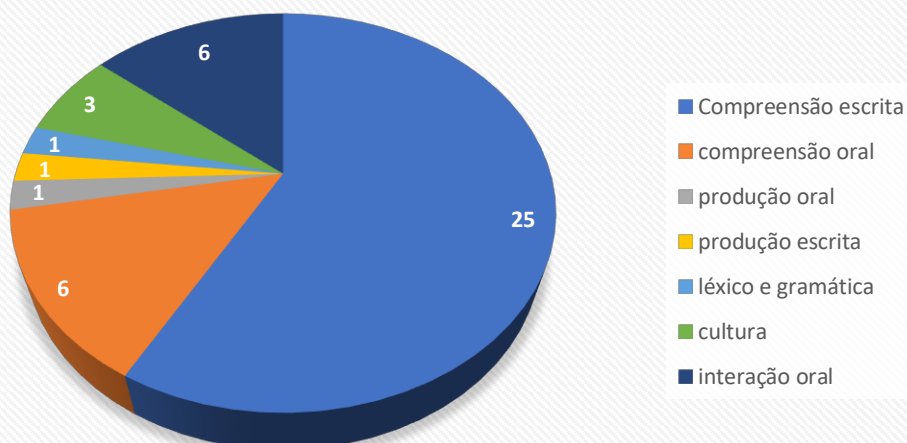
línguas. 6 encarregados de educação disseram que não, 2 não responderam e 12 responderam afirmativamente. A estes últimos foi-lhes questionado que línguas gostariam que os seus educandos aprendessem, para além de inglês e mandarim. Os resultados podem ser consultados no gráfico 16.



Quando questionados sobre a razão que os leva referir estas línguas, os encarregados de educação referem que “o Francês e o Espanhol são línguas pertencentes à União Europeia e, portanto, são línguas muito utilizadas dentro da Europa”; “a par do Inglês, o Alemão e o Castelhana são idiomas importantes para o futuro para uma bagagem comunicativa maior”; “apesar do inglês ser a língua mais utilizada a nível mundial, a aprendizagem do francês e do alemão dão-nos a oportunidade de comunicar com outros povos e é uma mais valia em termos profissionais” (internacionalização das línguas). Apenas um encarregado de educação refere que gostaria que o seu educando aprendesse italiano pela musicalidade desta língua (imagem sonora da língua)

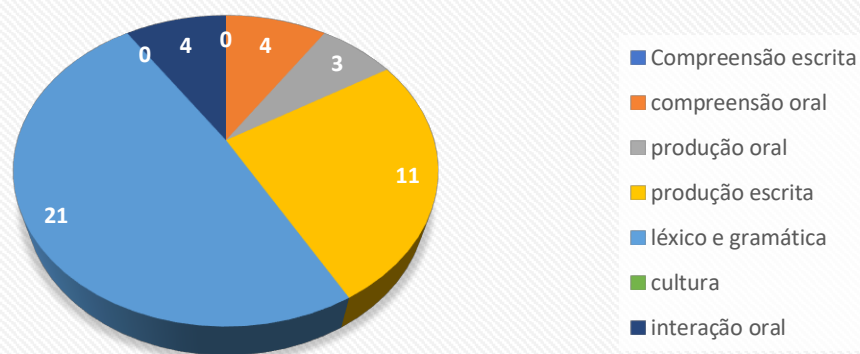
No que se refere às representações que os encarregados de educação têm sobre as línguas e suas aprendizagens, verificamos que a maioria dos pais partilha da opinião que a compreensão oral é a componente mais fácil na aprendizagem de uma língua estrangeira (ver gráfico 17).

Gráfico 17 - Elementos que os encarregados de educação consideram fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira

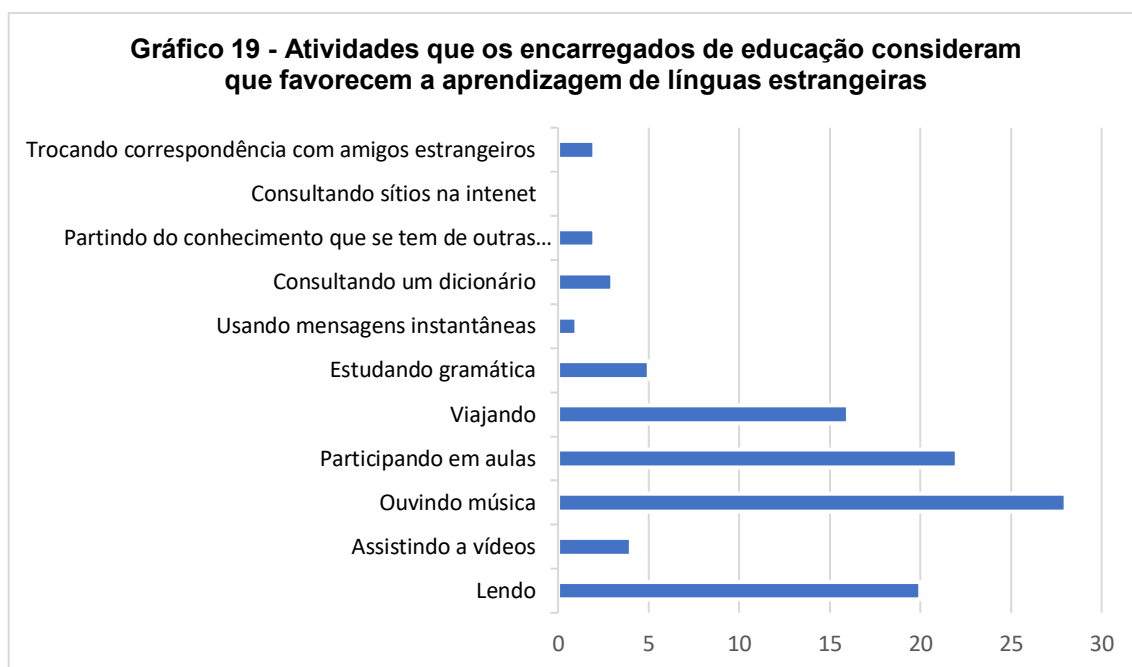


Por sua vez, como elementos mais difíceis os encarregados de educação identificaram, na sua maioria, o léxico e gramática, a interação oral e a produção escrita (ver gráfico 18).

Gráfico 18 - Elementos que os encarregados de educação consideram difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira

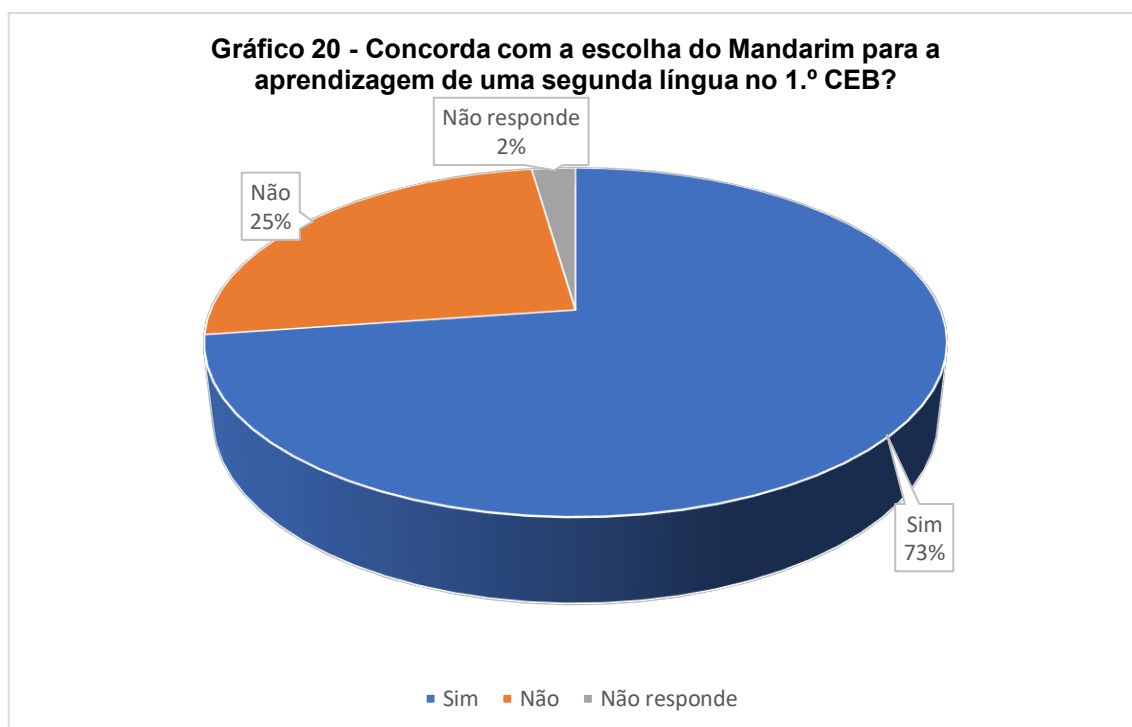


Considerando ainda as representações que os encarregados de educação têm sobre as melhores formas de aprender uma língua, podemos verificar que a maioria privilegia as seguintes atividades: conversação, leitura, aulas e viagens (ver gráfico 19).



Ainda sobre o ensino de línguas estrangeiras, quisemos saber as opiniões dos encarregados de educação quanto à relevância da introdução de línguas estrangeiras no 1.º CEB. Dos 44 sujeitos inquiridos, apenas 1 respondeu negativamente. A maioria considera a aprendizagem de línguas estrangeiras em idade precoce relevante, não só por se tratar de uma ferramenta para o futuro, como têm consciência da facilidade que os alunos têm nesta faixa etária para a aprendizagem de línguas “porque é quando ocorre o desenvolvimento neuronal e cognitivo, facilitando a aprendizagem de novos conteúdos / matérias.”

Questionámos ainda se concordavam com a escolha de mandarim para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. A maioria dos encarregados de educação concordam com esta escolha, relacionando-a com o poder económico-profissional, língua como objeto de poder “porque, não sendo a língua mais usada no mundo empresarial, é muito valorizado pela comunidade chinesa, sendo destacado, entre os vários interlocutores, aquele que, além do Inglês, saiba o Mandarim.” (ver gráfico 20).

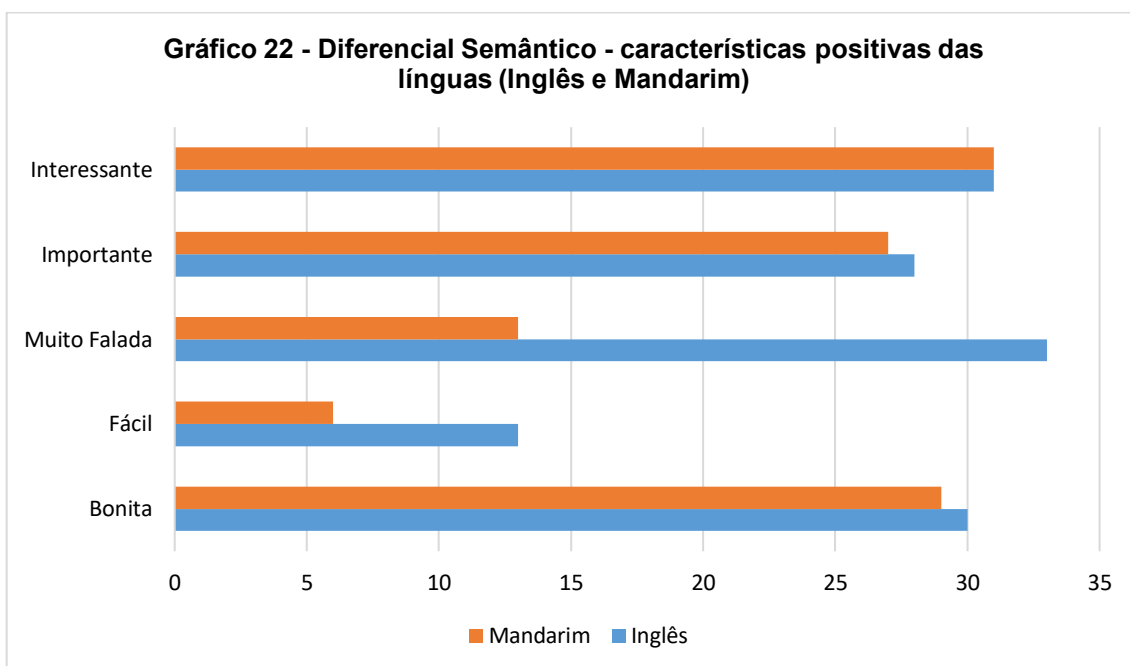
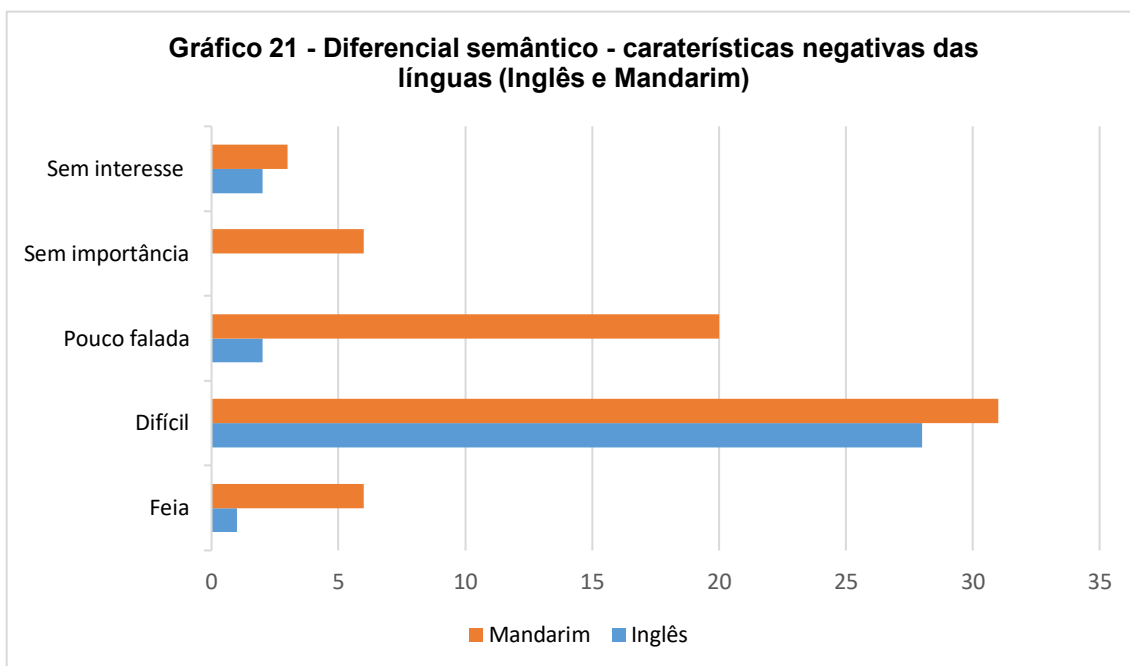


Na parte III do questionário aplicado aos alunos, “A minha relação com as línguas estrangeiras”, colocámos uma questão sobre o diferencial semântico. Os alunos, de acordo com a sua opinião acerca de uma língua, colocam uma cruz numa tabela que contém adjetivos bipolares (ver tabela 5, para ilustrar o diferencial semântico relativo às línguas que estão a estudar).

Tabela 5 – Diferencial Semântico (Alunos)

O Inglês é uma língua:			
Feia	<input type="checkbox"/>	Bonita	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>
Pouco falada	<input type="checkbox"/>	Muito falada	<input type="checkbox"/>
Sem importância	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>
Sem interesse	<input type="checkbox"/>	Interessante	<input type="checkbox"/>
O Mandarim é uma língua:			
Feia	<input type="checkbox"/>	Bonita	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>
Pouco falada	<input type="checkbox"/>	Muito falada	<input type="checkbox"/>
Sem importância	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>
Sem interesse	<input type="checkbox"/>	Interessante	<input type="checkbox"/>

Dos 43 alunos inquiridos, 31 consideram o mandarim uma língua difícil, contra 6 alunos que afirmam ser uma língua fácil. No caso do perfil semântico obtido com este procedimento relativamente à língua chinesa, ressalta a característica “difícil”. De referir que as características positivas neste diferencial semântico superam as características negativas, tanto no inglês como no mandarim (ver gráficos 21 e 22).



Na maior parte dos descritores usados, as representações situam-se a um nível relativamente neutro, à exceção da “língua mais falada” que, para os nossos alunos, é muito superior na língua inglesa do que no mandarim. Assim, os alunos consideram o inglês uma língua mais bonita, mais fácil, mais falada e mais importante do que o mandarim, destacando a relação afetiva para com a língua inglesa. Ainda que foquem a imagem da complexidade, 31 alunos consideram o mandarim uma língua tão interessante como o inglês.

A mesma questão foi colocada aos encarregados de educação. No entanto, estes tinham de colocar uma cruz numa escala cujos extremos contêm adjetivos bipolares (ver tabela 6).

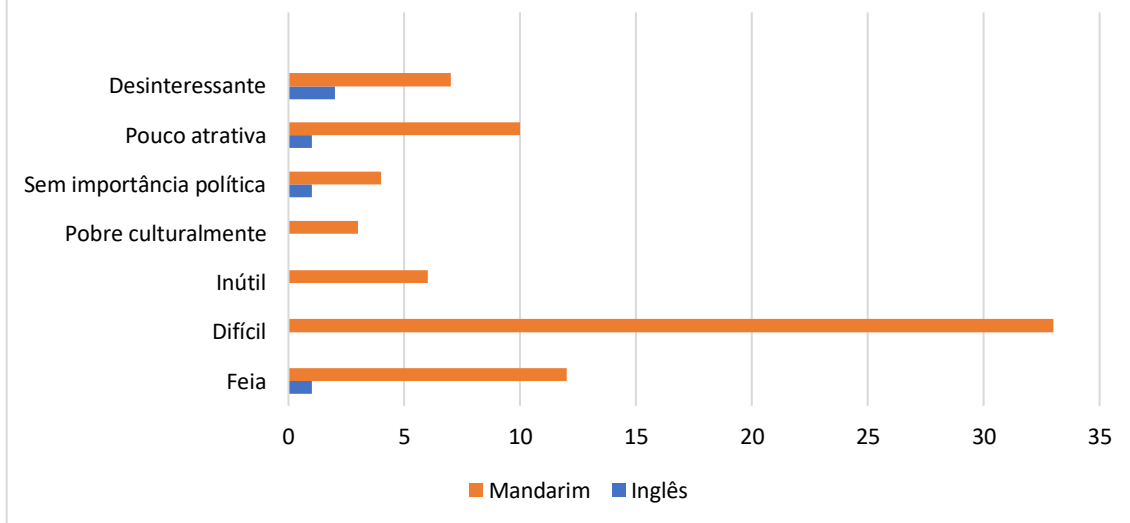
Tabela 6 – Diferencial Semântico (Encarregados de Educação)

Línguas		1	2	3	4	5
Inglês	Feia					Bonita
	Difícil					Fácil
	Inútil					Útil
	Pobre culturalmente					Rica culturalmente
	Sem importância política					Com importância política
	Pouco atrativa					Atrativa
	Desinteressante					Interessante
Mandarim	Feia					Bonita
	Difícil					Fácil
	Inútil					Útil
	Pobre culturalmente					Rica culturalmente
	Sem importância política					Com importância política
	Pouco atrativa					Atrativa
	Desinteressante					Interessante

No âmbito da temática que aqui nos interessa abordar, as representações face às línguas e povos, existiam, entre outras, duas questões importantes, na forma de diferenciais semânticos. Assim, os encarregados de educação tinham de proferir a sua opinião atribuindo um nível de 1 a 5, de acordo com a pergunta, constituída enquanto binómios antagónicos. Os encarregados demonstravam em que grau concordavam com determinada categoria conforme se aproximassem mais ou menos do item da esquerda ou da direita.

No caso do perfil semântico obtido com este procedimento relativamente às línguas inglesa e chinesa, ressalta a característica “difícil”, quer no que diz respeito às representações dos encarregados de educação, quer às dos alunos, relativamente ao mandarim. Para além desta característica, constatámos que nesta análise antitética, os adjetivos de conotação negativa ressaltam associados ao mandarim, enquanto que os adjetivos de conotação positiva surgem associados ao inglês. Trata-se assim de uma imagem coletiva, homogénea, que se cristalizou com a análise dos dados obtidos (ver gráfico 23).

Gráfico 23
Diferencial Semântico - Características negativas das línguas inglesa e chinesa



Ainda no que aos encarregados de educação diz respeito, organizámos um perfil semântico relativo às características dos povos falantes de inglês e características dos povos falantes de mandarim (ver tabela 7).

Tabela 7 – Diferencial semântico – Características dos povos (Encarregados de Educação)

	Características dos Povos	1	2	3	4	5	Características dos Povos
Países:	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
_____	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
_____	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
_____	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos

Com o fim de constatar o nível de conhecimento dos encarregados de educação (dimensão cognitiva), solicitámos que indicassem 4 países falantes de língua inglesa e 4 países falantes de mandarim. Depois, seria feita uma caracterização desse povo, através da escolha de um número numa escala de 1 (número mais próximo do adjetivo de conotação negativa) a 5 (número mais próximo do adjetivo de conotação positiva).

Os países mais referidos enquanto falantes de inglês são a Inglaterra, os Estados Unidos da América, a Austrália e o Canadá. Assim, pudemos verificar que, numa escala de 1 a 5, os encarregados de educação assinalam maioritariamente os números 3, 4 e 5, aproximando-se dos adjetivos com conotação positiva em todos os países assinalados. As imagens que se destacam, por parte dos encarregados de educação, caracterizam os Ingleses como o povo mais organizado, mas também mais antipáticos, mais tristes e mais distantes do que os povos dos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Os sujeitos apontam representações bastante neutras no que se refere à estranheza e à capacidade de comunicar. Por outro lado, os mesmos sujeitos parecem ter representações mais concretas no que toca à xenofobia, uma vez que consideram os Americanos os povos mais xenófobos, mas também o povo mais alegre e mais comunicativo (ver tabela 8).

Tabela 8 – Diferencial semântico – Características dos povos falantes de Inglês (Encarregados de Educação)

	Características dos Povos	1	2	3	4	5	Características dos Povos
Países: Inglaterra	Desorganizados		1	4	14	15	Organizados
	Antipáticos	1	7	17	7	2	Simpáticos
	Tristes	1	4	21	6	2	Alegres
	Xenófobos		6	15	10	3	Abertos aos outros
	Distantes	1	6	16	9	2	Comunicativos
	Estranhos	1	5	21	3	2	Espontâneos
Estados Unidos da América	Desorganizados			16	16		Organizados
	Antipáticos		2	17	16	3	Simpáticos
	Tristes	1	14	20	3		Alegres
	Xenófobos		9	15	5	7	Abertos aos outros
	Distantes			14	15	11	Comunicativos
	Estranhos			11	8	8	Espontâneos
Austrália	Desorganizados			6	6	11	Organizados
	Antipáticos			4	12	9	Simpáticos
	Tristes	1		4	11	8	Alegres
	Xenófobos		3	6	9	7	Abertos aos outros
	Distantes	1		6	10	7	Comunicativos
	Estranhos	1		6	11	7	Espontâneos
Canadá	Desorganizados			5	4	10	Organizados
	Antipáticos			9	6	3	Simpáticos
	Tristes	2	8	8	2		Alegres
	Xenófobos	4	5	6	4		Abertos aos outros
	Distantes	1	7	7	3		Comunicativos
	Estranhos			9	9	5	Espontâneos

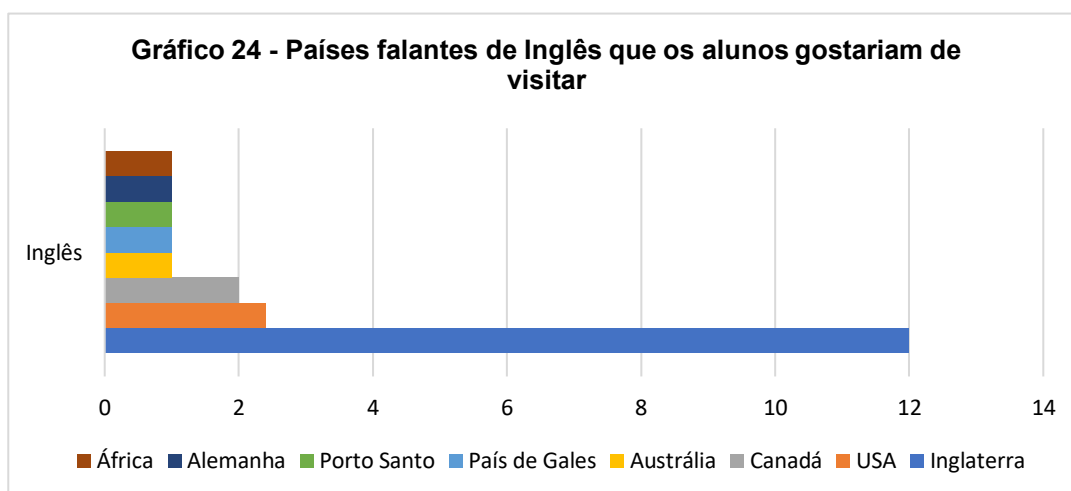
Foi feita a mesma questão relativamente ao mandarim, tendo os encarregados de educação assinalado a China, a Coreia, a Singapura, Macau, Hong Kong, Taiwan e Malásia. De notar que o povo chinês, comparado com os restantes países atrás referidos, é caracterizado com mais adjetivos próximos do pólo negativo, evidenciando, assim, imagens estereotipadas por parte dos encarregados de educação. Estes consideram-nos mais antipáticos, mais tristes, mais distantes e mais estranhos do que os restantes povos falantes de mandarim. Por oposição, os chineses são o povo mais organizado, dependendo que esta característica associa este povo à competência na área do trabalho. Para além disso, a Coreia é caracterizada negativamente em todos os campos, exceto na organização, confirmando-se uma representação coletiva, estática e homogénea. O povo coreano é caracterizado como um povo antipático, triste, xenófobo, estranho e distante (ver tabela 9).

Tabela 9 – Diferencial semântico – Características dos povos falantes de Mandarim (Encarregados de Educação)

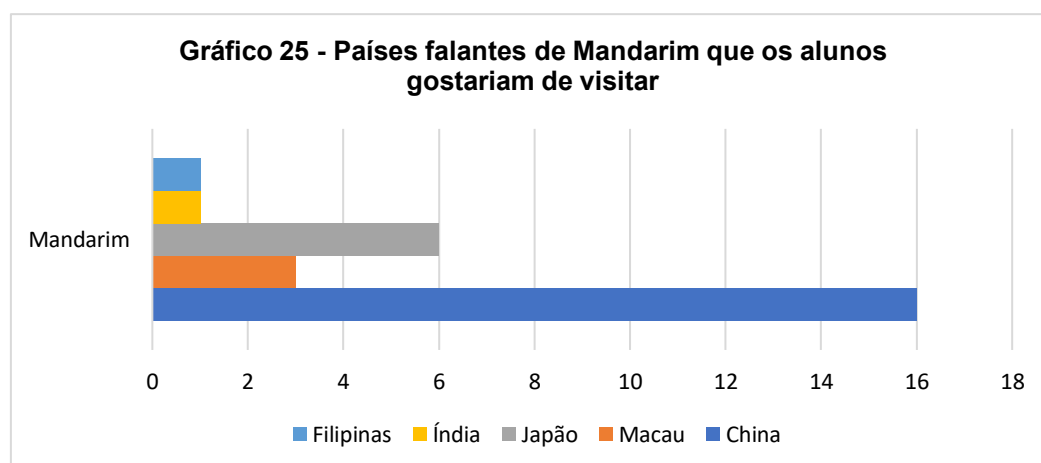
	Características dos Povos	1	2	3	4	5	Características dos Povos
Países: China	Desorganizados	1	3	13	9	15	Organizados
	Antipáticos	1	10	18	9	2	Simpáticos
	Tristes	2	11	21	6	1	Alegres
	Xenófobos	1	5	23	5	2	Abertos aos outros
	Distantes	1	16	16	8	2	Comunicativos
	Estranhos	3	14	14	8		Espontâneos
Macau	Desorganizados			6	10	7	Organizados
	Antipáticos	2	5	13	3		Simpáticos
	Tristes	6	9	9	2		Alegres
	Xenófobos	3	8	10	2		Abertos aos outros
	Distantes	4	8	8	3		Comunicativos
	Estranhos	6	8	8	3		Espontâneos
Singapura	Desorganizados	1	3	2	4		Organizados
	Antipáticos	1	4	4	1		Simpáticos
	Tristes	1	5	3	1		Alegres
	Xenófobos			7	2	1	Abertos aos outros
	Distantes	2	6	2			Comunicativos
	Estranhos	1	7	2	1		Espontâneos
Coreia	Desorganizados	1	1	1		1	Organizados
	Antipáticos	1	2		1		Simpáticos
	Tristes	1	3				Alegres
	Xenófobos	1	2	1			Abertos aos outros
	Distantes	1	3				Comunicativos
	Estranhos	1	2	1			Espontâneos

No que se refere à questão número 12, é interessante verificar que menos de metade dos alunos manifestam curiosidade por conhecer países onde se fala inglês e países onde se fala mandarim (ver gráficos 24 e 25). As razões apontadas para as respostas negativas têm que ver com a dificuldade/ impossibilidade de os alunos viajarem em

idade precoce “porque os meus pais não me deixam visitar nenhuns países”. Os alunos que têm curiosidade por conhecer países onde se fala inglês, colocam a Inglaterra a encabeçar a lista de países a visitar, seguida dos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e País de Gales “porque tem um jogador que eu gosto muito” (CL2.1).



Por desconhecimento, alguns alunos referem a Alemanha e o Porto Santo como “países” onde se fala inglês. 31 alunos não gostariam de visitar países onde se fala mandarim, porque: “é uma língua feia” (CL2.2); “não percebo a língua”; “porque não consigo falar com eles”; “porque são difíceis” (CL1.1) demonstrando aqui uma representação muito estática relativamente à facilidade / dificuldade da língua.



Aqueles que gostariam de visitar países onde se fala mandarim, referem países como China, Macau, Japão e Índia, porque “gostaria de aprender mais sobre mandarim”; “porque há lá a festa das lanternas”; “porque gostava de ir à festa da Lua”; “para visitar a muralha da China e testar os meus conhecimentos” (CL2.1) (ver gráficos 24 e 25). Estas declarações dão conta, por um lado, do desconhecimento da geografia linguística

associada à língua chinesa por parte dos alunos e, por outro lado, confirmam a forte abordagem cultural que o ensino do mandarim contempla na sua planificação, ideia que podemos confirmar pelas atividades constantes no Plano Anual de Atividades dos Agrupamentos onde foram aplicados os inquéritos.

2.2. ANÁLISE DE DESENHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS

Neste momento debruçaremos a nossa atenção nos desenhos produzidos pelos alunos no âmbito da questão número 14, presente no questionário aplicado. A nossa escolha no que concerne a este tipo de instrumento, reflete a nossa preocupação em utilizar um instrumento que, de modo menos interrogativo, nos ajudasse a compreender as representações das crianças sobre os povos que vivem em países onde se fala Inglês e de países onde se fala mandarim. Sodré, Reis & Guttin (2007) afirmam que atividades gráficas, como o desenho, podem reproduzir signos que indiquem conhecimentos, interesses, valores, dificuldades, ou seja, através do desenho e das palavras as crianças têm a possibilidade de expressar a sua subjetividade. Assim, a natureza deste instrumento garante, ao mesmo tempo, a produção de informações mais espontâneas do que as geradas através dos instrumentos identificadores de discurso, além de proporcionar a emergência de elementos presentes nos valores, emoções e opiniões dos sujeitos. O desenho das crianças enquanto sujeitos de representações como instrumento de pesquisa tem vantagem, pois sendo o desenhar atividade comum a esse grupo social, o instrumento favorece a produção de dados mais espontâneos e permite uma aproximação das representações imagéticas das crianças.

O desenho é uma das formas de expressão visual que busca constantemente comunicar construções cognitivas, pois ao desenhar, representamos por meio de grafismos “ideias que queremos comunicar ou algo que vimos, para conhecer melhor a realidade, guardar ou transmitir informações ou como uma forma de expressão artística” (Coll & Teberosky, 2002, p. 23). A realidade ao redor do homem apresenta as mais diversas impressões e proporciona a construção das mais diferentes representações. Assim, lançámos o seguinte desafio: “Se fosses a um país onde se fala Inglês, como descreverias as pessoas que lá vivem? Faz um desenho”.

Grande parte dos alunos desenhou aspetos culturais associados ao país, quase sempre representado como o único país onde se fala Inglês: Inglaterra. Assim, dois alunos desenharam uma pessoa ao lado do Big Ben; outro desenhou o London Eye; outro desenhou um guarda real; outro desenhou a rainha com uma tiara; outro desenhou e escreveu: mordomo com rainha, revelando algum conhecimento sobre o regime

político do país; dois alunos desenharam um homem com um guarda-chuva, apontando representações muito estáticas sobre o clima que se faz sentir no Reino Unido; outro desenhou uma pessoa com balões de fala onde dizia: “Good morning! Good afternoon!”; outro desenhou um homem com um chapéu; outro desenhou um homem alto com um fato e lacinho ao pescoço, representando o regime monárquico vigente no Reino Unido; outros alunos preferiram escrever: “muito apressados”; “acho que são muito elegantes e bebem muito chá”; “pessoas de 2 metros”; “mordomo”; “rainha” (ver ilustrações de 1 a 8).

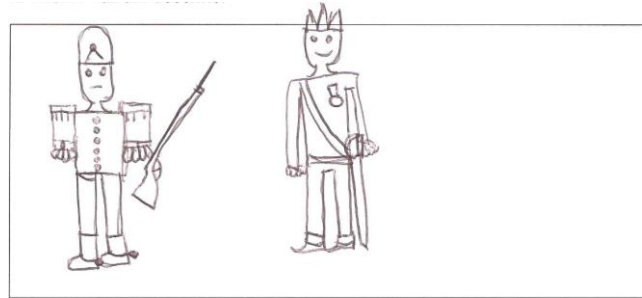


Ilustração 1 – A realeza

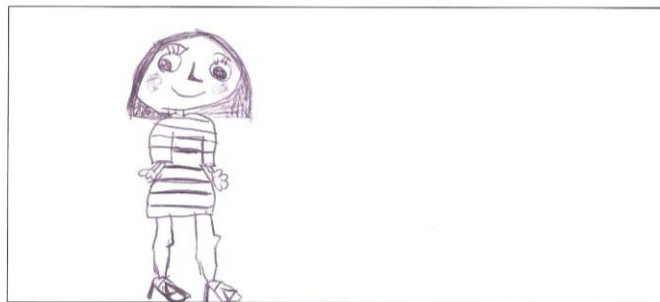


Ilustração 2 – Uma europeia

Na ilustração 1 vemos uma clara alusão à monarquia britânica. A partir da ilustração 2 somos levados a refletir sobre o estilo e o vestuário desta pessoa que espelha um estilo europeu, como por exemplo: saltos altos e vestido curto.



Ilustração 3 – A chuva

Por sua vez, a ilustração 3 sugere uma ideia estereotipada deste aluno que ilustra o clima chuvoso do Reino Unido.



Ilustração n.º 4 – Aspectos culturais da Inglaterra

Na ilustração 4, surgem aspectos culturais da Inglaterra, como por exemplo: o Big Ben; pessoas de 2 metros; homem a dormir no carro. Esta última referência poderá estar associada a alguma situação visualizada pelo aluno.

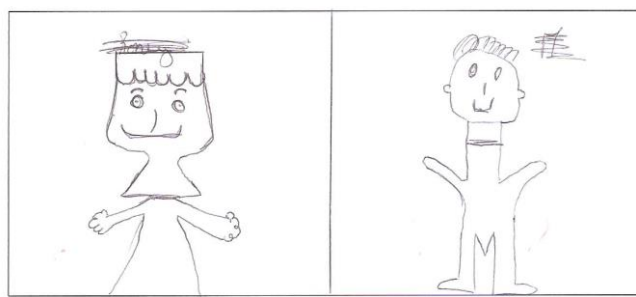


Ilustração 5 – Rainha e Príncipe

Na ilustração 5, pensamos que o aluno tentou desenhar uma rainha (com coroa) e um príncipe, dando-se conta, mais uma vez, do regime monárquico associado ao Reino Unido.



Ilustração 6 – Mordomos e rainha

Na ilustração 6, surge de novo uma pessoa da realeza (com vestido) e com a coroa no imaginário. A palavra “mordomos” pressupõe a relação à família real e àqueles que a servem. Na ilustração 7, também temos uma possível representação associada ao

gentleman britânico, devido ao facto de o aluno ter tentado desenhar um chapéu. Por sua vez, na ilustração 8, surge um outro aspeto cultural da Inglaterra: o London Eye.

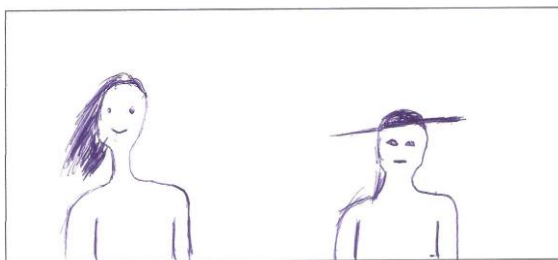


Ilustração 7 - Gentleman



Ilustração 8 – London Eye

Por outro lado, na questão número 15, pretende-se obter as representações dos alunos face aos povos que vivem num país onde se fala mandarim: “Se fosses a um país onde se fala Mandarim, como descreverias as pessoas que lá vivem? Faz um desenho”.

As representações dos alunos surgem novamente associadas às questões culturais. Num dos documentos estruturantes do agrupamento, verificámos que constam do Plano Anual de Atividades várias atividades promovidas pelo mandarim. No 1.º período letivo, foi organizada uma exposição subordinada ao tema “As grutas de Mogao”, que teve como objetivo dar a conhecer uma forma artística da China; os alunos do 1.º ciclo celebraram ainda a festividade das lanternas e puderam fazer aulas de Kung FU. Não surpreende que os desenhos dos alunos incidam sobre as artes marciais (vários alunos desenharam ninjas, cinturões, uniformes) ver desenhos de 9 a 15.

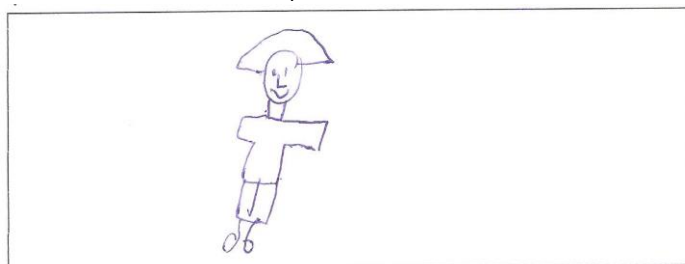


Ilustração 9 – Chapéu asiático

Na ilustração 9 vemos um indivíduo com um uniforme e chapéu típico dos países asiáticos. Já na ilustração 10, temos um desenho referente, na nossa opinião, a aldeias típicas com casas em forma triangular.

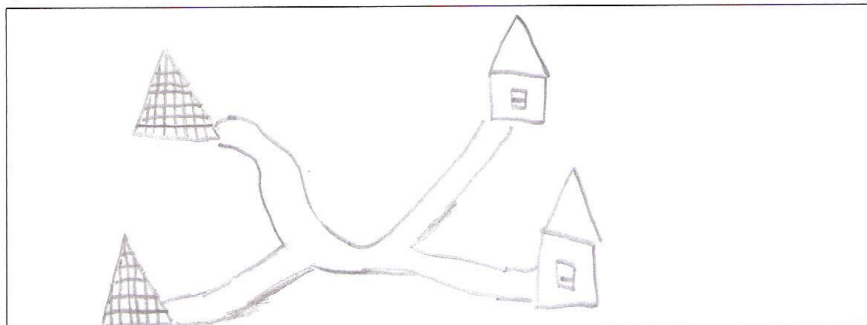


Ilustração 10 – Aldeias típicas asiáticas

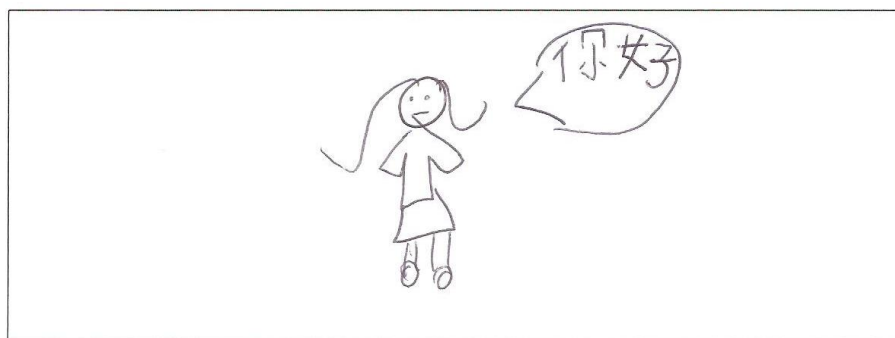


Ilustração 11 – Ni hao



Ilustração 12 - Adjetivos

Nas ilustrações 11 e 12, os alunos usaram texto na ilustração: um escreveu “olá” em mandarim e outro usou adjetivos para caracterizar os povos falantes de mandarim (“todos parecidos”, “habilidosos”, “complicado perceber”, “interessantes”).



Ilustração 13 – Traje típico chinês

Já nas ilustrações 13 e 15 parece-nos que surgem mais duas representações sobre o povo chinês (algo esterotipadas): um traje típico e artes marciais. Na ilustração 14, surge a frase “devem trabalhar muito” e um desenho do que nos parece ser uma fábrica.

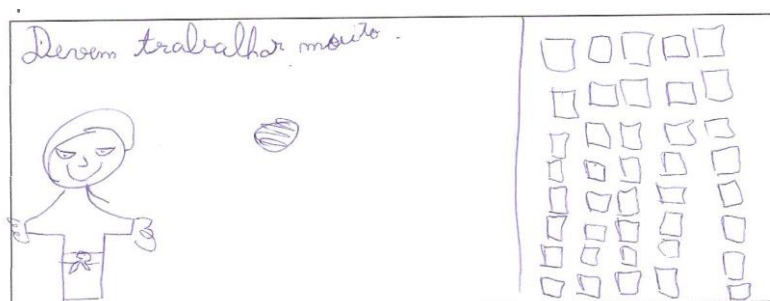


Ilustração 14 – A fábrica

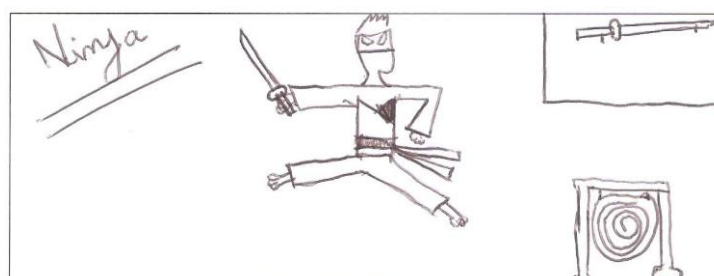
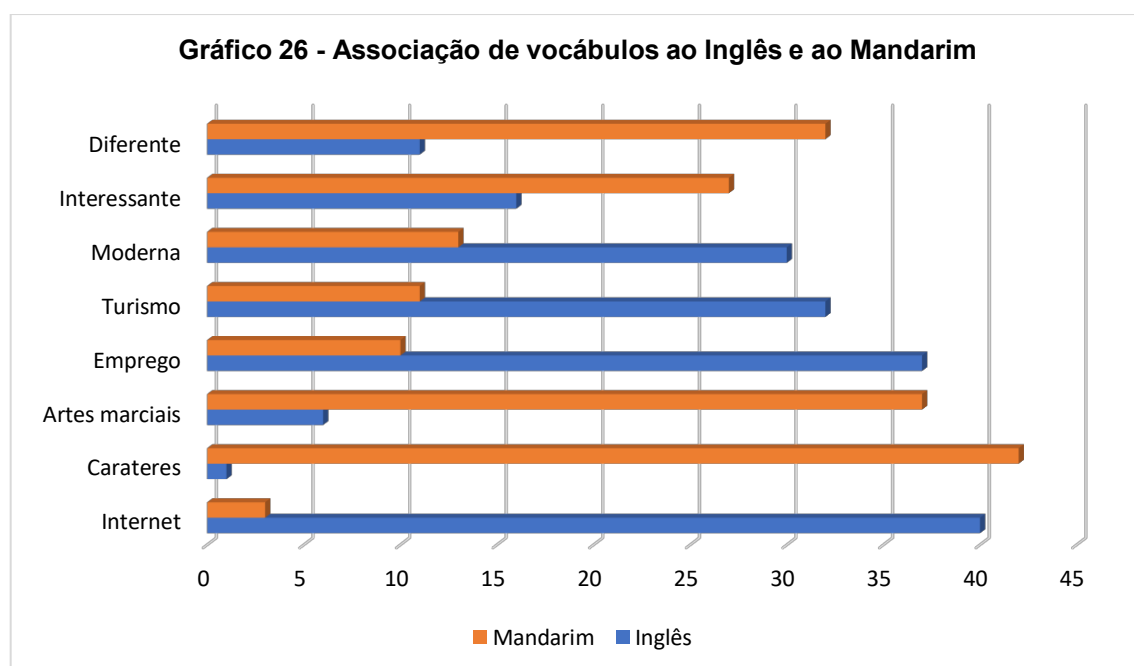


Ilustração 15 – Artes marciais

Na sua globalidade, nestas ilustrações, há ainda referência a aspetos físicos como os “olhos em bico”, estatura baixa e ao vestuário, pois “vestem-se com o símbolo do dragão”.

No que se refere à questão número 16, os alunos inquiridos tinham de associar cada palavra dada a uma das línguas, inglês ou mandarim, colocando uma cruz. Um grande número de alunos tem a mesma imagem sobre as línguas (ver gráfico 26). Através do gráfico podemos observar que os alunos têm representações muito definidas sobre as duas línguas: se por um lado, o mandarim é uma língua diferente, o inglês é uma língua

moderna, associada ao emprego, ao turismo e à internet. As artes marciais estão associadas aos povos de cultura oriental.



Na pergunta número 17, os alunos tinham de caracterizar com aspetos positivos e aspetos negativos a vida em dois países falantes de Inglês e na pergunta número 18, os alunos tinham de caracterizar com aspetos positivos e negativos a vida em dois países falantes de mandarim (ver tabela 10).

Tabela 10 – Representações sobre os povos falantes Inglês e Mandarim

Países falantes de Inglês	Aspetos Positivos	Aspetos negativos
Inglaterra	Muito bonita; engraçada; divertida; felicidade; muito visitada; história interessante;	Chove muito; muita confusão;
Estados Unidos da América	Grande, bom país;	Guerra; muita poluição;
Porto Santo	Alegria	Aborrecido
Austrália	Língua linda; muito moderna; muito ânimo	Pode haver terremotos; muito longe
Países falantes de Mandarim	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
China	Calma; história; é muito popular; lendas; brincadeiras; simpatia; língua engraçada	Difícil de escrever; chato; assustador; cara
Macau	Há muitas festas; bonito	Muito poluído; chato
Japão	Interessante	-
Índia	Curiosa; linda	-

Tendo em conta a tabela 10, que corresponde às questões número 17 e 18 do nosso questionário, no qual os alunos tinham que caracterizar com aspetos positivos e aspetos negativos a vida em dois países falantes de inglês e falantes de chinês, parece-nos que os alunos revelam representações algo estereotipadas, em que temos a guerra associada aos Estados Unidos da América e o clima chuvoso associado à Inglaterra, no caso do inglês. Por outro lado, os países falantes de Inglês não vão para além da Inglaterra, Estados Unidos da América e Austrália. Um aluno mencionou o Porto Santo, talvez por ter lá estado e ter ouvido falar Inglês.

Por sua vez, se focarmos a nossa atenção nos aspetos negativos relacionados com os países falantes de mandarim, verificamos que a grande maioria dos alunos mencionou Macau como um país poluído e a China como um país caro, e cuja língua é “difícil de escrever”, revelando uma imagem estereotipada dos países asiáticos. A referência à Índia e Japão revela desconhecimento quanto aos países falantes de mandarim.

Por fim, quisemos saber quais as opiniões dos alunos relativamente à experiência de aprendizagem de uma língua não europeia. Assim, colocámos as seguintes questões: “Gostaste de aprender Mandarim durante este ano letivo” e “Gostarias de continuar a aprender Mandarim no 5.º ano como segunda língua estrangeira?”. Se nos debruçarmos nas respostas dadas pelos alunos à questão número 19, verificamos que 70% dos alunos gostou de aprender mandarim (ver gráfico 27). No entanto, quando lhes perguntamos se gostariam de continuar a estudar mandarim no 5.º ano, 53% dos alunos revelam que gostariam de aprender outras línguas, todas europeias, que não o mandarim (ver gráfico 28).

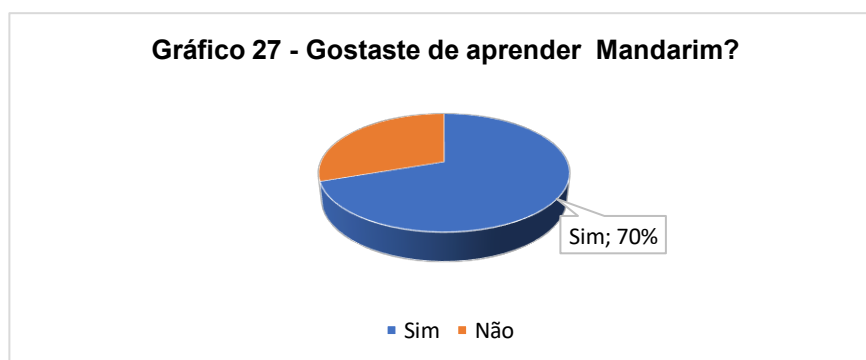
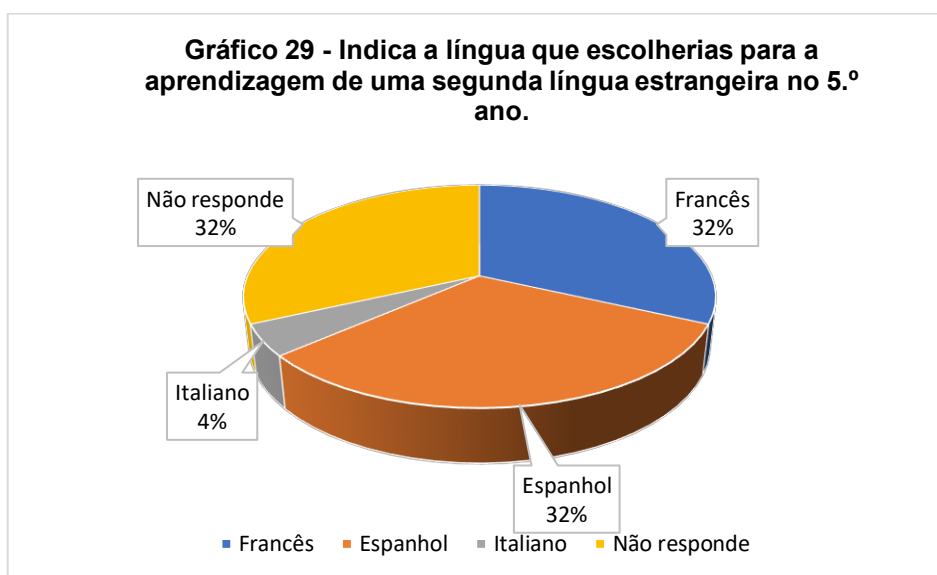


Gráfico 28 - Gostarias de continuar a aprender Mandarim no 5.º ano como segunda língua estrangeira?



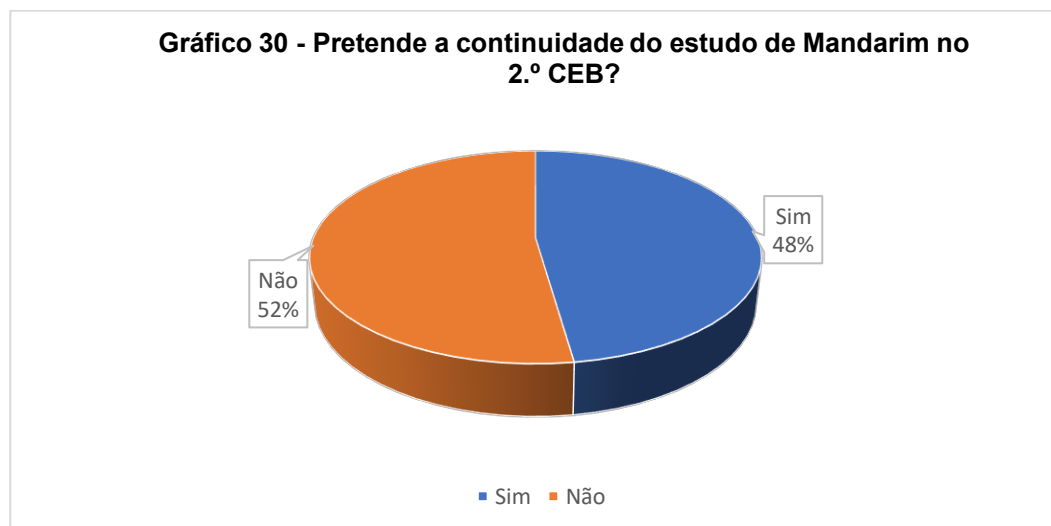
No caso das respostas negativas, quisemos saber quais as razões que levam os alunos a escolher outras línguas no 5.º ano e quais as línguas que vão escolher. Grande parte dos alunos afirma que quer aprender outras línguas, uns porque não gostam do mandarim porque é uma língua difícil, outros simplesmente porque querem aprender outras línguas. A escolha recai sobre as línguas europeias, com o francês e o espanhol nas preferências dos alunos (ver gráfico 29).

Gráfico 29 - Indica a língua que escolherias para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no 5.º ano.

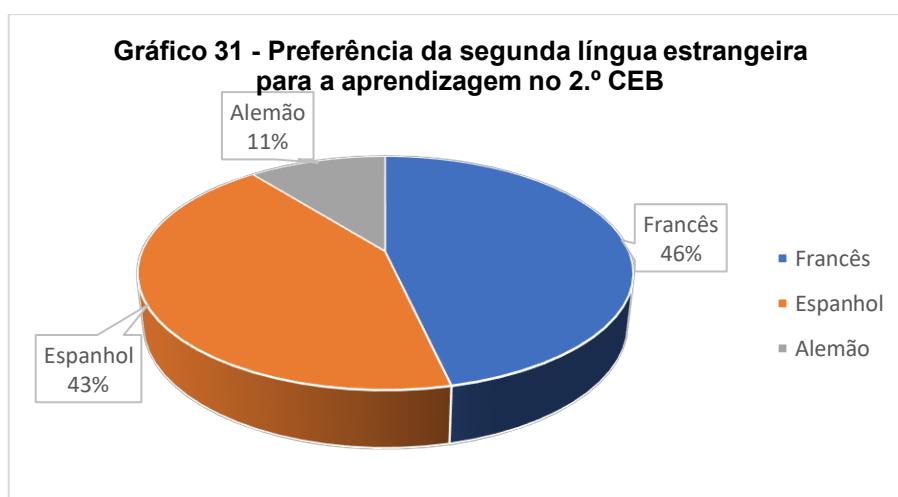


A fim de obter uma análise comparativa, colocámos a seguinte questão aos encarregados de educação: “Caso tenha essa possibilidade, pretende que o seu educando continue a aprendizagem de Mandarim no 2.º CEB como a segunda língua estrangeira?”. Os resultados são tão equivalentes quanto neutros. 52% dos encarregados de educação não pretende que o seu educando continue a aprendizagem de Mandarim no 2.º CEB, tal como 53% dos seus educandos não querem continuar a aprendizagem de mandarim no 2.º CEB. As razões apontadas pelos encarregados de

educação recaem sobre a complexidade da língua (“língua bastante difícil”), preferindo a aprendizagem de uma língua europeia (ver gráfico 30). O francês, o espanhol e o alemão estão nas preferências dos encarregados de educação (ver gráfico 31).



No caso de resposta negativa, quisemos saber quais as línguas que os encarregados de educação pretendem escolher para o seu educando como segunda língua estrangeira no 2.º CEB. O francês e o espanhol encabeçam as intenções dos encarregados de educação, tal como mostram os dados obtidos relativamente aos alunos.



Em síntese, este capítulo consistiu na análise e discussão dos dados obtidos pelo instrumento de recolha de dados: o inquérito por questionário. Assim, analisámos as respostas dadas sobre as representações quer dos alunos quer dos respetivos encarregados de educação, respondendo a várias questões de investigação: a) Que representações possuem os alunos acerca das línguas inglesa e chinesa?; b) Que representações apresentam os seus encarregados de educação acerca das línguas

inglesa e chinesa?; c) Que representações apresentam os alunos acerca dos povos que falam essas línguas?; d) Que representações apresentam os seus encarregados de educação acerca dos povos que falam essas línguas?)

Relativamente à língua inglesa, as representações demonstradas por alunos e encarregados de educação remetem, essencialmente, para relações de afetividade positivas. Os povos que falam Inglês são caracterizados positivamente a nível psicológico e moral e quanto aos seus costumes, são apontados como próximos da realeza, *gentlemen*, povo algo sofisticado. Na análise das representações dos alunos, evidenciou-se, também uma limitação de conhecimento relativamente aos povos que falam inglês bem como aos países falantes de mandarim.

De facto, no que diz respeito à língua chinesa, as representações dos alunos e respetivos encarregados de educação são muito estáticas, uma vez que uma grande percentagem dos inquiridos evidencia uma imagem de língua difícil, complexa. Para além disso, surgem representações que remetem para relações afetivas positivas, no caso da língua inglesa, e negativas no caso da língua chinesa. O mandarim surge como língua feia, difícil, pouco falada, sem importância, mas igualmente interessante tal como o inglês. Os povos que falam mandarim são caracterizados psicológica e moralmente num nível médio a pender para o negativo, como povos antipáticos, tristes, xenófobos, distantes e ao nível de competências de forma positiva, uma vez que são considerados organizados.

3. PROPOSTA DE UM PROJETO PLURILINGUE E PLURICULTURAL PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como já foi referido, o nosso estudo centrou-se numa temática cada vez mais explorada no âmbito da DL que consiste na diagnose de representações das línguas (inglesa e chinesa) e dos povos que as falam. Tendo em consideração que os dados recolhidos se centram num contexto muito particular de alunos do 1.º CEB, que experienciaram a aprendizagem de duas línguas estrangeiras pela primeira vez, uma enquanto área curricular (inglês) e outra como oferta complementar (mandarim), torna-se necessário levar a cabo um trabalho em sala de aula que permita desconstruir as representações negativas em relação às línguas, povos e culturas.

Embora exista não só da parte dos alunos uma abertura à aprendizagem linguística, mas também da parte dos encarregados de educação uma vontade que os seus educandos aprendam línguas, estas conclusões colocam alguns desafios quer ao sistema educativo, quer à escola, quer às instituições promotoras e supervisoras do

ensino de línguas. Esses desafios passam, no nosso entender, pela necessidade de realizar um trabalho articulado entre as várias estruturas de promoção e implementação do ensino de línguas, no sentido de sensibilizar, tanto os alunos como toda a comunidade educativa para a diversidade linguística e cultural.

É neste contexto que os aprendentes de línguas devem tornar-se mais conscientes das suas representações, imagens, estereótipos e preconceitos e das suas práticas e contactos no universo plurilingue e intercultural que os rodeia, desenvolvendo atitudes de respeito face ao Outro. Andrade & Sá (2008, p. 252) corroboram esta ideia quando afirmam que o principal objetivo do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural é “procurar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interação com o Outro”. É com base nesta perspetiva de uma educação em línguas capaz de promover o plurilinguismo e a comunicação intercultural que passamos a apresentar uma proposta de integração curricular capaz de multiplicar e diversificar as experiências linguísticas e interculturais dos alunos.

Na tabela 11, temos a planificação da atividade de enriquecimento curricular intitulada “Línguas e culturas” para os terceiros e quartos anos de escolaridade. Através de enfoques metodológicos como o trabalho de projeto, com um forte pendor colaborativo, procuraríamos que as crianças contactassem com a alteridade, tendo em conta o desenvolvimento das suas competências plurilingue e pluricultural.

Tabela 11 – Planificação da Atividade de Enriquecimento Curricular

Línguas e culturas	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a comunidade educativa para a participação em atividades que promovam a socialização e a cultura; - Fomentar métodos inovadores de aprendizagem sobre línguas e culturas; - Promover a participação de parceiros na edificação de uma sociedade mais solidária; - Favorecer o trabalho colaborativo; - Avaliar o impacte das atividades desenvolvidas, alargando e aprofundando o conhecimento sobre o Outro. 	
<p>O domínio intercultural estabelecerá o enquadramento das aprendizagens previstas para esta atividade de enriquecimento curricular. O professor poderia escolher os países e as festividades que prefere trabalhar, em articulação com as outras áreas curriculares, ao longo do ano letivo.</p>	
3.º ano	4.º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer-se a si e ao outro 1 - Identificar-se a si e aos outros. 2 – Conhecer algumas características do seu país e de outros países: <ul style="list-style-type: none"> - localização no mapa - língua - família - vestuário - rotinas - jogos e brincadeiras 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer culturas e tradições 1 - Identificar festividades em diferentes partes do mundo. 2 - Identificar atividades relacionadas com as festividades. 3 - Participar em jogos e em pequenas dramatizações. 4 – Conhecer a gastronomia em diferentes partes do mundo.

Por sua vez, nas tabelas 12 e 13, surge um exemplo duma possível unidade temática centrada no tema alimentação e a planificação mais detalhada por aula, das diferentes atividades propostas, respetivamente. Ressalta à vista a forte abordagem interdisciplinar na nossa proposta e o uso de recursos analógicos e digitais, que concorrem para uma abordagem pró-ativa de conteúdos na sala de aula, pois os alunos teriam que: pesquisar pratos típicos de diferentes países europeus e não europeus; analisar ementas em inglês; elaborar criativamente ementas associadas a cada um dos países escolhidos por grupo; expor trabalhos de projeto; e, ainda, confeccionar um dos pratos.

Tabela 12 – Planificação de uma unidade temática

Quadro-síntese				
Título: À volta da mesa				
Público: 4.º ano 1.º CEB				
Línguas envolvidas: Português, Inglês, Espanhol, Mandarim, Romeno				
Duração prevista: 4 tempos (60 minutos)				
Objetivo principal: - Desenvolver atitudes de abertura ao Outro e curiosidade relativamente à cultura de outros países; - Desenvolver uma cultura linguística sobre as línguas do mundo a partir do contacto com diferentes línguas;				
Materiais: Computador com internet; Documento em powerpoint; Ementa em Inglês; Ficha de trabalho orientada; Dicionários bilingues; Cartolinas; Marcadores; Cola; Tesoura; Blu-tac; receita; ingredientes; refeitório da escola.				
Planificação das actividades				
Aula (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Aula 1	- Observação de imagens alusivas ao tema da alimentação; - Pesquisa e recolha da informação sobre os pratos típicos;	Português Inglês Mandarim Espanhol Romeno	- Computador com internet - Documento em powerpoint	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa - Educação para a cidadania - Inglês - Mandarim
Aula 2	- Observação e análise de uma ementa em Inglês. - Leitura e interpretação da mesma. - Preenchimento de espaços em branco de uma ementa orientada na língua em que pesquisaram.	Português Inglês Mandarim Espanhol Romeno	- Ementa em inglês - Ficha de trabalho orientada - Dicionários bilingues	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa - Educação para a cidadania - Inglês - Mandarim
Aula 3	- Elaboração das ementas com pratos típicos dos diferentes países atribuídos a cada grupo. - Exposição das ementas no refeitório da escola. - Votação de um prato típico para ser confeccionado	Português Inglês Mandarim Espanhol Romeno	- cartolinas - marcadores - cola - tesoura - blu-tac - quadro	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa - Inglês - Mandarim - Educação para a cidadania - Tecnologias da Informação e Comunicação

				- Expressão Plástica
Aula 4	- Confeção e degustação do prato típico escolhido na aula anterior.		- receita - ingredientes - refeitório da escola	- Estudo do Meio - Matemática - Língua Portuguesa - Educação para a cidadania
Atividades descritas de forma detalhada				
Aula 1				
<i>Pesquisa</i>				
Objetivos principais				
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento sobre diferentes países, suas culturas e línguas; • Pesquisar na internet diferentes dados sobre os países, nomeadamente a sua gastronomia; • Selecionar informação para a elaboração de uma ementa. • Refletir sobre as aprendizagens efectuadas. 				
A Descrição pormenorizada				
Os alunos observam imagens com pratos típicos de alguns países, identificando-os. Divide-se a turma em grupos e um elemento de cada grupo retira um papel com o nome do país sobre o qual vão pesquisar.				
Observações				
Aula 2				
<i>Ficha de trabalho</i>				
Objetivos principais				
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar uma ementa em inglês; • Desenvolver o gosto e curiosidade pela aprendizagem de línguas; • Identificar palavras em diferentes línguas; • Desenvolver a consciência linguística, contactando com registos escritos em várias línguas; • Saber consultar dicionários bilingues. 				
Descrição pormenorizada				
Os alunos observam e analisam uma ementa em inglês, projetada no quadro. De seguida, leem e interpretam-na em suporte de papel. Organizados nos grupos da sessão anterior, os alunos preenchem os espaços em branco de uma ementa orientada na língua em que pesquisaram.				
Observações:				
Será pedida uma colaboração dos professores de mandarim, a fim de elaborarem a ficha de trabalho em mandarim.				
Aula 3				
<i>Ementa</i>				
Objetivos principais				
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto e curiosidade pela aprendizagem de línguas; • Saber organizar-se em grupo, dividindo tarefas entre si. 				
Descrição pormenorizada				
Organizados em grupos, os alunos constroem as ementas do país que pesquisaram com pratos típicos, colando imagens e desenhando. De seguida, colam as ementas em cartolinas e expõem-nas no refeitório da escola. Cada aluno escolhe um prato típico e o mais votado será confeccionado e degustado na aula seguinte.				
Observações				
Aula 4				
<i>Confeção e Degustação</i>				
Objetivos principais				
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência linguística, contactando com registos escritos em várias línguas; • Desenvolver o gosto e curiosidade pela aprendizagem de línguas; • Desenvolver competências de percepção, comparação e compreensão de enunciados escritos em diferentes línguas; 				

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências do saber estar, do saber ser e do respeito por diferentes povos e culturas.
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Os alunos confeccionam o prato típico escolhido na aula anterior, através de votação, com a ajuda da assistente operacional da escola. Por fim, as pessoas envolvidas na confeção degustam o prato.</p>
<p>Observações</p> <p>Na festa final do ano letivo, poder-se-á convidar a comunidade escolar a participar nesta atividade.</p>

Pretendemos, com as atividades deste projeto, que os alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB ganhem uma cultura linguística, valorizem a importância dos contactos com outras línguas e culturas, despertando para a aprendizagem de línguas através de representações positivas em relação às línguas, povos e culturas, essenciais para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. Salienta-se o tema das festividades que, pela motivação que lhe é inerente, pode contribuir, de forma significativa, para que os alunos sintam empatia por outras culturas e desconstruam as representações negativas relativas a determinados povos, línguas e culturas.

O contacto com outras línguas e culturas oferece ao aluno a possibilidade de interpretar o mundo de forma privilegiada, “detetando nas características particulares de cada realidade traços de universalidade, aproximando o que parece díspar, encarando a diferença como uma característica comum e uma riqueza” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA OUTROS ESTUDOS

Depois de uma análise dos dados recolhidos através deste inquérito por questionário, podemos delinear algumas notas conclusivas. Antes de mais, ressalte-se a idade precoce dos alunos que responderam a este inquérito. A nossa amostra compreende alunos entre os 8 e os 10 anos de idade. Ainda assim, é de salientar que estes alunos, que experienciaram a aprendizagem de duas línguas estrangeiras pela primeira vez, uma enquanto área curricular e outra como oferta complementar, têm uma visão linguística muito alargada. A fim de conhecermos as opiniões e representações dos alunos, quisemos comparar, ainda que só em alguns aspetos, as opiniões e representações dos respetivos encarregados de educação. Nota-se, tanto no que diz respeito à caracterização dos alunos e aos seus projetos linguísticos, como nas representações que eles apresentam, que são muito neutras face a várias línguas e povos.

O nosso estudo incide sobre um caso específico de alunos e encarregados de educação, onde a implementação do projeto “Ensino de Chinês no ensino básico”, que oferece a aprendizagem desta língua chinesa a todos os alunos de 3.º ano do ensino básico, da rede pública, potenciou um horizonte linguístico mais alargado, quer no que diz respeito ao contacto com as línguas, quer mesmo no que se refere ao seu “futuro linguístico”. Podemos afirmar que existe, não só da parte dos alunos uma abertura à aprendizagem linguística, como também dos encarregados de educação, que manifestam, não só, vontade que os seus educandos aprendam línguas, como também compreensão do papel e importância da aprendizagem das mesmas.

Recorde-se que o nosso estudo foi aplicado num concelho fortemente industrializado com ligações ao mercado chinês, nomeadamente no setor do calçado, pelo que o projeto-piloto de ensino de mandarim nas escolas de São João da Madeira está inserido num contexto que teve a aprovação inicial dos encarregados de educação. Aliás, podemos verificar, pela análise dos nossos dados, que a aprendizagem de línguas tem muita importância não só para os alunos como também para os encarregados de educação. De salientar que, na turma 2, dos 24 alunos, 7 afirmaram que não gostariam de aprender outras línguas, para além do inglês e do mandarim. 4 alunos referiram que gostariam de aprender espanhol, “porque falam quase a nossa língua”; “porque o meu pai quer que eu aprenda espanhol”; 4 alunos afirmaram que querem aprender francês “para poderem comunicar com os primos”; “porque francês é fixe, a letra é bonita e interessante”; 3 alunos referem que querem aprender francês, espanhol e alemão, “para poder ir para países que falam estas línguas”; os restantes alunos referem o espanhol, o francês, o italiano, o “brasileiro”, o japonês e o norueguês “porque é bom aprender”.

Os encarregados de educação têm uma visão utilitária das línguas. Referem que o Inglês é muito importante “porque é a língua mais usada, ao nível empresarial e nas relações internacionais”; “tem mais importância pela sua utilidade, principalmente no mundo do trabalho”; “porque tem maior aplicação verbal (número de países) e escrita (número de publicações)”. Tanto os alunos como os encarregados de educação parecem ainda valorizar os aspetos relacionados com a dimensão instrumental e comunicativa das línguas, nomeadamente nas finalidades de aprendizagem e nas razões para o prestígio das mesmas, relacionando a importância de uma língua com a sua utilidade e importância política e, concomitantemente, com a importância da sua aprendizagem. O inglês, por exemplo, destaca-se como língua internacional, útil para a comunicação e, por isso, importante de aprender, não fosse esta a língua considerada universal.

No que diz respeito ao francês, espanhol e alemão, os encarregados de educação também as consideram importantes, “porque são mais usadas no dia a dia”; “porque são as línguas mais faladas nos países mais importantes”; “pelo domínio económico, social e político desses países”. Apenas um encarregado de educação referiu o mandarim como a língua estrangeira mais importante, porque “acredito que o mandarim se destaque, para além do alemão, já que a China é um país em constante evolução e uma potência económica”. Apesar de manifestarem interesse pela aprendizagem da língua chinesa, tanto os alunos como os encarregados de educação demonstram muitas representações de ordem negativa.

No caso do perfil semântico obtido através da escolha entre dois binómios antagónicos, relativamente às características das línguas inglesa e chinesa, ressalta a característica “difícil”. Para além desta característica, constatámos que nesta análise antitética, os adjetivos de conotação negativa ressaltam associados ao mandarim, enquanto que os adjetivos de conotação positiva surgem associados ao inglês. Trata-se assim de uma imagem coletiva, homogénea, que se cristalizou com a análise dos dados obtidos. Acreditamos que a dificuldade apontada à língua chinesa tem que ver com o sistema de escrita diferente que, depois da imagem inicial de língua exótica, sobressai a imagem de língua difícil.

Na globalidade, alunos e os encarregados de educação parecem ter, nesta dualidade de língua europeia (inglês) e língua chinesa (mandarim), representações coletivas homogéneas: uma boa imagem da primeira (a mais bonita, a mais fácil, a mais útil, rica culturalmente e com importância política) e uma imagem negativa da segunda (a mais feia, a mais difícil, a menos útil). Dos 43 alunos inquiridos, 84% dos alunos consideram o mandarim uma língua difícil, contra 6% dos alunos que afirmam ser uma língua fácil. No caso do perfil semântico obtido com este procedimento relativamente à língua chinesa, ressalta a característica “difícil”. A mesma questão foi colocada aos encarregados de educação e 100% dos pais afirma que o mandarim é uma língua difícil. No entanto, constatamos que no diferencial semântico entre as duas línguas, quase todos os alunos consideram ambas as línguas interessantes, o que pressupõe uma imagem positiva relativamente às línguas como objeto afetivo, existe uma relação afetiva aluno/língua/cultura. Acreditamos que para esta relação afetiva muito contribui a cultura da língua chinesa que é transmitida aos alunos, como pudemos verificar no Plano Anual de atividades dos agrupamentos.

Para além disso, os desenhos feitos pelos alunos, para ilustrar os povos que vivem em países falantes de mandarim revelam quase sempre momentos, situações e factos culturais associados aos países falantes de mandarim.

É interessante verificarmos que, apesar dos alunos gostarem de aprender e dos encarregados de educação concordarem com o ensino de mandarim do 1.º CEB, a maioria manifesta a preferência pela aprendizagem de outras línguas quando iniciarem o 2.º CEB. Assim, as representações dos alunos coincidem com as dos encarregados de educação que elegem o francês e o espanhol para iniciarem a aprendizagem de uma terceira língua estrangeira no 2.º CEB. Esta conclusão vai ao encontro dos resultados apresentados no relatório Eurydice da Comissão Europeia, publicado em maio de 2017, que refere que “French, German and Spanish are popular choices for the second foreign language” (European Commission, 2017, p.13).

Alguns alunos escolhem o italiano, indicada como língua que gostariam de aprender, talvez pela proximidade à língua materna e à característica sonora da língua. Associa-se, deste modo, a aprendizagem e a importância das línguas com a utilidade e a beleza que lhes são atribuídas. A imagem positiva língua pode também relacionar-se com o facto de existir uma disponibilidade afetiva face a algumas línguas exteriores ao currículo escolar, criando quase uma imagem idealizada das mesmas, porque não equacionadas em termos de objetos escolares. Podemos, ainda, concluir que as imagens que os alunos têm das línguas parecem condicionar os seus projetos linguísticos: as imagens positivas face ao francês, espanhol, alemão e até italiano podem estar relacionadas com o desejo de as conhecer melhor.

No que concerne às imagens dos povos, e no que aos resultados dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação diz respeito, podemos concluir que se mantém uma imagem positiva relativa aos povos falantes de inglês (ingleses, americanos, australianos, canadianos, irlandeses, etc). Nota-se ainda, à semelhança do que aconteceu com as línguas, uma relação entre o distanciamento e/ou menor contacto com determinados povos e a presença de representações negativas face a estes. Assim, parece existir uma tendência para representações negativas relativamente a países como a China e, particularmente, a Coreia sempre no campo mais negativo.

Estas conclusões colocam alguns desafios quer ao sistema educativo, quer à escola, quer às instituições promotoras e supervisoras do ensino de línguas. Esses desafios passam, no nosso entender, pela necessidade de realizar um trabalho articulado entre as várias estruturas de promoção e implementação do ensino de línguas, no sentido de sensibilizar, não só os alunos, mas também toda a comunidade educativa para a diversidade linguística e cultural. Tendo concluído que o reduzido contacto com determinadas línguas aumenta o seu sentimento de afastamento em relação a elas, acreditamos ser necessário multiplicar e diversificar as experiências linguísticas e interculturais de todos os agentes educativos. É ainda importante realizar um trabalho

bem estruturado que ajude o público escolar a tornar-se mais consciente não só dos seus conhecimentos sobre e nas línguas (dimensão cognitiva), das suas representações, imagens, estereótipos e preconceitos (dimensão imagética/representacional) e das suas práticas e contactos no universo plurilingue e intercultural que os rodeia (dimensão das práticas). Esta ideia é corroborada por especialistas quando afirmam que o principal objetivo do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural é “procurar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interação com o Outro” (Andrade & Sá, 2008, p.252). Acreditamos, por isso, que no contexto atual de mundialização, torna-se cada vez mais necessária a preparação dos indivíduos para a crescente mobilidade humana e o contacto entre línguas e culturas.

Tendo dado resposta às questões investigativas do nosso estudo e sintetizado alguns dos dados obtidos, passamos de seguida à identificação de algumas das limitações do presente estudo. A nível metodológico, uma das fragilidades do nosso estudo decorre da tipologia de instrumentos de recolha de dados usados, nomeadamente as videografações, uma vez que não nos foi possível gravar a entrevista à coordenadora do projeto “Mandarim nas escolas de S. João da Madeira”. Outra limitação metodológica, relativa aos instrumentos de recolha de dados, refere-se à recolha de dados sobre as turmas onde foram aplicados os inquéritos, uma vez que as professoras titulares não se sentiram confortáveis com a partilha de dados sobre a caracterização das turmas. Apesar de termos recorrido à triangulação de dados, consideramos que a colaboração das professoras neste processo poderia constituir-se como uma estratégia adicional para evitar a intervenção do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Consideramos também que seria pertinente e profícuo para a compreensão das representações dos alunos acompanhá-los por um período de tempo mais longo, e não nos termos restringido a uma intervenção circunscrita a um período limitado de tempo, limitações estas ligadas aos próprios condicionalismos da situação profissional-laboral da investigadora.

Consideramos, ainda, que a maior limitação no desenvolvimento deste trabalho foi a ausência de literatura relativa às representações da língua chinesa, enquanto língua não europeia. Por fim, a reduzida experiência enquanto investigadora também constituiu uma limitação, na medida em que exigiu que despendêssemos mais tempo na realização das tarefas inerentes a uma investigação em DL. De qualquer forma, esta reduzida experiência foi sendo colmatada e sentimos um importante crescimento em nós enquanto investigadoras. No entanto, apesar de todas as limitações enunciadas,

reconhecemos neste estudo potencialidades, uma vez que esta observação poderá contribuir para a construção de futuras atividades pedagógico-didáticas de reconstrução de representações em sala de aula.

Apesar das limitações apontadas, é importante referir que conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos inicialmente, quer investigativos, quer pedagógico-didáticos, dando resposta às nossas questões de investigação. Acreditamos que os trabalhos pedagógico-didáticos desenvolvidos na área das representações deveriam ser contínuos, ou seja, deveriam acompanhar os alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem de línguas. Assim, sensibilizar-se-iam os alunos, de forma mais recorrente, para as representações que vão desenvolvendo à medida que expandem o contacto com as línguas, para que as suas opiniões e atitudes sejam cada vez mais abertas, respeitadoras e valorizadoras do Outro, da sua língua e cultura.

Tal como nos sugere Byram (2008), devemo-nos centrar na formação de cidadãos ativos, tendo em conta o desenvolvimento da competência intercultural que cada indivíduo precisa de possuir e usar de modo a que possa ser definido como um “intercultural speaker”, alguém consciente das semelhanças e diferenças culturais e que é capaz de agir como mediador entre duas ou mais culturas (Byram, 2008, pp.68-73).

BIBLIOGRAFIA

Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE , Série Reflexões, n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didática*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., et al. (2006). *As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores*. In R. Bizarro & F. Braga (Org.), *Formação de professores de línguas: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora, (pp. 179-191).

Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2007). *Retratos de famílias: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos*. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*.

Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 2, (pp. 23-40). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2013). As línguas na investigação científica: práticas e discursos na Universidade de Aveiro *Indagatio Didactica*, vol.5 (4). revistas.ua.pt/index.php/ID/article/download/2566/2431 (acedido em 3 de julho de 2016).

Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2004). “Aquele de camisa às flores é brasileiro”: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3.º ciclo do ensino básico. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 283-297). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem te-querio de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 2, (pp. 4155). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*. Perspectivas a partir de um projecto (pp. 43 – 53). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Beacco J.-C., & al. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.C. & Byram, M. (2002). Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 31-50).

Bizarro, R. (2012) Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum Arena*. Vol.3 pp.117-131

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural people and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching – a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Cain, A. & De Pietro, J. F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Paris: IRDP Ed. (pp.300-307).

Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Crédif-Essais, Didier.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Comissão Europeia (2016). A União Europeia fixa objetivos ambiciosos para as suas relações com a China. Em http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2259_pt.htm acedido no dia 07/07/2016.

Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igual dignidade*. In http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_en.asp (acedido em 15 de novembro de 2016).

Coste, D. (1997). Le théâtre de la représentation. In G. Zarate, & M. Candelier (Orgs.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Collection NeQ , 2 , (pp. 103-112). Paris: Distribution Didier Erudition.

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (Coord.), *La notion de compétence en langue, Notions en question*, 6. Lyon: ENS Éditions, (pp. 115-123).

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.

Council of Europe (2006). *Plurilingual education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.

Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Tese de Mestrado. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Cruz, M., & al. *As representações culturais das crianças e o papel do educador*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido no dia 01/06/2017 em [socialCad_3RepresentacoesCulturais.pdf](#)

De Pietro, J. & Müller N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. *Des coulisses de l'implicite à la mise en scène*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 65, 25-46.

Duff, P., & Doherty, L. (2015). Examining agency in (second) language socialization research. In P. Deters, X. Gao, E. Miller, & G. Vitanova (Eds.), *Interdisciplinary approaches to theorizing and analyzing agency and second language learning* (pp. 54–72). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Durkheim, E. (1974). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. In: Durkheim, E. (org.). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Editora Nacional. (pp. 40)

European Commission, (2012). EU and China: Race for Talent Relevance and Responsiveness of Education and Training (online) consultado em http://ec.europa.eu/assets/eac/education/international-cooperation/documents/china/talents_en.pdf no dia 20/05/2016

European Commission, (2015). Language teaching - mobility enhances professional skills and cultural understanding. *A cooperation initiative between China and the EU* (online) consultado em http://ec.europa.eu/assets/eac/education/international-cooperation/documents/china/language-teaching-brochure_en.pdf

European Commission, (2016). EU-China High-Level People-to-People Dialogue – Detail (online) consultado em http://ec.europa.eu/education/policy/international-cooperation/china_en no dia 25/07/2016.

European Commission, Eurydice. (2017). Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition (online)

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Symposium on Benchmarking Chinese Language consultado no dia 20/07/2016 EBCL-Symposium-Booklet-Oct-2012.pdf

Gil-Jaurena, I. & Ballesteros, B. (2009). Resources for Teacher Training in Intercultural Education. Report on INTER Research Group Activities and Products. In. E. Czerka & M. Mechlińska-Pauli (Eds.) *Teaching and learning in different cultures - An adult education perspective*. Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press

Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: more than a means for communication. *Language and Intercultural Communication*, 5 (3), 195-208.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf em 16/06/2017.

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet. (Dir), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F, (pp.47-78).

Jodelet, D. (1996). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

Li, W., & Zhu, H. (2014). Geopolitics and the changing hierarchies of the Chinese language: Implications for policy and practice of Chinese language teaching in Britain. *Modern Language Journal*, 98(1), 326–339.

Martínez-Robles, David (2008). "The Western Representations of Modern China: Orientalism, Culturalism and Historiographical Criticism". In: Carles PRADO-FONTS (coord.). *Orientalism* [online dossier]. Digithum. No. 10. UOC. obtido no dia 04/03/2017 em <http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/martinez.pdf>

Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 7-22).

Moreira G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação*. Lisboa: Areal Editores, (pp. 190-200).

Moscovici, S. (1989). On social representations. In J.P. Forga (Ed.) *Social Cognition*. Londres: Academic Press, (pp.181 - 209)

Moscovici, S. (1996). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 5-22). Paris: Presses Universitaires de France.

Müller, N. & De Pietro, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 51-65).

Ó Riagáin, P. & Lüdi, G. (2003). *Bilingual education: some policy issues*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Park, J. S-Y., & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. London, UK: Routledge

Patricia A. Duff et al. (2015). Representations of Chinese Language Learning in Contemporary English-language News Media: Hope, Hype, and Fear. De Gruyter Mouton, (online). Retirado de <https://www.degruyter.com/view/j/glochi.2015.1.issue-1/glochi-2015-1004/glochi-2015-1004.xml> em 15/04/2016

Permisán, G. (2008). Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? [Is teacher education the key to intercultural education?] *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (239), 119-136

Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.

Robles, D. (2014) *La Lengua China: historia, signo y contexto: Una aproximación sociocultural*. Editorial UOC. Consultado no dia 19/05/2017 em <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/28318/chap1.xhtml>

Said, Edward, (2003) *Orientalism*, Penguin Classics.

Schmidt, H. (2013). China's Confucius Institutes and the "necessary White body". *Canadian Journal of Sociology*, 38(4), 648–668.

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Strasbourg: Council of Europe.

Sodré, L. G. P.; Guttin, J. M. S.; Reis, Isis Tibúrcio. Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil. In: *VI Congresso Internacional de Educação*, 2007, Concórdia – Santa Catarina. Educação, visão e crítica e perspectivas de mudança. Concórdia: Universidade do Contestado, 2007.

Stambach, A. (2014). *Confucius and crisis in American universities: Culture, capital, and diplomacy in U.S. public higher education*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). A Língua Inglesa no 1.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Livros Horizonte. (pp.113-114)

Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social no conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wang, C. (2006) On Chinese Culture Curriculum planning. *International Education Journal*, (Online), 7(4), pp.570-579. Retirado de <http://iej.com.au> em 21/04/2017.

Wilson, S. X., & Wilson, J. (2001). Will and Power: Towards Radical Intercultural Communication Research and Pedagogy 1. Language and intercultural communication, 1(1), 76-93.

Wu, Y. (2015) Chinese language international education: Development features and re-thinking. Applied Linguistics. vol. 4, 27-34.

[www.europarl.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0560/COM_COM\(2008\)0566_EN.pdf](http://www.europarl.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0560/COM_COM(2008)0566_EN.pdf) (obtido no dia 07/07/2016)

Xi, J. (2014). Raising China's cultural soft power. In Jinping Xi (eds.), The Governance of China, Beijing: Foreign Language Publishing Company.

Xiao Y. (2017). Global Chinese 2017. De Gruyter Mouton, (online). 3(1): pp.25-48 consultado em <https://www.degruyter.com/view/j/glochi.2016.2.issue-2/issue-files/glochi.2016.2.issue-2.xml> no dia 28/04/2017

Yang, R. (2010). Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes. Globalization, Societies and Education 8(2). 235-245. Retirado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767721003779746> em 29/04/2017

Zarate, G. (1995). Les représentations de l'étranger: questions de méthodes. In G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (pp. 30-31). Paris: Didier.pp.160-162.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se aos alunos que frequentam as aulas de Inglês e Mandarim, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho de São João da Madeira, e insere-se num projeto de investigação sobre o Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º CEB, da Escola Superior de Educação do Porto.

Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração, sem a qual seria impossível concretizar este projeto. Não hesites em responder. Os teus conhecimentos e a tua experiência tornam a tua resposta única e insubstituível. Os nossos sinceros agradecimentos pela tua colaboração.

Parte I – Dados pessoais:

1. **Sexo:** Feminino Masculino 2. **Idade:** _____ anos

3. **Nacionalidade:** Portuguesa Outra _____

4. Já residiste em algum país estrangeiro?

Sim Não

Qual? _____ Quanto tempo viveste lá? _____

5. **Qual é a tua língua materna (a língua que aprendeste com os teus pais)? Se tens mais do que uma língua materna, indica-a(s).**

Português Outra(s) _____

6. Algum dos teus pais é estrangeiro?

Sim Qual? Pai Mãe Qual a nacionalidade? _____

Não

Parte II – Contacto com as Línguas:

7. **Que línguas estrangeiras te encontras a aprender na escola ou outra instituição educativa?**

Inglês Espanhol
Mandarim Outra _____

8. **Com que línguas já contactaste fora da escola e por que meio? Preenche o quadro, colocando uma cruz.**

Contextos	Inglês	Mandarim	Francês	Espanhol	Alemão	Outra? _____	Outra? _____
Pessoas com quem vivo							
Escola de línguas							
Internet							
Música							
Televisão/ Cinema							
Livros/ Revistas							
Viagens							
Familiares/ Amigos							
Instruções/ Rótulos de produtos							
Outras situações? _____							

9. Na tua opinião, qual é a língua estrangeira mais importante? Porquê?

10. Neste momento, estás a aprender Inglês e Mandarim. Existem outras línguas que gostarias de aprender?

Sim Não

Se respondeste SIM, quais? _____

Porquê? _____

Parte III – A minha relação com as Línguas Estrangeiras:

11. Neste momento, tu estudas Inglês e Mandarim na escola. Como descreves as duas línguas, tendo em conta os adjetivos indicados? Coloca uma cruz.

O Inglês é uma língua:

Feia	<input type="checkbox"/>	Bonita	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>
Pouco falada	<input type="checkbox"/>	Muito falada	<input type="checkbox"/>
Sem importância	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>
Sem interesse	<input type="checkbox"/>	Interessante	<input type="checkbox"/>

O Mandarim é uma língua:

Feia	<input type="checkbox"/>	Bonita	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>

Pouco falada	<input type="checkbox"/>	Muito falada	<input type="checkbox"/>
Sem importância	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>
Sem interesse	<input type="checkbox"/>	Interessante	<input type="checkbox"/>

12. Gostarias de visitar alguns países onde se fala Inglês?

Sim Quais? _____ Não

Porquê? _____

13. Gostarias de visitar alguns países onde se fala Mandarim?

Sim Quais? _____ Não

Porquê? _____

14. Se fosses a um país onde se fala Inglês, como descreverias as peessoas que lá vivem? Faz um desenho.

15. Se fosses a um país onde se fala Mandarim, como descreverias as peessoas que lá vivem? Faz um desenho.

16. Associa cada uma das palavras a uma das línguas. Coloca uma cruz.

	Inglês	Mandarim
Internet		
Carateres		
Artes Marciais		
Emprego		
Turismo		

Moderna		
Interessante		
Diferente		

17. Pensa em 2 países onde se fala Inglês e escreve 2 aspetos positivos e 2 aspetos negativos relativos à vida neles.

Países	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

18. Pensa em 2 países onde se fala Mandarim e escreve 2 aspetos positivos e 2 aspetos negativos relativos à vida neles.

Países	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

19. Gostaste de aprender Mandarim durante este ano letivo?

Sim Não

Porquê? _____

20. Gostarias de continuar a aprender Mandarim no 5.º ano como a segunda língua estrangeira?

Sim Não

Porquê? _____

Se respondeste NÃO, indica a língua que escolherias para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no 5.º ano.

Francês _____ Espanhol _____ Alemão _____ Italiano _____

Outra: _____

Obrigada pela participação!

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam as aulas de Inglês e Mandarim, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho de São João da Madeira, e insere-se num projeto de investigação sobre o Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º CEB, da Escola Superior de Educação do Porto.

Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração, sem a qual seria impossível concretizar este projeto. Não hesite em responder. Os seus conhecimentos e a sua experiência tornam a sua resposta única e insubstituível. Os nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração.

Parte I – Dados pessoais:

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____ anos

3. **Nacionalidade:** Portuguesa Outra _____

4. **Já residiu em algum país estrangeiro?**

Sim Não

Qual? _____ Quanto tempo viveu lá? _____

5. **Qual é a sua língua materna? Se tem mais do que uma língua materna, indique-a(s).**

Português Outra(s) _____

6. **Aprendeu outra(s) língua(s) na primeira infância?** Sim Não

No caso de resposta afirmativa, indique a(s): _____

7. **Habilitações Literárias:**

1.º ciclo Licenciatura

2.º ciclo Mestrado

3.º ciclo Doutoramento

Ensino secundário

Parte II – Sobre as Línguas:

8. **Considera que há língua(s) estrangeira(s) mais importantes do que outras?**

Sim Porquê? _____

Não

9. **Se respondeu SIM, que língua(s) estrangeira(s) considera mais importante(s)? E porquê?**

10. **Existem outras línguas que gostaria que o seu educando aprendesse?**

Sim Não

Se respondeu SIM, quais? _____

Porquê? _____

11. Escolha as 5 línguas com maior estatuto e prestígio e ordene-as por ordem crescente (sendo 1 a língua com maior prestígio, 2 a seguinte e assim por diante):

Francês	___	Espanhol	___	Português	___	Russo	___
Alemão	___	Italiano	___	Mandarim	___	Japonês	___
Inglês	___	Árabe	___	Latim	___	Grego	___

12. Ordene por ordem crescente os fatores que, na sua perspetiva, conferem maior prestígio às línguas (sendo 1 o fator mais importante, 2 o seguinte e assim por diante):

Importância cultural e literária	_____	Importância económica	_____
Importância científica	_____	Importância social	_____
Importância política	_____	Número de falantes	_____
Outro(s):	_____		_____

13. O que considera mais fácil na aprendizagem de uma língua? Coloque uma cruz.

Compreensão escrita	_____	Compreensão oral	_____
Produção escrita	_____	Produção oral	_____
Léxico e gramática	_____	Interação oral	_____
Cultura	_____	Outros: _____	

14. O que considera mais difícil na aprendizagem de uma língua? Coloque uma cruz.

Compreensão escrita	_____	Compreensão oral	_____
Produção escrita	_____	Produção oral	_____
Léxico e gramática	_____	Interação oral	_____
Cultura	_____	Outros: _____	

15. Como se aprende bem uma língua estrangeira? Coloque uma cruz.

Lendo	_____	Estudando gramática	_____
Assistindo a vídeos	_____	Usando mensagens instantâneas	_____

Conversando	_____	Trocando correspondência com amigos estrangeiros	_____
Ouvindo música	_____	Consultando um dicionário	_____
Participando em aulas	_____	Partindo do conhecimento que se tem de outras línguas	_____
Viajando	_____	Consultando sítios na internet	_____

Outros: _____

Parte III – Sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras:

16. Considera relevante a introdução de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo?

Sim Não

Porquê? _____

17. Concorda com a escolha do Mandarim como área curricular dos 3.º e 4.º anos?

Sim Não

Porquê? _____

18. Que fatores terão contribuído para a escolha do ensino de Mandarim como oferta complementar no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de S. João da Madeira?

(Assinale todas as respostas que achar corretas, numerando-as por ordem crescente de importância, sendo 1 a resposta mais importante, 2 a seguinte e assim por diante):

- É uma das línguas mais faladas no mundo _____
 - É um projeto inovador para os alunos do concelho _____
 - Existe uma curiosidade intelectual em conhecer mais sobre a cultura ancestral de um país ainda desconhecido _____
 - É uma língua diferente _____
 - É um investimento que trará mais empregabilidade e competitividade empresarial _____
 - O conhecimento da língua e sobretudo da cultura chinesas colocarão São João da Madeira numa situação privilegiada para estabelecer laços económicos com a China _____
 - É uma língua que permite o contacto com outras culturas _____
 - É uma língua que motiva os alunos _____
 - Outro (s) : _____
- _____

19. Neste momento, o seu educando aprende Inglês e Mandarim. Avalie de 1 a 5 como descreve as duas línguas, tendo em conta os adjetivos indicados. Coloque uma cruz mais próxima do adjetivo que considera mais adequado.

Línguas		1	2	3	4	5	
Inglês	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre culturalmente						Rica culturalmente
	Sem importância política						Com importância política
	Pouco atrativa						Atrativa
	Desinteressante						Interessante
Mandarim	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre culturalmente						Rica culturalmente
	Sem importância política						Com importância política
	Pouco atrativa						Atrativa
	Desinteressante						Interessante

20. Pense em 4 povos de países falantes de Inglês e 4 povos de países falantes de Mandarim e preencha para cada um deles um dos quadros abaixo. Não se esqueça de indicar o país dos povos falantes de Inglês e Mandarim no espaço adequado. Coloque uma cruz mais próxima do adjetivo que considera mais adequado.

Povos falantes de Inglês	Características dos Povos	1	2	3	4	5	Características dos Povos
Países: Inglaterra	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
USA	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
Irlanda	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros
	Distantes						Comunicativos
	Estranhos						Espontâneos
Canadá	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Tristes						Alegres
	Xenófobos						Abertos aos outros

NM