

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Escola Oficial Zheng Guanying – estudo de caso de
um projeto intercultural trilingue em Macau**

Ana Paula Paiva Dias

Doutoramento em Educação

Área de especialização de Educação e Interculturalidade

Tese orientada pela Professora Doutora Darlinda Pacheco Moreira
e co-orientada pela Professora Doutora Rosa Sequeira

2017

Resumo

O principal objetivo deste estudo foi analisar as características da competência intercultural junto de um conjunto de professores do ensino infantil e primário e de elementos da direção de uma escola oficial de Macau, cujos alunos estão envolvidos num programa piloto de aprendizagem de três línguas estrangeiras (sendo uma delas língua veicular de ensino): mandarim (pǔtōnghuà), português e inglês. É de destacar que existe pouca pesquisa centrada nos ensinamentos infantil e primário nesta área e que muitas das generalizações sobre o tema assentam em estudos conduzidos junto de jovens adultos ou adultos.

Este objetivo foi investigado de duas maneiras: primeiro, revendo modelos e conceitos existentes a fim de caracterizar o papel das línguas estrangeiras neste processo e ilustrar o que se entende por ensino e aprendizagem intercultural. Os resultados desta secção indicam que professores e educadores carecem de formação intercultural formal, já que a competência intercultural é um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvido gradualmente e nunca acabado. Por outro lado, em ambientes multiculturais como Macau, cuja organização geral integra a multiculturalidade a que a composição étnico-linguística da população obriga, é particularmente relevante que a escola promova efetivamente o plurilinguismo e a interculturalidade. É ainda problematizado o uso de modelos etnocentristas junto de alunos provenientes de culturas de herança confucionista e de língua materna chinesa e sugerida a relevância de abordagens contextualizadas. Na parte empírica deste estudo, o objetivo foi investigar as percepções dos participantes sobre língua, cultura e interculturalidade e sobre as práticas suscetíveis de facilitar o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Usando uma abordagem baseada no estudo de caso descritivo, a investigação incorpora dados qualitativos sob a forma de entrevistas, observações em sala de aula e análise documental. Os dados foram coligidos na Escola Oficial Zheng Guanying, em Macau, ao longo de três anos letivos e envolveram dois diretores e uma subdiretora, seis professores e dezoito observações de aulas.

Na análise qualitativa de conteúdo obtiveram-se indicadores sobre o papel do professor enquanto modelo de interculturalidade para os seus alunos, pela análise da forma como concebe e implementa tarefas pedagógicas e facilita a comunicação linguística e cultural com estes. Este estudo fornece igualmente indicadores sobre o papel do ensino trilingue e sobre o contributo da língua e da cultura da(s) língua(s) estrangeira(s) no desenvolvimento da competência intercultural da comunidade escolar. Tendo presente que as escolas são instituições fulcrais na definição de identidades nacionais e culturais, este trabalho de investigação procura fornecer pistas sobre o modelo de ensino da Escola Oficial Zheng Guanying relevantes para a pesquisa em ensino intercultural de línguas e a pedagogia associada, assim como, a partir da análise de uma situação real, fomentar a discussão sobre o ensino de LE, servindo de referencial para a tomada de decisões convenientes em relação ao novo modelo representado por esta escola no contexto multicultural e multilinguístico de Macau.

Palavras-chaves: Competência intercultural, ensino e aprendizagem intercultural, ensino trilingue, línguas estrangeiras, sistema educativo de Macau

Abstract

The aim of this study is to analyze the characteristics of intercultural competence amongst a group of infant and primary school teachers and Senior leadership members of a Macau's official school, whose students are involved in a learning pilot program of three foreign languages (being one of them language of instruction): Mandarin (pǔtōnghuà), Portuguese and English. It is noteworthy that there is little research on childhood and primary teaching in this area and that many of the generalizations on the subject are based on studies conducted with adult or young adults.

This aim was studied in two ways: first, by reviewing existing models and concepts in order to characterize the role of foreign languages in developing intercultural competence and illustrate what is meant by intercultural teaching and learning. The results of this section show that teachers and educators lack formal intercultural training, as intercultural competence is a set of skills, attitudes and knowledge developed gradually and never finished. On the other hand, in multicultural societies such as Macau, whose general organisation integrates the multiculturalism of the ethnic and linguistic diversity of its population, it is particularly relevant that the school effectively promotes multilingualism and interculturality.

It is also discussed the use of ethnocentric models with students from Confucian heritage cultures and Chinese mother tongue and suggested the importance of contextualized teaching methodologies. In the empirical part of this study, the goal was to study the perceptions of the participants about language, culture and interculturality and also the practices leading to the development of students' intercultural competence.

Using an approach based on descriptive case study, the research combines qualitative data in the form of interviews, classroom observations and document analysis. Data were collected at the Official School Zheng Guanying in Macao over

three academic years and included two Principals and a deputy director, six teachers and eighteen class observations.

Through the qualitative analysis indicators were defined on the role of the teacher as intercultural models for their students, by analyzing how teachers design and implement educational tasks and facilitate linguistic and cultural communication with pupils. This study also proposes indicators on the role of trilingual education, of language teaching and of foreign language(s) culture(s) in the development of the school community's intercultural competence. Bearing in mind that schools are key institutions in the definition of national and cultural identities, this research seeks to provide evidence on the Zheng Guanying Official School teaching model, as relevant for research in intercultural language teaching and associated pedagogy. The research also aims at promoting discussion on foreign language teaching and orientations for making appropriate decisions regarding a new language teaching model offered by this school in the multicultural and multilingual context of Macau.

Keywords: Intercultural competence, intercultural teaching and learning, trilingual education, foreign languages, Macau education system

Agradecimentos

A todos os meus professores.

À Professora Doutora Darlinda Moreira e à Professora Doutora Rosa Sequeira.

A todos os professores e educadores que compartilharam as suas experiências comigo.

Índice geral

Resumo	iii
Abstract.....	v
Agradecimentos	vii
Índice geral	ix
Índice de tabelas.....	xv
Índice de figuras.....	xvii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xix
1. Introdução.....	1
1.1 Prólogo	1
1.2 Objetivos do estudo	7
1.2.1 Objetivo geral.....	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.2.3 Perguntas de investigação.....	8
1.3 Relevância do estudo	9
1.4 Âmbito do estudo	12
1.5 Estrutura do trabalho	13
CAPÍTULOS	
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	15
Introdução.....	17

1.1 Competência comunicativa e competência comunicativa intercultural	18
1.2 Ensino e aprendizagem intercultural de línguas	23
1.3 Papel da cultura na aprendizagem de LE	27
1.4 Papel do professor no desenvolvimento da competência intercultural	33
1.5 Modelos de competência intercultural	36
1.5.1 O modelo de Bennett	36
1.5.2 O contributo de Kramersch	37
1.5.3 O modelo de Byram	39
1.5.4 O modelo de Darla Deardorff	43
1.6 Críticas aos modelos de competência intercultural	48
1.7 Ensino e aprendizagem de LE na China	51
1.8 Ensino multilingue, imersão linguística e educação intercultural	59
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de investigação	65
Introdução	67
2.1 A administração portuguesa	68
2.2 A transição	71
2.3 O estatuto	73
2.4 A identidade	75
2.5 O panorama socioeconómico	84
2.6 O panorama linguístico de Macau	90
2.6.1 As línguas oficiais e as línguas faladas	97

2.6.2 O <i>status</i> do inglês	105
2.7 O sistema educativo	110
2.7.1 O ensino não-superior	118
2.8 Língua(s) veicular(es) de ensino e línguas estrangeiras.....	126
2.9 Políticas e legislação sobre ensino de língua estrangeira	134
Capítulo 3 – Escola Oficial Zheng Guanying – a escola-caso	141
Introdução.....	143
3.1 Contexto sociodemográfico e génese da EOZGY	143
3.2 Organização curricular de LE na EOZGY	150
3.3 Carga horária de LE na EOZGY	154
3.4 A originalidade do modelo da EOZGY	155
Capítulo 4 – Metodologia	159
Introdução.....	161
4.1 <i>Design</i> do estudo	161
4.1.1 O estudo de caso em investigação qualitativa	164
4.2 Recolha de dados	166
4.2.1 Questões prévias	166
4.2.2 Modalidades de recolha de dados	168
4.2.3 Entrevistas semiestruturadas.....	170
4.2.4 Participantes	175

4.2.5 Observação	179
4.2.6 Notas de campo	182
4.2.7 Análise documental	182
4.3 Papel da investigadora	184
4.4 Sumário dos métodos de recolha de dados	185
4.5 Análise qualitativa de dados	187
4.5.1 Análise das entrevistas	187
4.5.2 Análise das observações	190
4.5.3 Análise documental	192
4.6 Validade da investigação	192
4.7 Limitações dos métodos usados	194
Capítulo 5 – Apresentação, discussão e síntese dos dados	193
Introdução	195
5.1 Entrevistas: primeiro conjunto	196
Informação sobre os participantes	197
Conhecimentos linguísticos e uso das línguas	197
<i>Conhecimento e autoperceção da competência linguística em LE</i>	197
<i>Uso das diferentes línguas em diferentes contextos</i>	198
Contacto com línguas e culturas estrangeiras	199
<i>Amizades interculturais</i>	199
<i>Viagens de lazer</i>	200

<i>Viagens de trabalho</i>	201
<i>Programas de intercâmbio</i>	201
<i>Contacto através da literatura e media</i>	202
Autoperceção do conhecimento sociolinguístico e sociocultural	203
<i>Língua materna</i>	203
<i>Diversidade linguística da população de Macau</i>	204
<i>Cultura própria</i>	206
<i>Cultura estrangeira</i>	209
<i>Constrangimentos ao ensino de LE</i>	212
5.1.1 Síntese e discussão.....	213
5.2 Entrevistas: segundo conjunto	221
Educação intercultural - Visão e missão da EOZGY.....	221
<i>Educação intercultural no projeto educativo</i>	221
<i>Educação intercultural no currículo e programas</i>	222
<i>Modelo de ensino trilingue</i>	224
<i>Núcleos de aprendizagem intercultural</i>	225
Mobilização do conceito de ensino intercultural.....	227
<i>Significado de ensino intercultural</i>	227
<i>Divulgação do conceito na escola</i>	228
<i>Contributos para o sucesso dos alunos</i>	229
Competência intercultural	230
<i>Competências essenciais para lidar com a diversidade</i>	230

<i>Avaliação das próprias competências interculturais</i>	232
<i>Processo de aquisição das competências necessárias</i>	233
<i>Competências universais e conhecimento contextual</i>	234
<i>Evidências da competência intercultural</i>	236
- <i>Na sala de aula</i>	236
- <i>No tempo livre</i>	237
<i>Ensino intercultural</i>	238
- <i>Integração das origens e culturas (metodologias, conteúdos, materiais)</i>	238
- <i>Outros meios de apoio à aprendizagem</i>	240
- <i>Atitudes ou práticas que dificultam a aprendizagem ou a vida dos alunos</i>	241
<i>Competências fundamentais para a futura sociedade de Macau</i>	243
<i>Preparação dos alunos para o futuro</i>	244
5.2.1 Síntese e discussão	245
5.3 Observação de aulas	261
Abordagens e métodos pedagógicos	262
Tarefas e recursos	267
5.4 Considerações finais	268
Conclusões	269
Sugestões para trabalhos futuros	280
Bibliografia	282

Índice de tabelas

Tabela 1.1 Termos alternativos para competência intercultural.....	21
Tabela 1.2 Características do modelo educativo confucionista	52
Tabela 1.3 Tipos de trilinguismo	62
Tabela 2.1 Orientações curriculares para o ensino pré-escolar e primário.....	136
Tabela 3.1 Distribuição dos alunos por nível e turma (2013/2014).....	149
Tabela 3.2 Distribuição dos alunos por nível e turma (2014/2015).....	150
Tabela 3.3 Orientações curriculares para o ensino de línguas nas escolas oficiais vs. organização curricular do ensino de línguas na EOZGY.....	153
Tabela 3.4 Carga horária de língua estrangeira nas orientações curriculares para as escolas oficiais.....	154
Tabela 3.5 Carga horária de língua estrangeira na EOZGY	155
Tabela 4.1 Síntese dos métodos de recolha de dados.....	169
Tabela 4.2 Breve apresentação dos participantes.....	177
Tabela 4.3 Frequência e duração da de recolha de dados.....	183
Tabela 4.4 Objetivos da recolha de dados.....	184
Tabela 4.5 Unidades e subcategorias de análise do 1º conjunto de entrevistas.	186
Tabela 4.6 Unidades e subcategorias de análise do 2º conjunto de entrevistas	187
Tabela 4.7 Calendário das observações de aula.....	189
Tabela 5.1 Códigos de identificação dos participantes.....	196

Índice de figuras

Figura 1.1 Modelo de interação das culturas	30
Figura 1.2 Modelo de competência intercultural (DMIS).....	37
Figura 1.3 Fatores envolvidos na competência intercultural	40
Figura 1.4 Dimensões da competência comunicativa intercultural	41
Figura 1.5 Modelo em pirâmide de competência intercultural.....	44
Figura 1.6 Modelo de competência intercultural em espiral.....	47
Figura 2.1 Evolução da população residente, com 3 e mais anos, segundo o nível de escolaridad	89
Figura 2.2 Composição linguística da população de Macau	97
Figura 2.3 Línguas faladas em Macau e percentagem de falantes (2001- 2011) 101	
Figura 2.4 Distribuição populacional por local de nascimento (2001-2011).....	102
Figura 2.5 Movimento de visitantes. Entrada de visitantes por local de residência	107
Figura 2.6 Organograma da Direção dos Serviços de Educação e Juventude. 117	
Figura 2.7 Organização o sistema educativo não-superior de Macau	119
Figura 3.1 Fachada da Escola Oficial Zheng Guanying.....	144
Figura 3.2 Cartaz de apresentação da EOZGY na exposição Ponte Sino- Portuguesa.....	145
Figura 3.3 Cartazes informativos trilingues.....	146
Figura 3.4 Atividade trilingue.	147
Figura 3.5 Ementa do refeitório da EOZGY.	148

Figura 3.6 Número de alunos da EOZGY no ano letivo de 2013/2014 por nível de ensino.....	149
Figura 3.7 Número de alunos da EOZGY no ano letivo de 2014/2015 por nível de ensino.....	150
Figura 3.8 Organização curricular do ensino infantil na EOZGY.....	151
Figura 3.9 Ensino de língua estrangeira no ensino infantil na EOZGY.	152
Figura 3.10 Organização curricular do ensino primário na EOZGY.	152
Figura 3.11 Cartaz publicitário da EOZGY.	156
Figura 5.1. Modelo de referência para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau.	277

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACC	(Atividades de Complemento Curricular)
AEF	(Asia Education Foundation)
BO	(Boletim Oficial)
CC	(Competência Cultural)
CCI	(Competência Comunicativa Intercultural)
CE	(Conselho da Europa)
CDL	(Centro de Difusão de Línguas)
CHC	(Culturas de Herança Confucionista)
CI	(Competência Intercultural)
DSEC	(Direção dos Serviços de Estatística e Censos)
DSEJ	(Direção dos Serviços de Educação e Juventude)
EI	(Ensino Infantil)
EOZGY	(Escola Oficial Zheng Guanying)
EP	(Ensino Primário)
EPM	(Escola Portuguesa de Macau)

GAES	(Gabinete de Apoio ao Ensino Superior)
HSK	(Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì)
LAL	(Lançamento do Ano Letivo)
LE	(Língua Estrangeira)
LM	(Língua Materna)
LO	(Língua Oficial)
ONU	(Organização das Nações Unidas)
PAA	(Plano Anual de Atividades)
PEE	(Plano Educativo da Escola)
PSC	(Pǔtōnghuà Shuǐpíng Ceshì)
QECR	(Quadro Europeu Comum de Referência)
RAE	(Região Administrativa Especial)
RAEM	(Região Administrativa Especial de Macau)
RPC	(República Popular da China)
SAFP	(Serviços de Administração e Função Pública)

Introdução

Nesta secção, são explicitados o foco e os objetivos deste trabalho, assim como os principais conceitos-chaves utilizados. São brevemente abordadas as duas perguntas de investigação e a metodologia utilizada, assim como a natureza dos participantes e apresentado um breve perfil da escola onde se desenrola o estudo de caso. A ligação entre a investigação e o modelo educativo da escola fundamenta a importância do projeto. Finalmente, são referidas algumas limitações do estudo e apresentados os resumos dos capítulos, a fim de proporcionar uma visão ampla do projeto.

1.1. Prólogo

Sendo indiscutível que a globalização, em dimensões como a economia e a tecnologia, precedeu largamente a globalização aos níveis cultural e educacional, tal implica que a educação deva ser repensada à luz de novos parâmetros e paradigmas, o que coloca muitos desafios às escolas, nomeadamente o de encorajar o desenvolvimento de perspetivas transversais e multidisciplinares e o de serem espaços democráticos de cultura, conhecimento e convivência global.

A investigação na área do ensino de línguas tem merecido uma atenção considerável nos últimos anos, reflexo do investimento global no reforço do seu ensino e aprendizagem - a língua tem vindo a ser reconhecida como peça basilar no estabelecimento do diálogo entre as nações para benefício mútuo na promoção não só da cidadania democrática e da coesão social, mas também da economia e da segurança. O papel das línguas estrangeiras (LE) é fundamental neste processo e o seu ensino volta-se agora para a exploração de um novo modelo de aprendizagem intercultural. O objetivo do ensino e da aprendizagem intercultural é dotar os falantes com competências explícitas para compreender semelhanças e diferenças entre sua própria cultura, a cultura da língua alvo e outras culturas em geral. A literatura sugere que a competência intercultural de aprendentes de língua resultante dessa abordagem abarca um leque diversificado de características. Há, no entanto, a necessidade de estudos empíricos que as ilustrem, com a finalidade de auxiliar os docentes a compreender quais os

resultados desejados desse ensino e como se processa o desenvolvimento dos alunos nessa área. Quer a literatura corrente, quer o discurso acadêmico sobre os benefícios da educação multilingue incluem exortações sobre a importância de equipar os alunos linguística e culturalmente para comunicar com êxito na atual sociedade global.

Embora exista muita investigação sobre este tema, existe comparativamente pouca centrada no ensino infantil e no ensino primário e muitas das generalizações sobre o tema assentam em estudos conduzidos junto de jovens adultos ou adultos.

A unidade de política linguística do Conselho de Europa, por exemplo, depois de produzir documentos de referência como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, tem proposto novos instrumentos que permitem aos Estados membros beneficiar da experiência e conhecimentos de outros Estados membros na formulação dos seus programas relativos às línguas de escolaridade e de todo o ensino de línguas¹. Noutras partes do mundo, como na Austrália ou nos Estados Unidos da América, entidades como o ACCSO (Australian Council of State School Organisations) ou a AERA (American Educational Research Education) têm enfatizado que a educação linguística não pode ser ignorada. Na China, na sequência da estratégia de abertura ao contacto com o exterior iniciada por Deng Xiaoping, também a língua foi entendida como ferramenta para aumentar a mobilidade social, económica e profissional no mercado global e o Ministério da Educação chinês deu início a uma nova política de língua estrangeira em 2001², procedendo a alterações curriculares e disponibilizando documentos orientadores em conformidade³, inclusive a tradução chinesa do *QECR*⁴.

¹ Conselho da Europa (s.d.). *Education and Languages, Language Policy*. Acedido em março de 2013 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp.

² Chinese Ministry of Education (2001). 教育部关于积极推进小学开设英语课程的指导意见 [The Ministry of Education guidelines for vigorously promoting the teaching of English in primary schools]. Acedido em março de 2013 em <http://www.edu.cn/20010907/3000637.shtml>.

³ Chinese Ministry of Education (2011). 义务教育英语课程标准 (2011 版) [English curriculum standards for compulsory education (2011 version)]. Beijing: Beijing Normal University Press.

⁴ 欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估 [A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] (2008). Foreign Language Teaching and Research Press: Beijing.

A educação na era global destaca a necessidade de formar alunos conhecedores de diferentes línguas e culturas e capazes de compreender as relações entre elas, ou seja, indivíduos interculturais (Buttjes & Byram, 1991; Byram & Zarate, 1997; Kramersch, 1993, 1998a). A ênfase atual no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras destaca a interculturalidade e reconcetualiza os objetivos em termos de formação de falantes interculturais, que sejam atores e mediadores capazes e adaptáveis em contextos globalizados. Reconhece-se que a proficiência numa determinada língua é, por si só, insuficiente; a comunicação é holística, exigindo igualmente o conhecimento da cultura e a compreensão de como a interação entre as culturas funciona. A aprendizagem intercultural ajuda os indivíduos a compreender semelhanças e diferenças, a questionar a natureza relativa da sua própria identidade cultural e a desenvolver múltiplas perspetivas; conseqüentemente a língua assume um lugar central nesta abordagem, sendo as competências linguísticas e a sensibilidade cultural consideradas uma espécie de nova moeda desta ordem mundial.

Uma abordagem eficaz ao ensino e aprendizagem de línguas centrada na perspetiva intercultural será essencial para o desenvolvimento de todos os alunos de língua estrangeira, mas não só. Wierzbicka (2006:735) refere que é “increasingly acknowledged that cross-cultural communication requires cultural learning, and that ways of speaking associated with different languages and cultures need to be properly described, understood, and taught”. Ou seja, os educadores também necessitam de instrumentos de identificação e avaliação das aprendizagens dos alunos que forneçam *feedback* sobre “se” e “como” estes beneficiaram da aprendizagem intercultural, adquiriram competências interculturais e atingiram as metas estabelecidas nos currículos.

Atualmente grande parte do ensino de LE tem como objetivo desenvolver competências de comunicação e de literacia, a autoconsciência e as capacidades cognitivas, através do pensamento crítico. O ensino intercultural de línguas direciona-se fundamentalmente para que a aprendizagem da língua de uma outra cultura seja uma experiência de crescimento pessoal e de mudança, uma

“transformation of the self” (Moran, 2001:3), desafiando tanto alunos como professores, à semelhança do que sugere a UNESCO (2012:13):

“Language issues are central to culture. Languages result from a historical and collective experience and express culturally specific world views and value systems. [...] Language issues are also central to concepts of education. Linguistic competencies are fundamental for the empowerment of the individual in democratic and plural societies, as they condition school achievement, promote access to other cultures and encourage openness to cultural exchange.”

Nesta linha, o foco desta investigação é o de analisar quais as perceções e práticas de um grupo de dirigentes e docentes da escola Oficial Zheng Guanying sobre ensino intercultural e sobre como a sua atuação e a aprendizagem de línguas estrangeiras podem influenciar abertura e capacidade dos alunos para lidar com a diferença, através da exploração de outras culturas.

Sheldon Shaeffer, diretor do Gabinete Regional da UNESCO para a Educação na Ásia e Pacífico destaca igualmente a importância das línguas enquanto recurso:

“Language is the key to learning. It is woven into the fabric of individual and group identity. Who we are is intimately linked with the language or languages we speak. Research demonstrates many cognitive advantages to those people who speak more than one language. Language diversity, then, is one of the world’s great human resources”

(Shaeffer, 2003:1)

Na aprendizagem intercultural de línguas, tanto a forma da língua como as mensagens transmitidas por essa língua são entendidas como produtos culturais. O aprendente intercultural de LE está envolvido no estabelecimento de relações linguísticas e culturais contextuais explícitas, com base no uso interativo da língua e na reflexão. Kramsch (1993) defende que sempre que alguém fala realiza um ato cultural. Para representar este conceito de língua como cultura, existem termos como “linguaculture” (Kramsch, 1993), “languaculture” (Risager, 2005) “language-and-culture” (Liddicoat et al., 2003) e “culturelanguage” (Papademetre & Scarino, 2006). O QECR, desenvolvido entre 1989 e 1996, refere a “abordagem intercultural”, a “consciência intercultural”, a “personalidade intercultural” e a “componente intercultural” como necessárias para que o aprendente da língua se torne um utilizador da língua. O uso separado dos termos “língua” e “cultura” neste

trabalho não implica que sejam conceitos mutuamente exclusivos – pelo contrário, eles são entendidos como correlacionados, de acordo com a perspectiva enunciada.

Embora esta pesquisa se centre em professores do ensino infantil e primário de alunos de Macau envolvidos na aquisição de três línguas estrangeiras (*pǔtōnghuà*, português e inglês), a investigação é relevante para alunos de línguas em geral. Muitos investigadores que exploram os limites e as metodologias da investigação em LE debruçam-se sobre questões de mudança de identidade, socialização e competência intercultural na aprendizagem de línguas.

Harbon & Browett (2006) observam que existem alguns exemplos de práticas em sala de aula susceptíveis de ajudar a construir a teoria intercultural e ajudar os professores, mas a falta de evidência empírica sobre a identificação e o desenvolvimento da competência intercultural e da sua avaliação são, no entanto, reconhecidos como uma lacuna significativa na investigação desta área (Liddicoat et al., 2003). Se a teoria da aprendizagem intercultural pretende operar uma mudança no ensino de línguas estrangeiras, é imperativo disponibilizar aos professores resultados concludentes baseados na investigação, um constructo e estratégias práticas para orientar a sua atuação.

É atualmente aceite por investigadores como Kramsch (1993, 1998a), Lantolf (2000), Liddicoat et al. (2003), Armour (2004) que a investigação sobre o ensino de língua estrangeira precisa ser socialmente contextualizada e reforçada pelos discursos da cultura e das teorias socioculturais. São as abordagens socioculturais ao multilinguismo e ao plurilinguismo, que concetualizam a relação entre o aprendente e o mundo social, que oferecem o melhor âmbito para a compreensão do desenvolvimento dos alunos. Pavlenko & Lantolf (2000) argumentam que a aprendizagem de uma segunda língua não consiste na aquisição de um novo conjunto de normas lexicais, fonológicas e gramaticais, mas antes numa luta de seres concretos, socialmente constituídos e situados para participar no mundo simbolicamente mediado de outra cultura.

O conceito de multilinguismo é aqui entendido de acordo com a aceção do Conselho da Europa (2007a:6), como “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, in a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives”. Esta distinção lata coaduna-se com a distinção feita pelo mesmo organismo entre “multilinguismo” e “plurilinguismo”, na qual multilinguismo alude à organização social e plurilinguismo a um repertório individual de conhecimentos linguísticos:

“Multilingualism refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one.”

(Conselho da Europa, 2007a:17)

O plurilinguismo, por outro lado, é definido como

“The ability to use several languages to varying degrees and for distinct purposes is defined in the Common European Framework of Reference for Languages (p.168) as the ability ‘to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures’. This ability is concretized in a repertoire of languages a speaker can use.”

(Conselho da Europa, 2007a:17)

A distinção é significativa, uma vez que é a noção de competência individual que é destacada, diferenciação esta que será recuperada ao longo deste trabalho:

“The language learner becomes plurilingual and develops interculturality. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to inter-cultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences.

(Conselho da Europa, 2007b:43)

Na medida em que os sistemas educativos são elos fundamentais para o estabelecimento de vínculos de referência comuns nas sociedades, são igualmente terreno privilegiado para “fazer da diversidade um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos [e] dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa” (Delors, 1996:45) - daí a

importância de projetos educativos interculturais, promotores do intercâmbio e da cooperação que sejam, a um tempo, o alicerce e o campo de experimentação para a expansão do diálogo intercultural.

1.2 Objetivos do estudo

Este estudo tem como pressuposto que o ensino intercultural é uma mais-valia no decurso do ensino e da aprendizagem, na medida em que a competência intercultural habilita à transferência de competências sociais gerais, como a abertura, a consciência cultural e o respeito pelos encontros interculturais e presume que se os professores forem interculturalmente competentes, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento desta competência junto dos alunos. Será investigado o papel das competências linguísticas nesse processo.

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar se existem evidências de trabalho baseado numa perspetiva intercultural no contexto do modelo de ensino trilingue da Escola Oficial Zheng Guanying (EOZGY).

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o papel do modelo de ensino trilingue da EOZGY no desenvolvimento da competência intercultural ao longo do processo de ensino e aprendizagem;

- Examinar concepções⁵ e práticas de ensino de/em três línguas estrangeiras (*pǔtōnghuà*, português e inglês) no âmbito do ensino infantil e do ensino primário na EOZGY:

⁵ De acordo com Santos et al. (2008), aqui entendidas como elementos de natureza essencialmente cognitiva, resultantes de processos individuais e sociais, decorrentes da interação dos indivíduos com a realidade em que se inserem; as concepções atuam como filtro, estruturando o sentido que se atribui à experiência ou como elemento de bloqueio em relação à tomada de decisão.

- (a) analisando as concepções dos participantes sobre a pedagogia, a cultura e o ensino intercultural;
 - (b) averiguando as conexões entre as concepções do professor e as suas práticas em sala de aula;
-
- Clarificar noções teóricas e fornecer exemplos de modelos aprendizagem intercultural, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores;
 - Contribuir para a resolução de lacunas identificadas no discurso sobre ensino intercultural de línguas em Macau, melhorar o entendimento empírico da competência intercultural e validar a teoria da aprendizagem intercultural de línguas;
 - Promover o valor da perspectiva intercultural tanto em termos de ensino da língua como na educação em geral.

1.2.3 Perguntas da investigação

De acordo com a problemática a investigar e com os termos-chave definidos, apresentam-se as questões da investigação. Estas questões foram projetadas para investigar o papel dos participantes no processo de aquisição e desenvolvimento de competências interculturais por parte dos alunos no contexto do ensino trilingue na EOZGY e, desse modo, apresentar um modelo que reproduza as virtualidades do ensino trilingue usado na escola.

Pergunta de investigação 1: Quais as concepções e procedimentos dos participantes considerados facilitadores do desenvolvimento da competência intercultural junto dos alunos da EOZGY?

Pergunta de investigação 2: Quais as características de um quadro de referência útil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau?

A primeira pergunta é parcialmente respondida a partir da revisão da literatura, o que implica uma abordagem dedutiva. Tal significa que a revisão da literatura e a definição de um quadro teórico são feitos em primeiro lugar, a fim de definir os conceitos críticos usados nesta tese e descobrir quais as componentes da competência intercultural que influenciam a atuação dos participantes. Ambas as questões são investigadas através de um estudo qualitativo empírico realizado com entrevistas semiestruturadas e observação de aulas, o que possibilita comparar as conclusões da literatura existente com as características específicas da competência intercultural dos participantes entrevistados no estudo de caso.

1.3. Relevância do estudo

O título “Escola Oficial Zheng Guanying: estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau” radica na distinção anteriormente feita entre multilinguismo e plurilinguismo e no papel que as línguas têm no desenvolvimento de competências interculturais por parte dos alunos envolvidos na sua aprendizagem. Já antes da transição Rocha (1998:30) referia que “Se aceitarmos que Macau é uma sociedade multicultural, então tudo deve fluir desta característica: as suas leis, as suas instituições, as suas escolas e os seus currículos.” Efetivamente, numa sociedade multiétnica, multilinguística e aparentemente intercultural como a de Macau - mas tendencialmente monolingue e afinal monocultural nas práticas, dado o isolamento voluntário dos diferentes grupos sociais e a acomodação meramente superficial das diversas culturas em presença - na qual o sistema educativo nunca teve e continua a não ter uma política linguística direcionada para a formação de cidadãos plurilingues (vd. 2.8 e 2.9), o trabalho desenvolvido na EOZGY pode constituir-se como um modelo alternativo no panorama descrito.

A escolha EOZGY foi intencional, visto apresentar um projeto inovador, assente num modelo experimental e único em Macau. É uma escola oficial K–12⁶ e a única na qual a imersão em mandarim se inicia aos 3 anos, a par da aprendizagem da língua portuguesa e posteriormente da língua inglesa (esta última a partir do 1º.

⁶ Dispõe de oferta desde o ensino infantil até ao final do secundário.

ano do ensino primário). Paralelamente, a escola descreve a sua estrutura ética como fundamentada em valores sociais de aceitação da diferença, de responsabilidade individual e social e respeito pelo próprio e pelos outros. Para ilustrar o contexto da escola, veja-se um breve excerto da apresentação deste estabelecimento de ensino:

“The mission of Escola Oficial Zheng Guanying is to prepare students with different skills so that they will be able to serve the society in an active and impartial way, caring for others and the world [...]. The school intends to nurture talents who are proactive contributors to the development of Macao with a world embracing vision. Escola Oficial Zheng Guanying is teaching small classes in Mandarin and students begin the study of Portuguese language in the 2nd year of Infant Education and the study of English language in the 1st year of Primary Education.”

(Universidade de Macau, 2013:8-9)

Tendo em conta os 32 anos de experiência profissional da investigadora na área da educação, dos quais 6 em Macau, e investigação realizada anteriormente, considera-se que é correto afirmar que nesta escola há um grau de apoio acrescido, tanto estrutural como pessoal, em relação às línguas e à aprendizagem intercultural. Nas escolas oficiais de Macau e em muitas das escolas particulares não existe ensino de LE no ensino infantil e o ensino de LE inicia-se preferencialmente no 5º. ano do ensino primário (vd. 2.9), sendo o estudo de línguas estrangeiras uma escolha eletiva e algo marginalizada.

Os dois principais fatores que distinguem a escola-caso de outros contextos escolares de Macau conhecidos da investigadora são o programa de imersão em mandarim, que é usado como língua veicular de ensino e a obrigatoriedade do estudo de português e inglês ao longo do percurso escolar que vai do ensino infantil ao final do ensino secundário. Esta organização cria um contexto linguístico favorável para os alunos, em que há a real necessidade de falar a língua-alvo a fim de comunicar, denotando a atribuição uma importância excecional à aprendizagem de LE ao integrá-la no currículo básico.

Na EOZGY, a pedagogia intercultural explícita (tal como descrita no capítulo 1, com aulas concebidas para explorar conexões linguísticas e culturais explícitas) não faz parte do currículo de línguas, ou está sequer presente na prática da

maioria dos professores observada na escola. Presentemente existe apenas a justaposição deliberada de culturas e alguma investigação limitada sobre diferenças e práticas culturais por parte dos docentes em sala de aula e não há a respetiva validação nos modelos de avaliação utilizados na escola. A questão que se coloca, então, é saber porque foi concebido este projeto para analisar a natureza da competência intercultural nesta escola.

A explicação reside na essência multicultural e plurilingue do ambiente escolar. O projeto educativo trilingue da EOZGY determina que a língua veicular de ensino seja o *pǔtōnghuà* e que no ensino infantil os alunos tenham oito tempos semanais de língua portuguesa; no ensino primário, mantêm os oito tempos semanais de português, nos quais está incluída a lecionação da disciplina de Artes, aos que acrescem sete tempos semanais de inglês durante os quais interagem com unidades selecionadas do programa, nomeadamente na disciplina de Informática – ou seja, os alunos transitam diariamente entre as aulas de língua estrangeira, as disciplinas lecionadas em língua estrangeira e as aulas lecionadas na língua de instrução (e no final do dia, alguns experimentam ainda um ambiente doméstico onde são faladas uma ou duas outras línguas). Pela natureza do seu ambiente escolar, verifica-se que os alunos são informal, mas ativamente envolvidos na comparação implícita, na mudança de perspetiva e na reflexão pela alternância de línguas, pedagogia e professores. A sua competência intercultural pode ser descrita como uma "ocorrência natural" no seu ambiente construído. Justifica-se assim a escolha da escola em que se centrou o estudo de caso, visto apresentar um projeto inovador, assente num modelo experimental e único em Macau.

Sendo a exposição a uma pedagogia ou a uma postura intercultural deliberada por parte dos seus professores limitada (Scarino et al., 2007), é normal que os alunos não apresentem todas as características da competência intercultural tal como descrita pelos teóricos da interculturalidade (vd. capítulo 1). No entanto, este projeto defende que a escola em apreço comporta um ambiente favorável para a observação da competência intercultural em ação e que, à luz da afirmação de Deardorff (2004:52) de que "there is a significant challenge in experts forming

consensus on what specifically constitutes intercultural competence”, as observações efetuadas serão de valor ilustrativo para a comunidade educativa em geral.

Dada a complexidade linguística da região de Macau, a ausência de uma política linguística claramente definida e as dificuldades evidenciadas pelos professores no ensino e pelos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras, levar a cabo um estudo de caso numa escola-piloto com um projeto pioneiro de ensino trilingue como este para ilustrar o papel da aprendizagem de LE no desenvolvimento de competências interculturais afigurou-se ser a abordagem metodológica mais adequada. É de referir que existem vários trabalhos académicos sobre o ensino do português e sobre o ensino do inglês em Macau e literatura sobre a situação linguística no território, mas até à data nenhum centrado nos níveis de ensino infantil ou primário, nem que explore a premência de se passar da abordagem privilegiada no que respeita à ação pública neste domínio – resumida nas palavras “multilinguismo” e “multiculturalismo”, que apenas denotam a sobreposição de línguas e culturas presentes na sociedade e no sistema educativo – para o ensino plurilingue e para uma abordagem intercultural.

A análise aprofundada do particular no interior de um sistema delimitado pode ajudar a obter uma visão holística de situações complexas, uma visão que inclui o contexto assim como os detalhes individuais. Tendo em vista a problemática a investigar e os objetivos e perguntas da investigação, este estudo permitiu ilustrar e analisar uma situação real, logrando fomentar a discussão sobre a educação linguística e servir de referencial para a tomada decisões convenientes em relação ao novo modelo representado pela escola no contexto de Macau.

1.4 Âmbito do estudo

De acordo com o que ficou enunciado e porque os informantes-chave de uma comunidade em estudo são testemunhas privilegiadas ou pessoas que pela sua posição, atividades ou responsabilidades têm uma boa compreensão do problema a ser explorado, considerou-se relevante entrevistar:

- 1) três elementos da direção da escola (diretor, diretora e subdiretora, os dois primeiros de nacionalidade chinesa e a última portuguesa);
- 2) seis professores da escola (educadoras de infância, professora de português, professora de mandarim, professora de inglês e professor de artes, de nacionalidades chinesa e portuguesa);

Acredita-se que este conjunto de informantes de diferentes nacionalidades e línguas maternas possibilita capturar os pontos de vista e percepções de um espectro abrangente e representativo desta comunidade educativa, suscetível de fornecer informação que, juntamente com os outros métodos de recolha de dados usados, permite trabalhar sobre as questões da pesquisa.

1.5 Estrutura do trabalho

Este trabalho organiza-se de acordo com a seguinte estrutura:

Introdução: resumo dos objetivos da investigação, do caso em estudo, do seu âmbito e relevância;

Capítulo 1: revisão da literatura relevante para estabelecer as bases teóricas em que o trabalho assenta, nomeadamente as relações entre identidade, cultura e língua, aprendizagem de línguas estrangeiras e abordagem intercultural ao ensino e aprendizagem de LE. São também abordadas as questões decorrentes do uso de modelos etnocentros junto de alunos de provenientes de culturas de herança confucionista e de língua materna chinesa e sugerida a pertinência de abordagens contextualizadas;

Capítulo 2: caracterização do contexto alargado em que decorreu o estudo de caso, i. e. o contexto histórico, multilinguístico e multicultural de Macau, de acordo com a perspectiva de vários autores, que concetualizam a relação entre o aprendiz e o mundo social e que oferecem o melhor âmbito para a compreensão do desenvolvimento dos alunos; breve apresentação do sistema educativo de Macau e dos documentos orientadores para o ensino de LE;

Capítulo 3: descrição da Escola Oficial Zheng Guanying; justificação da sua escolha enquanto caso de estudo, tendo em conta o modelo experimental que apresenta no âmbito do sistema educativo de Macau;

Capítulo 4: apresentação da metodologia e dos fundamentos metodológicos do projeto, do seu desenho, do tipo de abordagem, da recolha de dados e do seu tratamento; justificação do uso de metodologias do paradigma qualitativo para explorar a construção, por parte dos participantes, de competências interculturais junto dos alunos;

Capítulo 5: apresentação, discussão e síntese dos dados, com a finalidade de dar resposta às perguntas da investigação e clarificar a natureza da competência intercultural promovida pelo programa trilingue da escola em estudo;

Conclusões: sumário dos resultados e considerações finais decorrentes do estudo; referência aos aspetos inovadores que este trabalho poderá comportar e sugestão de trabalhos que poderão ser desenvolvidos nesta linha;

Bibliografia: listagem da bibliografia de carácter teórico e metodológico utilizada como referência ao longo da investigação.

Capítulo 1 Enquadramento teórico

Introdução

O âmbito das disciplinas altera-se de acordo com as circunstâncias históricas, económicas, culturais e sociais. As teorias sobre o ensino de línguas não são exceção a esta regra - várias tendências e abordagens se desenvolveram e desagregaram nas últimas décadas e todas elas tiveram um impacto sobre como as línguas estrangeiras são ensinadas na atualidade. Recentemente dominaram duas abordagens gerais para o ensino de línguas estrangeiras: primeiro a abordagem comunicativa, centrada na competência comunicativa (CC) e posteriormente a abordagem intercultural, centrada no desenvolvimento de competências interculturais (CI). Embora as duas abordagens se sobreponham em diversos planos e compartilhem certas características, elas também diferem em aspetos cruciais para o ensino, por exemplo, quanto ao resultado desejado ou quanto ao tipo de falante modelo de LE.

A base conceitual deste projeto de investigação procede de diferentes disciplinas. Esta secção explora a literatura relacionada com essas disciplinas e com as questões que estão subjacentes ao projeto. Procura contextualizar o presente estudo no âmbito da investigação sobre o tema e fundamentar as perguntas da pesquisa e os objetivos do projeto, que consistem em fornecer uma ilustração fundamentada das perceções e práticas dos professores que potenciam a competência intercultural (CI) junto dos seus jovens alunos.

O estudo incide na competência intercultural, conquanto se recorra ao seu confronto com a competência comunicativa quando apropriado para a discussão em causa. Embora a definição de abordagem intercultural e de competência intercultural⁷ sejam referidas neste trabalho, esse não é o seu objetivo principal; não se procura nele debater a terminologia, mas antes caracterizar uma abordagem prática, levada a cabo num local concreto, a EOZGY, analisando as perceções e procedimentos dos participantes relativos à competência intercultural

⁷ O termo “competência intercultural” será problematizado adiante. Existe uma variedade de termos utilizados para conceitos semelhantes; opta-se pelo termo competência intercultural neste trabalho. O termo “abordagem intercultural” será igualmente usado e é entendido como a forma de ensino que facilita o desenvolvimento da competência intercultural.

e a função do modelo trilingue de ensino adotado pela escola no desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos. No entanto, para compreender o conceito de competência intercultural, serão revisitados em paralelo uma série de conceitos relacionados, incluindo os conceitos de identidade, cultura, encontro intercultural e competência, pelo que estes serão brevemente explicitados à medida que forem sendo convocados na argumentação.

1.1. Competência comunicativa e competência comunicativa intercultural

O termo “competência” tem aceções diferentes nas diversas áreas, incluindo as da linguística e da linguística aplicada, indo do seu uso corrente como sinónimo de "capacidade", ao uso mais técnico no âmbito da educação e formação profissional e ao seu uso para designar a capacidade de responder a exigências complexas no âmbito de um determinado contexto. Para efeitos deste estudo, o termo será entendido na aceção de Barrett et al. (2013:7):

“[...] competence is understood not merely as a matter of skills which are applied in a given context, but as a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action in any relevant situation. Competence is the capacity to respond successfully to types of situations which present tasks, difficulties or challenges for the individual, either singly or together with others. Intercultural encounters are one such type of situation. Since situations of the same type may vary in a range of different ways, competence is always susceptible of enrichment or further learning through exposure to, and acting in response to, this variation.”

Nesta ótica, a competência não se limita a elementos cognitivos (utilização de uma teoria, de conceitos ou conhecimentos tácitos) - engloba igualmente aspetos funcionais (aptidões técnicas, por exemplo), interpessoais (nomeadamente aptidões sociais ou organizacionais) e valores éticos.

Vários teóricos contribuíram para definir os elementos que constituem a competência comunicativa e defenderam a ideia de uma componente cultural na aprendizagem da língua. O ponto de partida para a compreensão da interculturalidade como parte integrante da proficiência linguística assenta na análise da noção de “competência comunicativa”. A abordagem comunicativa no ensino de LE decorre da perspetiva sociocognitiva da teoria sociolinguística, com ênfase no significado e na comunicação e com o objetivo de desenvolver a

“competência comunicativa” dos alunos. Esta abordagem difundiu-se como método de ensino de línguas e gradualmente substituiu os anteriores métodos gramática-tradução e audiolinguístico (Brown, 2000).

Hymes (1966) e Saville-Troike (1989), no âmbito da sociolinguística e da linguística antropológica, introduziram o termo “competência comunicativa” referindo-se àquilo que um falante precisa saber a fim de ser capaz de comunicar adequadamente no seio de uma determinada comunidade de discurso. O conceito alude ao conhecimento tácito que um sujeito adquire sobre a adequação dos enunciados ao contexto situacional no qual são produzidos. Neste sentido, importa não só a gramaticalidade de uma expressão linguística, mas sobretudo a sua pertinência no contexto e propósitos do falante. Na perspectiva de Hymes (idem), a competência comunicativa integrava dois componentes: por um lado, o conhecimento das regras gramaticais e das regras socioculturais de uso; por outro, a competência para o uso, que inclui fatores não-cognitivos, tais como a motivação, a confiança, a cortesia, a concentração, etc.

O desenvolvimento da noção de competência comunicativa remonta à definição de Chomsky (1957, 1965), que concebia a competência linguística unicamente como a capacidade de formar toda e qualquer frase gramatical numa língua. A forma como Chomsky encarava a competência linguística foi declinada por incidir apenas no conhecimento das regras gramaticais e não incluir as condições de utilização em que essas regras eram aplicadas a fim de permitir a comunicação e a interpretação de mensagens linguísticas. Desde que o conceito de “competência comunicativa” foi introduzido por Hymes, muitos investigadores desenvolveram teorias e metodologias baseadas na abordagem de ensino comunicativo de línguas; o conceito foi enriquecido com a incorporação das perspectivas textual e pragmática, dado a comunicação eficaz supor a construção de expressões linguísticas complexas, dotadas de coerência e coesão e a capacidade de fazer inferências relativamente aos enunciados emitidos pelos outros.

O modelo de competência comunicativa de Canale & Swain (1980) baseou-se na compreensão da relação entre língua e cultura. As competências gramatical, sociolinguística e a estratégica eram vistas como parte integrante da competência comunicativa e o desenvolvimento dessas competências entendido como interligado com o desenvolvimento da consciência cultural. Bachman (1990) identificou apenas duas áreas: a competência pragmática e a competência organizacional. Van Ek (1986) desenvolveu modelos de multicompetência para incluir seis competências na língua: a competência linguística, a sociolinguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a social. Liddicoat et al. (2003) criticam os modelos de Van Ek por presumirem o falante nativo como norma e pela exclusão dos conhecimentos e atitudes⁸ dos alunos face à LE em função das suas primeiras experiências linguísticas. Saville-Troike (1999) já havia defendido que quando as crianças adquirem a sua língua materna adquirem igualmente as regras culturalmente específicas de seleção e interpretação do idioma, como parte da sua socialização primária na comunidade de discurso em que nasceram e de que são membros.

Mas a ênfase na competência comunicativa no âmbito da aquisição de LE revelou-se insuficiente para o ensino e a aprendizagem. Embora a competência comunicativa tenha sido definida por Stern (1983:229) como “the intuitive grasp of social and cultural rules and meanings that are carried by any utterance”, muitas vezes diferia pouco da definição gramatical chomskiana na sua aplicação. Ao entender-se a linguagem como ação, há que aceitar que os interlocutores não só se adaptam a um contexto determinado, mas também que creem no seu processo de interação, o que levou à introdução de uma diversidade de termos como os que se apresentam na tabela 1.1 (Deardorff, 2006 e Spencer-Oatey & Franklin, 2009 também disponibilizam uma síntese):

⁸ Neste trabalho, o termo “atitude” é entendido como o esquema mental que efetua a mediação entre o pensamento e o comportamento. Nesta medida, as concepções são determinantes nas atitudes (Santos et al., 2008).

Tabela 1.1 *Termos alternativos para competência intercultural*

Síntese de designações		
transcultural communication	international communication	ethnorelativity
cross-cultural communication	intercultural interaction	biculturalism
cross-cultural awareness	intercultural sensitivity	multiculturalism
global competitive intelligence	intercultural cooperation	plurilingualism
global competence	cultural sensitivity	effective inter-group communication
cross-cultural adaptation	cultural competence	
international competence	communicative competence	

Nota. Adaptado de "Exploring and Assessing Intercultural Competence", Fantini & Tirmizi (2006), World Learning Publications, Paper 1, p. 81.

Estes termos são basicamente permutáveis e tentam recapturar uma definição de competência linguística para o ensino e aprendizagem da LE que restaure uma compreensão mais completa do que significa “o que um falante precisa saber para participar de uma comunidade de discurso” (Hymes, 1986).

Os aprendentes de LE têm necessidades comunicativas diferentes e, conseqüentemente, a competência comunicativa que necessitam desenvolver é diversa daquela que é requerida em língua materna. Autores como Byram (1989), Byram & Zarate (1997), Kasper (1997), Crozet & Liddicoat (1999) Lo Bianco et al. (1999) e Kramsch (1998b, 1999) vieram dizer que o modelo do falante nativo não é o apropriado para o aluno de LE. Esta última autora argumenta que o próprio conceito de “falante nativo” está ultrapassado e é inadequado, dadas as grandes variações na norma e na competência linguística entre falantes nativos da mesma língua. Isto implicou repensar a natureza da competência linguística para alunos LE em dois planos principais: em primeiro lugar, a competência linguística passou a ser encarada como mais do que uma simples construção que abrangia percepção e produção e, em segundo, o entendimento da competência deixou de ser alicerçado na gramática.

Em 1994, já Byram & Zarate tinham definido um conjunto de capacidades e conhecimentos (“savoirs”) essenciais para a aprendizagem intercultural: *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir s’engager* e *savoir être*. Mais tarde, Byram (1997) propõe a ampliação do conceito de competência comunicativa ligando-o à educação intercultural e desenvolve um modelo para o seu ensino e avaliação. Os quatro *savoirs* sintetizam as competências e conhecimentos envolvidos: *savoir être* refere-se à capacidade de abordar a aprendizagem intercultural com curiosidade, abertura e reflexão; *savoir apprendre* indica a capacidade de fazer descobertas através do envolvimento pessoal na interação social; *savoir comprendre* implica aprender a interpretar e explicar as práticas culturais ou documentos e compará-los com os aspetos da sua própria cultura; e *savoir s’engager* refere-se à capacidade de fazer avaliações críticas informadas sobre aspetos da sua própria cultura e de culturas alheias. Para o autor, a competência comunicativa intercultural (CCI) é uma capacidade para o uso da língua em contextos nos quais estão em jogo identidades culturais diferentes, ou seja, os modos como os participantes no ato comunicativo se definem a si mesmos e concebem o mundo e a sua atuação nele. Assim, um sujeito competente comunicativa e interculturalmente tem a capacidade de inserir-se em contextos diferentes, familiarizar-se com eles e de respeitar as distintas possibilidades de construir identidade que as outras pessoas adotaram; demonstra a capacidade efetiva de trocar informação e de estabelecer e manter relações humanas positivas. Em síntese, a CCI requer um ato de vontade e consciência em relação a elementos subjetivos que poderiam influenciar o intercâmbio entre pessoas de diferentes grupos culturais.

Quer nos Estados Unidos da América (Kramersch, 1993), no Reino Unido (Byram, 1994; Corbett, 2003) ou na Austrália (Liddicoat et al., 2003), a investigação no âmbito do ensino de LE sustenta a orientação intercultural para a aprendizagem de línguas. Os autores mencionados têm argumentado que são necessários diferentes modelos de competência comunicativa para a produção e a interpretação de uma segunda língua. Estas considerações significam que há necessidade de o ensino de línguas ter em conta normas relacionadas com o bilinguismo e a interculturalidade, ao invés salientar exclusivamente o falante

nativo como a norma da língua-alvo. Esta mudança de foco significa redefinir a natureza da competência linguística na aquisição da LE, o afastamento de modelos psicolinguisticamente determinados com ênfase no desenvolvimento de estruturas linguísticas e a ênfase em modelos mais socioculturalmente determinados que entendem a língua como comunicação.

A abordagem intercultural comporta uma nova lógica para os professores, que procuram salientar cada vez mais os processos culturais - em vez da "cultura" - e as dinâmicas de interação e não simplesmente ensinar a decifrar um código linguístico; destaca questões epistemológicas tais como "como conhecer" os outros e quais as evidências que são a base para tal conhecimento e a competência intercultural "is now a wide ranging concept which encompasses all the strategies and approaches any given person might use to shift from a monocultural to a more multicultural view of any subject." (Crozet & Liddicoat, 1999:118) e, segundo o *QECR* (2001:19),

"Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido."

1.2 Ensino e aprendizagem intercultural de línguas

A investigação sobre as bases teóricas da abordagem intercultural cruza os planos da cultura e da língua e este cruzamento encontra-se representado na atual teoria do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas. Importa agora visitar os conceitos de cultura e de identidade cultural, no sentido em que aqui são convocados, e os contributos teóricos e da investigação que têm concorrido para a teoria em apreço.

Foi referido no ponto anterior que Chomsky considerava que a competência linguística consistia na competência sintática para formar frases corretas, ao que Hymes objetou que tal definição não tinha em consideração um dos mais importantes aspetos da competência comunicativa, o de o falante ser capaz de

produzir e compreender enunciados adequados ao contexto em que são produzidos. De facto, todas as línguas são usadas no âmbito de contextos específicos e refletem esses contextos, ademais culturais - a aprendizagem de línguas estrangeiras é, por definição, uma matéria intercultural. Aprender uma nova língua, portanto, envolve mais do que a mera aquisição de competência linguística e comunicativa nessa língua. Implica também um aumento da familiaridade dos alunos com o fundo cultural da língua e uma expansão da sua consciência cultural e da sua competência intercultural.

Ao redefinir-se a natureza da competência linguística, surgiu a necessidade de afastamento de modelos que enfatizavam apenas as estruturas linguísticas, no sentido encontrar um modelo mais socioculturalmente determinado da língua entendida como comunicação e abriu-se o caminho para o conceito de aprendizagem intercultural de línguas, “concentrating on language awareness; the discussion of cross-cultural experiences; the discussion of stereotypes; the negotiation of meaning; etc.” (Neuner, 2003:21) e baseada num ensino e numa pedagogia próprias:

“Intercultural education refers to a pedagogy – aims, content, learning processes, teaching methods, syllabus and materials, and assessment – one purpose of which is to develop intercultural competence in learners of all ages in all types of education as a foundation for dialogue and living together.”

(*Conselho da Europa*, 2014:27)

Por seu turno, Scarino et al. (2007:54) referem o ensino intercultural de línguas não exatamente como uma nova pedagogia, mas antes como uma nova “postura” ou orientação dos professores. Para os autores, quer através da manifestação da sua própria interculturalidade,

“To be an intercultural teacher involves self-awareness. Each teacher brings to the class his/her whole person values, beliefs, experiences, and knowledge. Moreover, the teacher plays an important role in constructing ideas and attitudes about other languages and cultures for his/her learners. Intercultural learning also involves dealing with both knowledge in the form of facts, information, etc., and also more subjective ways of knowing, including attitudes, emotions, and values. Much time is spent in learning to be intercultural in investigating who we are as learners and how our understanding of who we are influences what we do and say.”

quer através da elaboração de programas específicos e estratégias baseadas na experiência, comparação, análise, reflexão e ação cooperativa, os professores podem facilitar o pensamento crítico e o desenvolvimento de diferentes perspectivas por parte dos seus alunos, como referem Liddicoat, Scarino, Papademetre & Kohler (2003:43):

“Intercultural language learning involves the fusing of language, culture and learning into a single educative approach. It begins with the idea that language, culture and learning are fundamentally interrelated and places this interrelationship at the centre of the learning process. This not only reformulates what it means to teach a language, but also provides new and richer ways of linking Languages to other learning areas. The concepts of ‘language’, ‘culture’ and ‘learning’ are therefore central to the design of the Languages curriculum, and importantly, of the curriculum as a whole. Intercultural language learning involves developing with learners an understanding of their own language(s) and culture(s) in relation to an additional language and culture. It is a dialogue that allows for reaching a common ground for negotiation to take place, and where variable points of view are recognised, mediated and accepted.”

Note-se que para que os professores promovam o ensino intercultural, devem eles próprios adquirir primeiro uma competência comunicativa intercultural. A CCI pode ser o fruto de um processo de formação claramente orientado para a sua aquisição e permitir-lhes-á promover a criação de contextos amigáveis que possibilitem a expressão, a descrição, a aceitação, o questionamento, a busca e a integração de diversos modos de actuar, sentir, ser e pensar por parte dos alunos. Nesta linha, o modelo de Byram (1997, 2009) é várias vezes apontado como exemplo em termos de visualização dos desafios que implica a formação destes professores e para o desenho de intervenções curriculares visando os objetivos enunciados.

O conceito de aprendizagem intercultural de línguas é igualmente abordado por Sercu (2002), que o entende como uma aprendizagem da língua que desenvolve uma perspectiva introspectiva da cultura-alvo através de 1) conhecimento contextual da cultura e da língua-alvo; 2) entendimento da cultura como parte integrante da língua; 3) compreensão crítica reflexiva da língua (s) e cultura (s) próprias. Na prática, diz a autora, esta aprendizagem pode ser promovida, por exemplo, através de um ensino baseado na planificação de experiências educativas nas quais o tempo em sala de aula é usado na exploração deliberada de valores culturais implícitos em textos orais ou escritos e na consideração de como esses

valores podem ser diferentes dos da cultura de origem. Tópicos comuns na aula de LE, tais como casa, escola, lazer, comida, festas, problemas sociais são abordados na perspectiva da cultura de origem e da cultura alvo, estabelecendo conexões ativas na reflexão sobre as semelhanças e diferenças de práticas. Autores como Corbett (2003) descrevem igualmente uma ampla variedade de estratégias de ensino intercultural como, por exemplo, o desenvolvimento da literacia crítica visual (através da interpretação reflexiva de imagens e media), as abordagens etnográficas ou de consciencialização sobre géneros e modos de discurso. Moran (2001), Sercu (2002) e Scarino (2007) coincidem no seu entendimento sobre a inovação desta abordagem: a passagem de um uso puramente descritivo da língua para um uso concetual: "The ultimate goal of Intercultural Language Teaching is to help learners transcend their monocultural view of the world through the learning of a foreign language." (Crozzet & Liddicoat, 1999:120).

A ênfase atual no ensino e aprendizagem de línguas destaca a interculturalidade e reconcetualiza os objetivos em termos de formação de "falantes interculturais" que sejam atores capazes, adaptáveis e mediadores em contextos globalizados (Buttjes & Byram, 1991; Byram & Zarate, 1994; Kramsch, 1993,1998a). Reconhece-se que a proficiência linguística por si só é insuficiente; a comunicação é holística, pelo que se exige igualmente conhecimento sobre os modos como a cultura e a língua se interrelacionam e a compreensão de como opera a interação entre as culturas.

As novas perspectivas sobre "cultura" na investigação enfatizam a sua diversidade e pluralidade e focam os processos, as mudanças e as flutuações das relações de poder. Manifestam também uma maior preocupação com o quotidiano e o local. As noções de culturas "nacionais" são ensinadas como construções problemáticas e consequência de estereótipos, enquanto a "alta cultura" é abordada como uma espécie apenas, e ideologicamente marcada, de produto cultural. O contributo da teoria cultural e antropológica desempenha um papel importante na aprendizagem intercultural, contribuindo, em especial, com a ideia de um "terceiro espaço" entre as línguas e culturas em que a experiência de

aprendizagem ocorre através da negociação de significado (Bhabha, 1994; Kramsch, 1995).

1.3 Papel da cultura na aprendizagem de LE

A cultura foi sempre parte integrante do ensino de LE. No entanto, o “se” e o “como” se deve integrar a cultura no ensino de línguas tem sido amplamente discutido e muitas perspectivas e abordagens têm influenciado esta discussão. As mudanças dos objetivos gerais de língua estrangeira nas respectivas épocas (que são fortemente moldados por metas políticas sobre educação e ensino de línguas) têm sido as razões principais pelas quais o papel da cultura mudou no ensino de LE. Além disso, as alterações no entendimento da cultura e da sua definição tiveram impacto sobre como foi ensinada em termos de língua estrangeira.

Talvez dada a sua intangibilidade, a noção de cultura é extremamente complexa. Barrett et al. (2013), ao debruçarem-se sobre o tema do desenvolvimento intercultural através da educação, sublinham que “cultura” é um termo de difícil definição, pela heterogeneidade interna dos grupos culturais, que abrange uma gama de práticas diversas e de normas que são frequentemente contestadas, mudadas ao longo do tempo e vivenciadas pelos indivíduos de formas personalizadas.

Para os autores, distinguem-se, no entanto, os aspetos materiais, sociais e subjetivos da cultura. A cultura material é composta por objetos físicos que são comumente usados pelos membros de um grupo cultural (ferramentas, produtos, alimentos, roupas, etc.); a cultura social consiste nas instituições sociais do grupo (língua, religião, leis, regras de conduta social, folclore, ícones culturais, etc.); e a cultura subjetiva consubstancia-se nas crenças, normas, memórias coletivas, atitudes, valores, discursos e práticas que os membros do grupo usam como quadro de referência para refletir, dar sentido e relacionar-se com o mundo. A cultura é em si um composto formado a partir destes três planos - consiste numa rede de recursos materiais, sociais e subjetivos. O conjunto total dos recursos é

comum, mas cada membro do grupo apropria-se e usa apenas um subconjunto da totalidade de recursos culturais potencialmente disponíveis.

Definir "cultura" desta forma significa que grupos de qualquer dimensão podem ter as suas próprias culturas distintas. Isso inclui nações, etnias, cidades, bairros, organizações profissionais, grupos de orientação sexual, grupos geracionais, famílias, etc.; e por isso, todas as pessoas pertencem e se identificam simultaneamente com várias culturas diferentes.

Esta variabilidade interna é, portanto, consequência de todos os indivíduos pertencerem a várias culturas, mas também de participarem em diferentes "constelações culturais", pelo que a sua relação com uma cultura depende igualmente dos pontos de vista das outras culturas nas quais participam. Logo, não são apenas as identidades que se cruzam umas com as outras; as afiliações culturais também, de tal forma que cada pessoa ocupa um posicionamento cultural único. Além disso, os significados e sentimentos atribuídos às culturas particulares em que participam são individualizados em função das suas personalidades e histórias de vida. Acresce que todas as culturas são dinâmicas e mudam ao longo do tempo em função de eventos políticos, económicos e históricos e de interações e influências de outras culturas. Mudam ainda por causa da contestação interna dos significados, normas, valores e práticas dos grupos dos seus membros.

O modo como os indivíduos se relacionam com as culturas em que estão filiados é complexo. Porque a participação cultural e as práticas culturais são dependentes do contexto e das variáveis, as pessoas usam os múltiplos recursos culturais disponíveis de forma fluida para construir e negociar ativamente os seus próprios significados e interpretações do mundo nos vários contextos do quotidiano. No entanto, as culturas também restringem e delimitam os pensamentos e ações dos sujeitos. As afiliações culturais influenciam não só o como as pessoas se percebem a si mesmas e às suas identidades, mas também como percebem outras formas de agir, pensar e sentir, outros grupos e as relações entre eles.

Além das identidades culturais que os sujeitos usam subjetivamente para se descreverem, podem também ser-lhes atribuídas diversas identidades culturais pelos outros. No entanto, essas identidades atribuídas, muitas vezes baseadas em características visíveis como etnia ou gênero, podem não aquelas que os indivíduos valorizam. Essa atribuição inadequada e a experiência de discrepância entre as próprias identidades preferenciais e as percepções de outras pessoas causam efeitos adversos sobre o bem-estar psicológico e a adaptação social. Em suma,

“[...] all people participate in multiple cultures, and all cultures are internally variable, diverse and heterogeneous. Cultural affiliations are personalised, and people’s multiple cultural affiliations interact and intersect with each other. The way people participate in their cultures is often context-dependent and fluid, and all cultures are constantly evolving and changing. Cultural affiliations not only enable but also constrain people’s thoughts, feelings and actions. Finally, people’s sense of well-being and social functioning can be adversely affected if others ascribe inappropriate identities to them.”

(Barrett et al., 20013:7)

Já Bennett (1998) mencionava que a cultura era uma construção dinâmica e mutável e que, ao longo do tempo, fora frequentemente entendida como “produto”, como o conjunto das informações produzidas pelas instituições para organizar funcionalmente as suas sociedades, entendimento este frequentemente referido como “culture writ large, with a capital “C.” (idem:3). Nas últimas décadas, no entanto, esta noção de cultura estática e orientada para o produto tem sido considerada insuficiente, pois não abrange todos os membros de uma nação, mas apenas aqueles que pertencem a um determinado grupo social. Como consequência, outra noção de cultura foi adicionada à definição: cultura com “c” minúsculo. Esta é constituída por processos (valores, atitudes ou comportamentos) que definem um grupo de pessoas, enquanto a primeira é constituída por conteúdos. Peterson (2004), no âmbito da sociologia cultural, esquematiza assim a interação entre os diferentes tipos de cultura (fig. 1.1):

	Big 'C' culture Classic or grand themes	Small 'c' culture Minor or common themes
Invisible Culture "Bottom of the iceberg"	EXAMPLES: Core values attitudes or beliefs, society's norms, legal foundations, assumption, history, cognitive process	EXAMPLES: Popular issues, opinion, viewpoint, preferences or tastes, certain knowledge (trivia, fact)
Visible Culture "Tip of the iceberg"	EXAMPLES: Architecture ,geography, classic literature, president or political figures, classical music	EXAMPLES: Gestures, body posture, use of space, clothing style, food, hobbies, music, artwork

Figura 1.1 Modelo de interação das culturas. "Where the Two Cultures Meet: Popular Culture", Peterson (2004). *The journal of popular culture*.11 (2), p. 17.

Wurzel (2004) defende que pessoas que compartilham experiências de vida semelhantes desenvolvem estruturas cognitivas e emocionais semelhantes, que fazem com que o grupo cultural perceba os ambientes de determinada forma. Estes elementos subjetivos emergem espontaneamente na interação humana e é um fator conflitual quando as pessoas assumem que todos compartilham as mesmas visões sobre trabalho, os mesmos modos de comunicação e os mesmos estilos de aproximação a uma tarefa ou resolução de um problema. Consequentemente a competência cultural não implica apenas aprender conteúdos explícitos, mas também compreender as mensagens ocultas inconscientes, trocadas entre pessoas da mesma cultura. Compreender a sua própria cultura subjetiva e a dos outros é fundamental para alcançar a competência intercultural. A cultura subjetiva ou "little c" é aprendida informalmente e inconscientemente compartilhada; é a forma característica de um determinado grupo perceber seu ambiente social. Trata-se do processo, e não do conteúdo, produzido por esse grupo em interação.

Paige et al. (1999) estabeleceram uma distinção útil entre os processos daquilo a que chamam "cultura específica" e "cultura geral" na aprendizagem intercultural – por cultura específica referem-se aos conhecimentos e competências específicos para operar no âmbito de uma determinada língua e cultura; cultura geral denota

a compreensão da natureza da cultura em si, o reconhecimento da adaptação cultural, da identidade pessoal e das emoções envolvidas na comunicação intercultural.

Uma perspectiva disseminada sobre o “estudo da cultura” assenta no estudo do país e do estilo de vida. O estudo dessas informações (os sistemas económicos, políticos, linguísticos, históricos, geográficos, etc.) constitui ainda hoje o currículo em muitas das escolas e universidades; muitos professores de LE consideram que a cultura é a geografia, a história, o folclore, a sociologia, a literatura e a civilização; muitos pensam que se explorarem cada um desses tópicos, com menor ou maior profundidade, está cumprida a tarefa de incorporar a cultura no ensino da língua e os alunos preparados para a comunicação intercultural significativa e apropriada.

Nas aulas de LE entre as décadas de 1960 – 90, por exemplo, a língua era frequentemente trabalhada separada do seu contexto cultural e a cultura era ensinada sob a forma de tópicos isolados, de um ponto de vista etnocêntrico, focado no exotismo da multiculturalidade. Muitos professores ainda preferem este modelo e apresentam atitudes etnocêntricas e um “conhecimento” da cultura do país cuja língua ensinam enformado pelo seu próprio meio social. Sercu (2002) refere que esta abordagem inclui o estudo da literatura, da música ou das artes do país em causa; supõe que o “banho cultural” é realizado para ter um efeito positivo sobre a mentalidade dos alunos, sendo a cultura considerada estática e incorporada na obra de arte ou atividade. Os factos culturais são facilmente ensináveis (Paige et al., 1999), mas geralmente centram-se em comportamentos superficiais, sem examinar os valores subjacentes e não estão conetados com o uso da língua. Liddicoat (2006) salienta que não há nada de intrinsecamente errado com este tipo de informação, mas frequentemente esta abordagem conduz a imagens estereotipadas e não desenvolve competências reflexivas nos alunos.

Portanto, tanto a história do ensino das línguas influenciou o que se entende atualmente por abordagem intercultural do ensino, como o próprio entendimento da noção de cultura influencia a forma como é ensinada nos dias de hoje. Definir

cultura é uma tarefa complexa e não se pode associar o termo a um conceito apenas; a noção de cultura é relevante para muitas disciplinas científicas e académicas, pelo que muitas perspetivas e teorias podem ser convocadas na sua definição.

A teoria da aprendizagem intercultural situa toda a linguagem como um acto cultural (Kramsch, 1993). Língua, cultura e aprendizagem são entendidas em interrelação: tanto a forma da linguagem como as mensagens que transmite fornecem conhecimento cultural. De acordo com esta teoria, o aluno de LE está envolvido num processo de desenvolvimento de compreensão crítica e reflexiva do seu uso da língua e da cultura, através da comparação, inferindo e negociando ambos os idiomas e a sua própria identidade intercultural (Crozet & Liddicoat, 1999; Corbett, 2003; Liddicoat et al., 2003). A concetualização de cultura levada a cabo pela teoria da aprendizagem intercultural radica em Geertz: este paradigma para o ensino de cultura entende-a como conjuntos de práticas, como a vivência dos indivíduos (Geertz, 1973, 1983) e a competência intercultural é entendida como “the ability to interact in the target culture in informed ways” (Liddicoat et al., 2003:6).

A posição do aluno intercultural tem sido descrita através da metáfora “third place”, um termo originalmente usado por Kramsch (1993). Tanto a autora como Byram referem-se-lhe como um “lugar” ou “espaço” concetual onde ocorre a negociação, onde a identidade é construída e reconstruída. No *QECR* (2001:73), a distinção entre o “falante nativo monolíngue” e o “aprendente da língua” surge delineada da seguinte forma:

“[...] o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente.” (em negrito no original)

Também Moran (2001) salienta a abordagem experiencial na aprendizagem da cultura, defendendo que o aprendente intercultural de LE acaba por perceber que todos os comportamentos linguísticos (verbais e não-verbais) têm um significado cultural específico no contexto. O que o novo paradigma de aprendizagem intercultural destaca é, em primeiro lugar, a noção de que a língua atua como um meio para a cultura e, em segundo lugar, o entendimento pessoal do estudante das relações entre as culturas e as suas implicações políticas (Kramsch & Whiteside, 2007; Sercu, 2002).

1.4. Papel do professor no desenvolvimento da competência intercultural

A investigação em educação tem vindo a debruçar-se, particularmente desde os anos 60, sobre a importância dos professores na problemática do desenvolvimento curricular, matérias de ensino, relação pedagógica, gestão das escolas e organização educacional. De acordo com Brown & Kysilka (2002), os docentes são os elementos mais importantes no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que são eles que implementam o currículo na sala de aula e interagem com os alunos; por outro lado, a interculturalidade dos professores e a dimensão da sua capacidade reflexiva podem ser influências facilitadoras no desenvolvimento do aluno. Kramsch (1987) questiona se os professores possuem suficiente metaconsciência da sua própria cultura para serem capazes de se envolver com os alunos em mais do que comparações superficiais entre as culturas. De Mejia (2002) e Scarino (2007) sustentam ambos que os professores precisam de consciência da sua intra e interculturalidade e de "how they feel about using their two languages in the classroom arena" (De Mejia, 2002:101). Jokikokko (2005:76), por seu turno, aponta a importância da "ability to engage in dialogical relationship" com os alunos como parte da competência intercultural do professor e também da "courage to think and act interculturally" no ambiente escolar alargado.

A literatura sobre como o comportamento, a escolha da pedagogia e o entendimento de interculturalidade por parte dos professores pode afetar o desenvolvimento da competência intercultural junto dos estudantes avança que a

aprendizagem intercultural de línguas principia com o modo como o professor pensa “his/her primary enculturation in relation to his/her target language(s) and culture(s)” (Liddicoat et al., 2003:63), isto é, a própria intra e interculturalidade, curiosidade intelectual, percepção e o modo como representa essa postura intercultural junto dos alunos.

A questão de como as crenças dos docentes sobre a cultura afetam a interação em sala de aula já fora examinada por Ryan (1998), que considerou tratar-se de um desafio para professores e alunos o envolvimento na aprendizagem sobre o contexto cultural, significado da cultura e na reflexão crítica. O autor afirma que os professores e os conhecimentos que detêm estão intimamente ligados com a competência intercultural dos estudantes. Por seu turno, o trabalho de Sercu (2006) sobre professores de línguas revelou que os perfis destes não estão de acordo com as expectativas de conhecimentos, capacidades e atitudes associadas à competência intercultural e alvitra que necessitam de desenvolver uma nova identidade e aptidões profissionais para o desempenho do seu papel no plano da competência intercultural - daí a relevância da investigação sobre a identidade e comportamento do professor de línguas, até porque vários estudos sobre boas práticas dos professores em programas de imersão linguística se centram mais nos desempenhos observáveis dos alunos, desconsiderando a capacidade de reflexão ou de cotejo linguístico e cultural nas competências dos docentes (Hoare & Kong, 1995; Fortune, 2000).

As percepções dos professores sobre a sua própria interculturalidade e a dimensão da sua capacidade reflexiva podem influenciar o desenvolvimento do aluno e Kramsch (1987) questiona se os professores possuem suficiente metaconsciência da sua própria cultura para serem capazes de se envolver com os alunos em mais do que comparações superficiais entre as culturas. Tanto De Mejia (2002) como Scarino et al. (2007) sustentam igualmente que os professores precisam ter consciência da sua intra e interculturalidade e de “how they feel about using their two languages in the classroom arena” (De Mejia, idem:101).

Ryan (1998) advoga que os docentes e alunos envolvidos na tentativa de apreender significados linguísticos estão inseridos num processo dialético e que os professores, enquanto participantes no processo, “have knowledge to offer an evolving experience with language. Such knowledge goes hand in hand with intercultural competence” (1998:151). Spenser (2011) defende a importância da natureza da relação pessoal do aluno com o professor enquanto modelo linguístico e cultural e associa-a a melhores desempenhos; níveis de sensibilidade intercultural mais elevados foram associados aos relacionamentos significativos com os professores e as mudanças na identidade no sentido de incluir a cultura estrangeira foram associadas à aprendizagem de línguas mais bem-sucedida. Todos estes estudos destacam aspetos do papel facilitador dos professores no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, os quais irão informar as observações e a análise das concepções e comportamentos dos professores neste trabalho.

Note-se que os mais recentes documentos oficiais da RAEM, nomeadamente o *Regime das carreiras dos docentes e auxiliares de ensino das escolas oficiais do ensino não superior* (Lei n.º 12/2010 da Região Administrativa Especial de Macau) e o *Quadro geral do pessoal docente das escolas particulares do ensino não superior* (Lei n.º 3/2012 da Região Administrativa Especial de Macau), definem as habilitações necessárias para o exercício da profissão docente e o seu conteúdo funcional, mas não as competências ou o perfil desejável destes profissionais para o exercício da profissão; curiosamente, uma lei anterior, o Decreto-Lei n.º 67/99/M, sobre o *Estatuto do Pessoal Docente da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude*, faz menção no seu Artigo 3º aos deveres específicos dos docentes, incluindo nestes “b) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”, reconhecendo então implicitamente o papel e a influência da interculturalidade dos professores no desenvolvimento e na promoção de comportamentos relevantes na facilitação da competência intercultural junto dos estudantes.

1.5 Modelos de competência intercultural

O ideal do falante nativo foi questionado internacionalmente pela investigação (Widdowson, 1988; Kramersch, 1998b) e substituído por um novo modelo de falante que atua como mediador entre duas culturas, que interpreta e compreende outras perspectivas, que questiona os dados adquiridos na própria sociedade. O falante modelo da abordagem intercultural é, portanto, um falante intercultural (Byram, 1997; Kramersch, 1998a), ou seja, alguém que tem as competências linguísticas necessárias para comunicar e, para além disso, alguém que é capaz de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspetos socioculturais da comunicação intercultural e assegurar a compreensão intercultural.

No entanto, os elementos-chave da competência intercultural precisaram ser repensados em função dos alunos, dos professores e das aulas de LE. Nessa conformidade, foram desenvolvidos vários modelos de competência intercultural para identificar os elementos-chave do conceito, para torná-lo mais acessível e também para evidenciar a sua relevância para as aulas de LE em termos de uma abordagem intercultural. Quatro dos modelos mais influentes serão agora descritos sumariamente.

1.5.1 O modelo de Bennett

Um dos modelos clássicos sobre competência intercultural é o modelo de Bennett, o “Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)”, desenvolvido entre 1986 e 1993. Observando alunos, professores e educadores, Bennett descobriu que “individuals confront [...] cultural difference in some predictable ways as they learn [...] to become more competent intercultural communicators” (Bennett & Hammer, 1998:1). Com base na prática, Bennett identificou seis estágios, demonstrando como se pode experimentar a diferença cultural, distinguindo a negação, a defesa, a minimização, a aceitação, a adaptação e a integração (fig. 2.2):

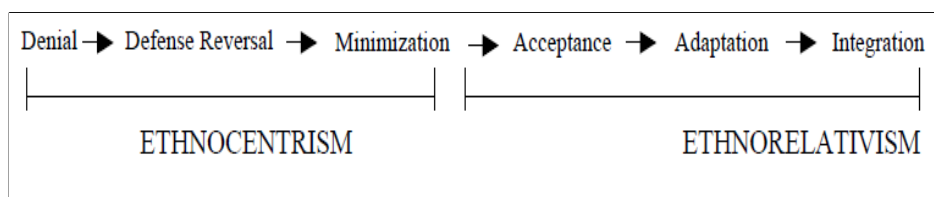


Figura 1.2 Modelo de competência intercultural (DMIS). “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, Bennett (1986), *International Journal of Intercultural Relations* 1986/10, p.182.

Bennett divide os seis estágios em dois grupos: estágios etnocêntricos, nos quais a filosofia de vida e cultura próprias são fundamentais para compreender a realidade, e estágios etnorrelativos, em que a cultura própria é percebida em relação a outras culturas. O aumento de experiências culturais facilita a passagem de uma fase para outra.

O modelo do Bennett influenciou as teorias do choque cultural e os programas de estudo no exterior. No entanto, o modelo não foi concebido para aulas de LE e tem sido criticado por não explicar qual a função que a língua desempenha no desenvolvimento da sensibilidade cultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2009; Hu & Byram, 2009). A sua aplicação ao ensino de LE relaciona-se com o facto de destacar que competência intercultural precisa de tempo para evoluir, revelando uma perspetiva a longo prazo sobre a compreensão desta competência. O modelo demonstra que o desenvolvimento da competência intercultural é um processo contínuo com vários estágios; é necessário determinar em que estágio os estudantes e os professores se encontram antes de planificar as aulas, pois só com este dado podem ser eficazes no que toca ao desenvolvimento da competência intercultural (Bennett, 1986).

1.5.2 O contributo de Kramsch

O trabalho do Kramsch sobre cultura e língua, embora não proponha um modelo de desenvolvimento da competência intercultural, influenciou a abordagem intercultural. Nos seus ensaios *Context and Culture in Language Teaching* (1993) e *Language and Culture* (1998b), a autora recorre a uma metáfora para referir o que acontece quando os alunos adquirem competências interculturais. Incidindo

sobre a identidade dos aprendentes, Kramersch afirma que não se justifica avaliar o desempenho em língua estrangeira em relação à competência do falante nativo: não se deve pedir aos alunos para "copiar e colar" língua e cultura, sob pena de se tornarem "linguistically and culturally schizophrenic" (Byram, 1997:11). Kramersch (1986:26) afirma que a noção "one native speaker, one language, one national culture is [...] a fallacy" e que definir o falante nativo é impossível, considerando as variedades de subculturas que influenciam a língua e cultura dos falantes dos países-alvo. Na sua crítica ao modelo do falante nativo, Kramersch refere ainda a importância da identidade multicultural na sociedade atual e o papel crescente das variedades linguísticas.

Nesta linha, a investigadora desenvolve um conceito que caracteriza como a procura de um "terceiro lugar"⁹. Ao invés de adotar a cultura alvo, Kramersch explica que emerge um terceiro lugar que "grows in the interstices between the cultures the learners grew up with and the new cultures he or she is being introduced to" (1993:236). Insiste em que os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos nas suas línguas e culturas maternas afetam a aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras. Os alunos não assumem uma nova identidade quando aprendem uma nova língua; ao invés de estabelecer limites entre a cultura nativa e a cultura-alvo, desenvolvem uma terceira cultura, uma identidade onde são capazes de aceder à língua, conhecimentos e comportamentos das culturas que constituem a sua identidade. Kramersch denomina esse falante "falante intercultural", aquele que possui "the adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use" (Kramersch, 1998a:27).

Com este conceito, os professores podem entender a competência intercultural na perspectiva do aprendente e estar cientes das dificuldades dos alunos quando aprendem outra cultura. Eles têm de fazer escolhas sobre "se" e "como" vão incorporar a nova cultura na sua identidade. Kramersch refere a este propósito que "meanings that were taken for granted are suddenly questioned, challenged, problematized. Learners have to construct their personal meanings at the

⁹ No original em inglês, "third place".

boundaries between the native speaker's meanings and their own everyday lives.” (1993:238), o que implica compreensão e paciência por parte do professor. Para o ensino de LE, Kramsch oferece um conceito que se baseia no mundo multicultural em que os alunos vivem e que procura prepará-los para ele.

1.5.3 O modelo de Byram

O modelo de competência intercultural que se aplica especificamente às línguas e que é mais conhecido nesse contexto é o de Byram (1997), no qual assenta atualmente a maioria das definições sobre competência intercultural. O autor afirma explicitamente o modelo foi projetado para ajudar os professores de línguas a entender o conceito competência intercultural¹⁰. O modelo teve grande influência sobre a aceção de competência intercultural no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), assim como para o estabelecimento de descritores de desempenho e metas nos currículos de vários países europeus (por exemplo, Inglaterra, Alemanha, Portugal). Os trabalhos de Byram e Zarate estimularam os programas de língua do Conselho da Europa e os programas *Lingua* da União Europeia.

O modelo de Byram (1997) baseia-se no modelo de competência comunicativa de Hymes e de Van Ek (vd. 1.1) e fornece uma análise aprofundada dos fatores que influenciam a comunicação intercultural, ou seja, atitudes, conhecimentos e competências, sintetizados na fig. 1.3:

¹⁰ Em 2002 foi publicado pelo Conselho da Europa *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching. A Practical Introduction For Teachers*, da autoria de Byram, Gribkova, & Starkey.

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/ or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 1.3 Fatores envolvidos na competência intercultural. Byram (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters, p. 34.

Segundo Byram, Gribkova & Starkey (2002:12), atitudes de curiosidade e abertura, “of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours” a par de “a willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviours, and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging” são indispensáveis para a comunicação intercultural bem-sucedida; acrescenta que as atitudes não precisam necessariamente ser positivas, sugerindo que podem até impedir a compreensão intercultural. Portanto, Byram caracteriza as atitudes como a capacidade de distanciamento da mundividência e identidade cultural próprias.

Outro fator importante que os indivíduos trazem para a comunicação intercultural é o seu conhecimento e Byram divide-o em duas categorias: o primeiro é “about social groups and their cultures in one’s own country, and similar knowledge of the interlocutor’s country” (Byram, 1997:35). A segunda categoria considera o conhecimento processual e é resumida como “knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels” (idem, ibidem). Este conhecimento abarca o comportamento linguístico e cultural dos intervenientes na comunicação intercultural.

Finalmente, Byram comenta duas capacidades que dependem de conhecimento e atitudes dos participantes e que têm, portanto, influência sobre a eficácia da comunicação intercultural. Por um lado, existem capacidades de interpretar e de

relacionar entendidas como “the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own” (Spencer-Oatey & Franklin 2009:66). O segundo conjunto de capacidades, descobrir e interagir, é descrito como a “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (idem:50), implicando ambas um compromisso ativo dos participantes na comunicação intercultural.

Nesta perspectiva, a competência intercultural tem um domínio afetivo (atitudes), um domínio cognitivo (conhecimento) e um domínio de competências. Byram, além disso, combina no modelo a competência intercultural com competência comunicativa e cria um modelo de competência comunicativa intercultural (CCI) para o ensino de línguas (fig. 1.4):

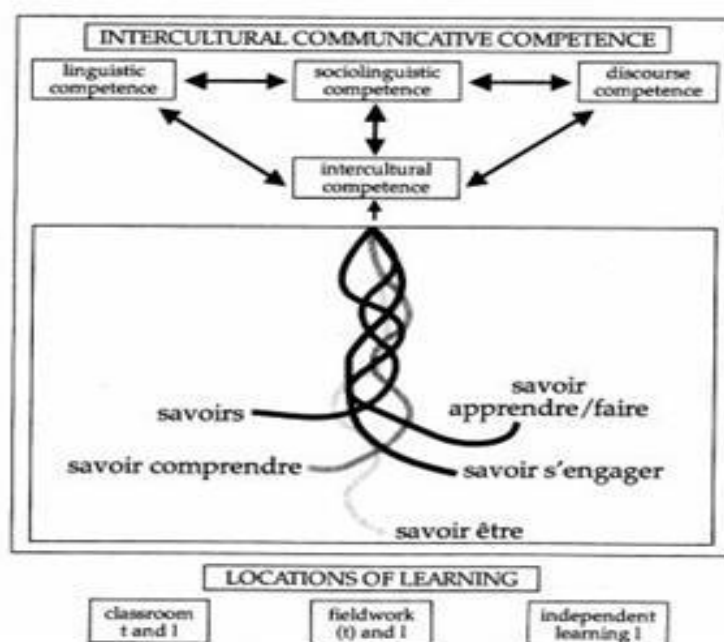


Figura 1.4 Dimensões da competência comunicativa intercultural. Byram (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters, p. 73.

O modelo mostra que Byram define a competência comunicativa intercultural como a interação das competências linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural. Isso demonstra que não rompe totalmente com os objetivos e

diretrizes da abordagem comunicativa de ensino de LE, antes a expande, acrescentando-lhe uma dimensão intercultural.

Byram garante também que a conexão entre a língua e a cultura é reconhecida. De acordo com o modelo, são necessárias cinco competências (“savoirs”) para desenvolver a competência intercultural e todas elas estão fortemente interligadas com a competência comunicativa. “Savoir comprendre” e “savoir apprendre” integram-se melhor no domínio de capacidades da competência intercultural, que se correlacionam com o que foi já descrito como as capacidades de interpretação e de relação.

A última pode ser definida como “an ability to produce and operate an interpretative system with which to gain insight into unknown cultural meanings, beliefs and practices either in a familiar or in a new language and culture” (Byram & Risager, 1999:66). Os “savoirs” correspondem ao “knowledge of aspects of a culture, beliefs and reference points likely to be familiar to natives” (Stroinska, 2001:162), ou seja, ao domínio cognitivo. O domínio afetivo é representado no “savoir être”, aquilo que Neuner (2000:43) descreve como “an affective ability to give up ethnocentric attitudes and opinions when faced with otherness and a cognitive ability to bring about and to maintain a relation between one’s own and a foreign culture”. Além disso, Byram descreve como as atitudes desempenham um papel em “savoir s’engager”, ou seja, “a critical engagement with the foreign culture under consideration of one’s own” (Sercu et al., 2005:4-5).

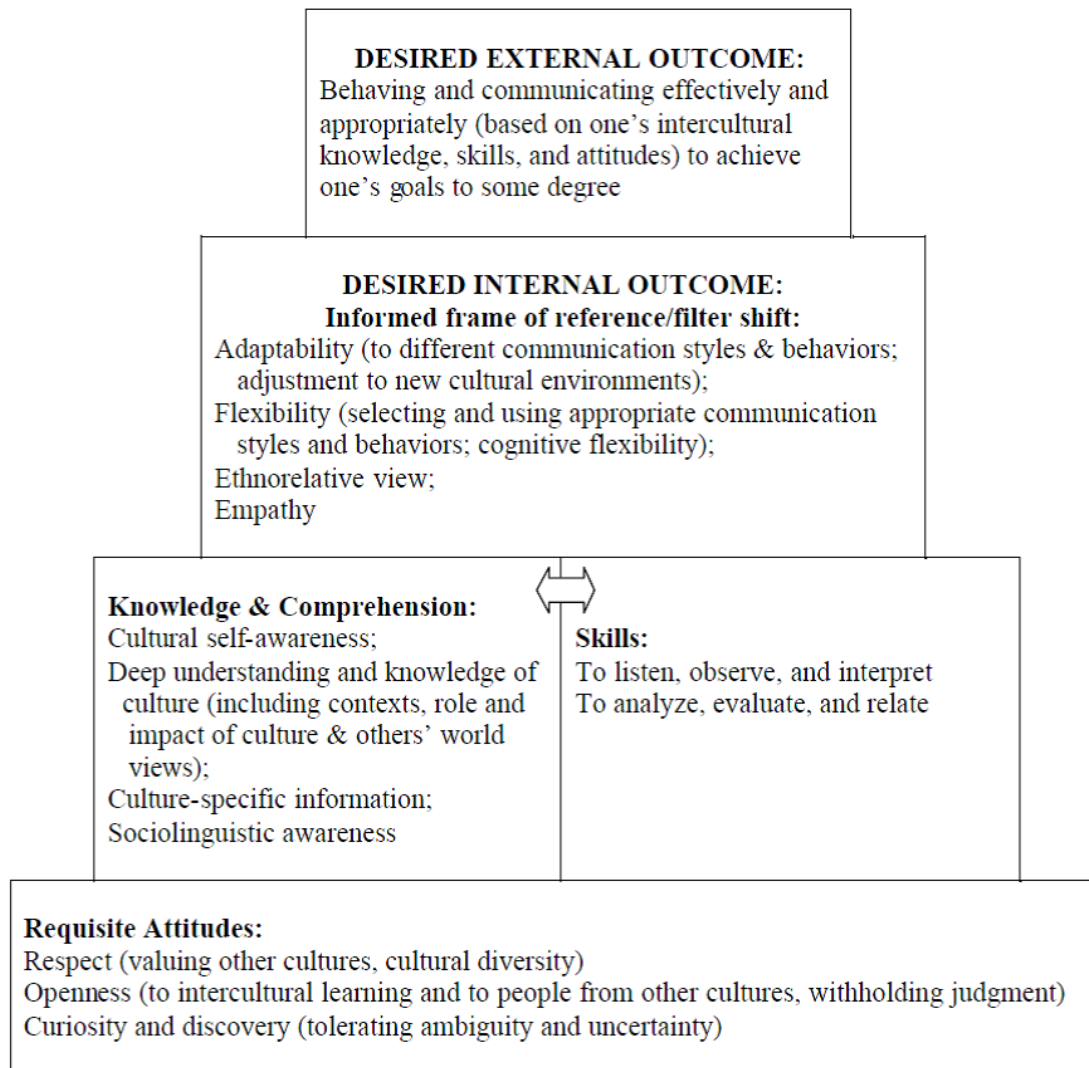
A influência do modelo de Byram foi grande. Esboça com detalhe o que é a competência intercultural e que tipo de capacidades precisam ser consideradas para o ensino de LE, de acordo com a abordagem intercultural. É útil para os professores medida em que decompõe um conceito complexo nas suas partes constituintes. Além disso, o modelo é projetado especificamente para as aulas de língua, considerando, portanto, o aluno e os resultados esperados de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas. Prevê as competências necessárias aos falantes interculturais, não se limitando à competência do falante nativo. O modelo não descarta a importância da língua e faz questão de salientar

que a competência linguística é necessária para alcançar a competência intercultural.

1.5.4 O modelo de Darla Deardorff

O modelo de competência intercultural de Deardorff apresenta a primeira definição de CI e respetivo modelo baseados no método de amostragem teórica (Deardorff, 2006). Num estudo conduzido pela autora, vários especialistas em interculturalidade, originários principalmente dos Estados Unidos, acordaram quanto a uma definição e quanto aos elementos essenciais da competência intercultural. O trabalho descreve os aspetos essenciais para o desenvolvimento desta competência numa ampla variedade de contextos, tendo em conta que se manifesta de forma diferente em função do âmbito ou disciplina. O estudo destaca que a aquisição da competência intercultural é um processo contínuo, ao longo da vida, que a competência intercultural deve ser intencionalmente abordada através de intervenções de aprendizagem intercultural baseadas na teoria e que o processo do seu desenvolvimento é tão importante quanto o resultado. Além disso, recomenda que se avalie a competência intercultural dos alunos recorrendo a uma apreciação centrada numa abordagem multimetodológica e multiperspetiva (Deardorff, 2009).

Deardorff juntou os dados obtidos e concebeu dois modelos/ quadros de referência diferentes. O primeiro, traduzido numa pirâmide da competência intercultural, representa graficamente os elementos fundamentais e a sua relação implícita com resultados externos, que consistem na comunicação eficaz e no comportamento apropriado em interações interculturais (fig. 1.5):



NOTES:

- *Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements*

Figura 1.5 Modelo em pirâmide de competência intercultural. Deardorff (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States". *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), p. 254.

No modelo, Deardorff destaca três atitudes-chaves, que são o respeito, a abertura e a curiosidade. Como LeBaron & Pillay notam (2006:94), "dialogue with genuine curiosity is a precondition for [...] addressing cultural conflicts". Estas atitudes são fundamentais para desenvolver os conhecimentos e capacidades inerentes à competência intercultural, para direcionar os indivíduos para as atitudes necessárias e desafiar ideias feitas; vão-se desenvolvendo gradualmente,

passando por níveis intermédios cognitivos (conhecimentos e compreensão/competências).

No que se refere ao conhecimento necessário para competência intercultural, foi considerada a autoconsciência cultural (ou seja, as formas como a cultura influencia a identidade e a visão de mundo), o conhecimento específico da cultura, o conhecimento cultural profundo (incluindo a compreensão de outras mundividências) e a consciência sociolinguística. Para todos os investigadores envolvidos, foi consensual a importância de compreender o mundo a partir das perspectivas dos outros.

As capacidades necessárias à CI que emergiram a partir deste estudo foram as que se relacionam com o processamento do conhecimento: observar ouvir, avaliar, analisar, interpretar e relacionar. O ritmo do conhecimento global avança tão rapidamente que se torna imperativo para os indivíduos usar estas competências-chave para obter e processar informações, em vez de depender exclusivamente do conhecimento – daí a importância de “thinking interculturally” (Bok, 2006).

As atitudes, conhecimentos e capacidades conduzem idealmente a um resultado interno que consiste na flexibilidade, adaptabilidade, etnorrelativização e empatia; envolve aspetos que ocorrem no indivíduo como resultado de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias para a competência intercultural que foram adquiridos em determinado grau. Nesta etapa, os indivíduos são idealmente capazes de começar a “ver” a partir de perspectivas dos outros e a interagir adequadamente. O somatório de atitudes, conhecimentos e capacidades, bem como os resultados internos, são evidenciados através do comportamento e comunicação do indivíduo. O grau de eficácia comportamental e de comunicação nas interações interculturais consubstancia-se nos resultados externos visíveis da competência intercultural. É esta então a definição acordada pelos investigadores que participaram no projecto: “Ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes.” (Deardoff, 2006:247).

Estes cinco elementos gerais (atitudes, conhecimentos, competências e resultados internos e externos) podem ser visualizados através do modelo de competência intercultural de Deardorff, que fornece um referencial para desenvolver e avaliar a competência intercultural. Note-se que, no modelo, o desenvolvimento da CI é encarado como um processo contínuo, não havendo nenhum ponto em que uma pessoa se torna totalmente competente interculturalmente. Além disso, são cruciais para o processo de desenvolvimento a autorreflexão, o dialogismo e a aprendizagem empírica para além da sala de aula. O conhecimento apenas, tal como a língua, não são suficientes para assegurar a competência intercultural. Na literatura sobre CI surgiu entretanto o termo “humildade cultural” (Pinto & Upshur, 2007), que se concentra mais nas atitudes, combinadas com autoconsciência cultural.

As limitações deste modelo são óbvias, incluindo tratar-se de um modelo de CI centrado nos EUA, como a própria autora reconhece: “Given that this framework represents a more US-centric perspective of intercultural competence, how do other cultures’ perspectives of intercultural competence impact our work?” (Deardorff, 2010:2). Além disso, há aspetos que não são contemplados no modelo como, por exemplo, o papel da língua no desenvolvimento da competência intercultural. Dado que compreender outras visões do mundo e as perspetivas dos outros foi o tópico consensual para todos os especialistas envolvidos, pode perguntar-se quais são as outras perspetivas culturais sobre o conceito de competência intercultural, especialmente perspetivas não-ocidentais. Finalmente, é difícil para qualquer modelo ou estrutura refletir realidades complexas da vida humana, pelo que será útil visualizar este modelo dentro dos vários contextos e realidades históricos, sociais, culturais e políticos.

No entanto, este modelo pode ser aplicado na educação, para orientar o currículo (por exemplo, enfatizando a importância de incluir múltiplas perspetivas culturais), para avaliar a competência intercultural dos alunos usando métodos multimetodológicos e ancorados numa multiplicidade de perspetivas (Deardorff, 2009) e para informar o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas. A autora defende que dada a crescente interdependência do mundo

atual, a competência intercultural já não é opcional; pelo contrário, é vital para a sobrevivência e os professores desempenham um papel fundamental na abordagem intencional ao desenvolvimento de competência intercultural das gerações futuras.

Deardorff (2006) concebeu ainda um modelo processual que identifica atitudes que facilitam a CI, representado na fig. 1.6:

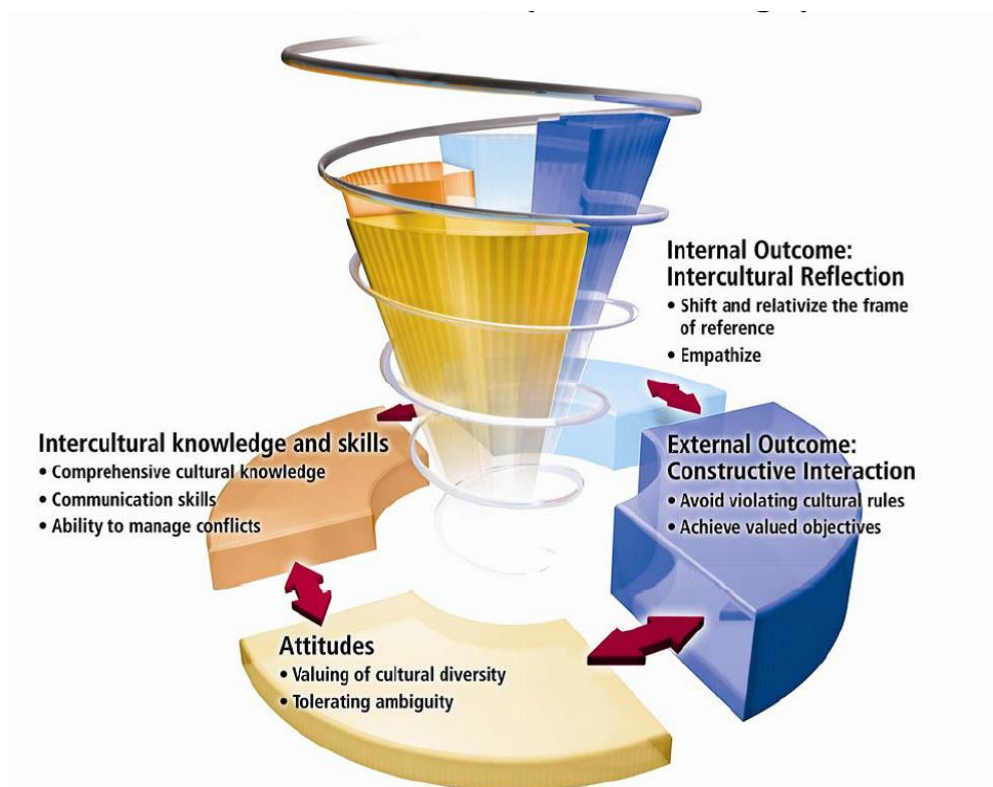


Figura 1.6 Modelo de competência intercultural em espiral. Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008), “Intercultural Competence – The key competence in the 21st century?” (com base em Deardorff, 2006), p. 7.

Ao invés do modelo anterior, que estratificava as várias componentes do modelo numa pirâmide que definia as bases que permitiam ascender ao topo, este modelo interrelaciona-as de acordo com as conexões estabelecidas simultaneamente entre cada uma das componentes e as suas dimensões – a individual e a de interacção com o outro. A “espiral de aprendizagem” mostra claramente que a aquisição da competência intercultural requer educação contínua e se insere num processo de desenvolvimento pessoal.

1.6 Críticas aos modelos de competência intercultural

A crença na superioridade da abordagem intercultural não é compartilhada por todos os teóricos e investigadores da área do ensino de línguas. Uma das críticas frequentes é não haver ainda o trabalho necessário para apoiar os professores de línguas na implementação da abordagem. Além disso, nem todos os concordam que a competência intercultural é mais relevante que competência comunicativa. Hu & Byram (2009, VII), por exemplo, defendem a importância de ambas: “In addition to the important goal of communicative competence in foreign language learning, intercultural learning has been identified, especially since the 1980s, as one of the main objective of foreign and second language pedagogy”.

Esta controvérsia evidencia uma das principais objeções à abordagem intercultural. Alguns académicos temem que, com esta abordagem, o foco sobre o ensino da língua se perca. O foco na língua é fundamental em todas as aulas de LE e abordagem intercultural dirige-se prioritariamente às necessidades dos aprendentes de língua num mundo multicultural - no entanto, ambas as vertentes são essenciais para equipar o aluno com as competências necessárias para interagir com êxito na comunicação intercultural.

Além disso, é também censurada a instabilidade de termos utilizados e a quantidade de definições existentes, que não facilitam desenvolvimento da própria abordagem. São necessárias a definição do conceito enquanto tal e a formulação de objetivos de ensino; o trabalho que tem sido desenvolvido até agora tem sido demasiado teórico e geral para poder ser útil aos professores (Dervin, 2010:1-2):

“[...] even when some departments include interculturality in their programmes, there is no guarantee that the concept is understood in the same way by teachers themselves and learners: in fact, interculturality is often confused with cultural, trans-cultural or multi-cultural approaches, which do not take on the same goals. Some teachers even assert that they incorporate “interculturality” while in fact what they incorporate is culturalism, i.e. “grammars of cultures” or unfounded facts/stereotypes about the Other. [...] Intercultural competence, which is the expected outcome of the insertion of interculturality in language learning and teaching, is a vital competence in our contemporary world, especially (but not exclusively) for specialists involved in mediating between people (diplomats, language teachers, consultants, journalists,

translators...). If one introduces this competence in one's teaching, one needs to develop ways of making sure that it is *developed*."

Na linha da problematização do conceito enunciada por Castells (2007) e Barrett et al. (2013) (vd. 2.4), também Sequeira (2012:306) aponta a questão da variabilidade não só sob o prisma da terminologia, como também do próprio entendimento do que é a "cultura" ou a "identidade cultural" de um dado grupo:

"[...] surgem com muita frequência, nos programas de línguas estrangeiras e em publicações destinadas a professores, termos como competência cultural, sociocultural, intercultural ou interculturalismo multiculturalismo sem serem acompanhados de qualquer conceptualização ou definição e pressupondo uma concepção de cultura demasiado rígida e monolítica. Nem as culturas são homogêneas, possuindo várias identidades (de idade, sexo, profissão, etc.) nem as fronteiras entre o Eu e o Outro ou nativo e estrangeiro são tão rígidas. A identidade de muitas pessoas é menos simples do que a que as nações estados definem."

Outro problema apontado é a maioria da investigação empírica centrar-se naquilo que é uma das principais objeções à abordagem: a avaliação. Os resultados fornecidos por esses estudos dificilmente apoiam os professores: podem mostrar quanto e que tipo de competência intercultural os alunos possuem; no entanto, não apoiam os professores na formação de seus alunos para realmente melhorar e desenvolver as suas capacidades. Sercu (2004) sugere que o modelo de Byram passe a incluir uma "dimensão metacognitiva", i.e., mecanismos de autorregulação que permitam aos aprendentes planejar, monitorizar e avaliar os seus próprios processos de aprendizagem. Além da limitação observada por Sercu, o modelo dos *savoirs* não examina os aspetos relevantes em que a língua afeta a cultura e a cultura afeta a língua e o que isso significa para o aluno enquanto interlocutor ou ator na comunicação. Assim, precisa ser feito mais trabalho sobre o "como" (e não o "quê") da competência intercultural (Dervin, idem; Sercu, 2004).

Por outro lado, embora as definições sejam numerosas e muitas vezes complementares, a maioria resulta do trabalho de investigadores ocidentais (Sequeira, 2012; Spitzberg & Changnon, 2009). No entanto, o conceito de competência intercultural está longe de ser universal – também ele é cultural. *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (Deardorff, 2009) evidencia que o conceito de competência intercultural desenvolvido no ocidente é encarado de

forma muito diferente na África, Ásia, América Latina, nos países árabes, na China, na Índia ou na Alemanha, por exemplo. O que torna uma pessoa competente a nível intercultural não é o mesmo de uma cultura para outra:

“For definitions and descriptions of ICC to be applicable in many non-European cultures, there would need to be full recognition of and allowance for the importance of relationships, roles and face in interaction with and among people of cultures where these aspects are significant. In terms of the *savoirs*, it may be necessary to place more emphasis on developing understanding of the influence of hierarchy and group identity on communication, and in terms of *savoir-faire*, it may be necessary to encourage the ability to identify and interact appropriately according to relationship, role and face.”

(Parmenter, 2003:134)

Os seguintes exemplos, colhidos no trabalho de Deardorff (*idem*), ilustram esta asserção:

1) segundo Zaharna, no mundo árabe, a competência intercultural relaciona-se intimamente com o desenvolvimento de uma relação – “the significance, meaning and purpose of communication are derived from relationships among the parties and the social context within it occurs” (Cap. 9:184).;

2) para os africanos a identidade apenas é plenamente compreendida no âmbito da sua comunidade e contexto, sublinha Nwosu (Cap. 8).;

3) o conceito andino de “*alli kawsay*” (convivência pacífica) baseia-se em relações recíprocas, complementares e cooperativas (Medina-Lopez-Portillo & Sinnigen, Cap. 13).;

4) na China, a competência de um líder é medida pela sua capacidade de criar relações harmoniosas, como referem Chen & An (Cap. 10).;

5) no Vietname, a competência intercultural é que “gives them [the people] the necessary skills to make those real, interpersonal connections – to forge deep, mutually beneficial, and lasting cross-cultural personal bonds.”, segundo Ashwill & Du'o'ng (Cap. 7:156).

Parmenter (2003:142) embora não deixe de salientar a “essential sameness (as human beings) and essential differentness (as individuals)”, chama a atenção para os diferentes conceitos e valores filosóficos, culturais, sociais, psicológicos, políticos, económicos, históricos e educativos prevaletentes no sudeste asiático

e para a necessidade de os ter em conta quando se trabalha de acordo com uma perspetiva ocidental. Refere, por exemplo, que

“In terms of implications for ICC, there needs to be a recognition that national identity in East Asia is inextricably and strongly bound up with cultural and, in many cases, ethnic identity, and that this is explicitly supported through education. The self as a member of a particular nation, then, is also the self as a member of a cultural (and ethnic and/or linguistic) family. In terms of *savoir être*, it may be particularly difficult for students to relativise their selves (Byram 1997:34), as this could require a complete restructuring not only of identity, but also of the values associated with that identity instilled through education.”

(Parmenter , 2003:131)

e observa que a área em que talvez haja maior divergência entre os conceitos asiáticos e ocidentais de CCI seja a área da educação

Vong & Wong (2014:351), por sua vez, refletem sobre a conceção de um espaço educativo europeu e sobre a tentativa de criação de uma identidade cultural comum através da harmonização de sistemas educativos, de instrumentos reguladores e de discursos que produziram uma “soft governance”, na qual grandes quantidades de dados numéricos são usados para estandardizar o espaço político da educação europeia (através do PISA, da OCDE, etc.). E alertam para o perigo de países asiáticos adotarem cegamente modelos que não estão enraizados no seu contexto histórico e social e sem compreenderem a agenda que lhes está subjacente, sublinhando a necessidade de “negotiations between the ‘global’ and the ‘local’ discourses”.

Esta crítica ao etnocentrismo dos modelos de CI, às abordagens baseadas neles e à importação acrítica de modelos originados noutros contextos, de acordo com outras necessidades, tem especial relevância para o trabalho que se irá desenrolar na escola que é objeto deste projeto de investigação, pelo que a seguir será explorada a literatura que prende com as características dos alunos chineses.

1.7 Ensino e aprendizagem de LE na China

Embora desde 1996 se discuta o “paradoxo do aluno chinês” na perspetiva psicológica, educacional e relacionado com o que se designou por “cultura de

herança confucionista” (Watkins & Biggs, 1996, 2001; Chan & Rao, 2010) e também do ponto de vista da língua e da comunicação intercultural (Bond, 1991; Young, 1994; Kasper, 1995; Gao & Ting-Toomey, 1998; Pan, 2000; Jia, 2001), muitos investigadores e professores ocidentais continuam a transferir noções, conceitos e metodologias desenvolvidos em salas de aula geográfica e culturalmente antípodas das chinesas. Abordagens como, por exemplo, a comunicativa, introduzida na China nos anos 70, esbarraram com uma série de entraves financeiros, administrativos e sobretudo culturais (Leng Hui, 1997) que levaram muitos académicos a repensar se esse seria realmente o caminho a seguir (Hu Guangwei, 2005). O tipo de abordagem em questão encontrou resistência por parte dos aprendentes chineses, habitualmente doutrinados na matriz ideológica-cultural confucionista (designada na literatura como “Confucian Heritage Culture” ou CHC).

Os contextos de ensino/aprendizagem asiáticos têm vindo a ser contrapostos aos contextos ocidentais, pelas diferenças culturais que lhes estão subjacentes (Cheng, 2000; Xie, 2010). O sistema confucionista na educação integra um conjunto de expectativas, atitudes, crenças, valores, perceções, preferências, experiências e condutas que são características da sociedade chinesa no que respeita ao ensino-aprendizagem que Shi (2006) sistematiza da seguinte forma na tabela 1.2:

Tabela 1.2 *Caraterísticas do modelo educativo confucionista*

1. Attitude towards education and learning	Education is a serious endeavour: Confucian tradition predisposes Chinese teachers and students to regard education as a serious undertaking that is least likely to be associated with light-heartedness but requires deep commitment and painstaking effort.” (Hu, 2002:97)
2. How to learn	Textbook-centred: Chinese education has been traditionally regarded as a process of ‘accumulating knowledge’ rather than ‘constructing and using knowledge for immediate purpose’ (Hu, 2002: 97). ‘Learning is equated with reading books’, ‘the centrality of textbooks’ (Hu, 2002:98).

3. Teacher-student relationship	A hierarchical but harmonious relationship: 'Being a teacher for you one day entitles one to lifelong respect from the student that befits his father' [yi ri wei shi, zhong shen wei fu]. (Hu, 2002:98)
4. The model of traditional Chinese education	'Mimetic' or 'epistemic': 'This is most clearly reflected in the maxim that to give students a bowl of water, the teacher must have a full bucket of water to dispense' (Hu, 2002:98)
5. The focus of teaching	To transmit knowledge/ teacher dominated: The focus of teaching is not on how teachers and students can create, construct, and apply knowledge in an experiential approach, but on how extant authoritative knowledge can be transmitted and internalized in a most effective and efficient way". (Hu, 2002:99).
6. The purpose of learning	'To glorify their ancestry' (Hu, 2002:100)

Nota. Adaptado de "The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English", Lijing Shi (2006), *Language Culture and Curriculum*, 01/2006, 19(1), p. 126.

Por outro lado, e ao contrário do que aconteceu na Europa onde a crescente mobilidade de pessoas (migrantes e turistas) permite o contacto linguístico entre falantes de diferentes línguas e, conseqüentemente a aplicação do aprendido na sala de aula, na China "a grande maioria dos aprendentes tem poucas oportunidades para ouvir ou falar Inglês" (Tang & Martino, 2000:45) e o mesmo é válido para Macau.

Esta falta de contacto ou contexto real para praticar, fora da sala de aula, a língua estrangeira que se aprende dentro dela justifica igualmente a relutância em adotar uma estratégia que privilegie fundamentalmente a compreensão e produção oral. Perante estas condições não surpreende que os alunos prefiram as metodologias mais tradicionais e que os professores as adotem, até por razões pragmáticas de gestão de turmas com um grande número de alunos e pela necessidade de avaliação destes. Os exames finais anuais e as provas de admissão às melhores escolas ou universidades são feitos com base nos conhecimentos que os manuais disponibilizam e que os professores ajudam os alunos a memorizar. Como tal, compreende-se que depois de vários anos de estudo orientados por este método

assente na memorização de factos, figuras, números e até frases e textos completos, a grande maioria dos alunos chineses sinta dificuldade em aceitar metodologias e práticas-pedagógicas novas, que por vezes nem sequer passam pela utilização de um manual escolar.

No início deste século, Hu Guangwei (2002:93) descreve o ensino da língua inglesa na China como uma combinação de

“[...] grammar-translation method and audiolingualism, which is characterised by systematic and detailed study of grammar, extensive use of cross-linguistic comparison and translation, memorisation of structural patterns and vocabulary, painstaking effort to form good verbal habits, an emphasis on written language, and a preference for literary classics [...] this approach has taken root in, and has drawn strong support from the Chinese culture of learning, hence its popularity among Chinese teachers and learners (Hu, 2001). The approach, however, has failed to develop an adequate level of communicative competence (i.e. the ability to use the target language for authentic communication) in millions of Chinese learners of English.”

Poucos anos mais tarde, Chen Min (2006:418) descreve as características do aprendente chinês da seguinte forma (em espanhol no original):

“Sin embargo los alumnos chinos se caracterizan por su introversión y la poca participación en la clase y siguen el mismo método de aprendizaje del inglés en el colegio, consistente principalmente en aprender de memoria las palabras y reglas gramaticales.[...] Están acostumbrados a un método tradicional basado principalmente en la gramática, la traducción y sobre todo en la repetición hasta su memorización mecánica.”

No entanto, a situação está a modificar-se. O processo de mudança sociopolítico e económico que está em curso em toda a China abrangeu também o sistema educativo. A nova conjuntura nacional, caracterizada pelo desenvolvimento acelerado e influenciada por uma intensa competição internacional, requer dos jovens maleabilidade e capacidade criativa, fatores essenciais para o progresso da nação e para uma economia do conhecimento. A globalização e o aumento da mobilidade de pessoas que caracterizou a Europa dos anos 90 chegou à China na primeira década do século XXI e criou um conjunto de circunstâncias e condições que, mais do que facilitarem, quase obrigam os aprendentes a desenvolverem as suas competências comunicativas, sobretudo as funcionais.

A existência de um número cada vez maior de estudos sobre ensino e aprendizagem de LE na China, em particular na área do inglês, permite identificar algumas das questões mais pertinentes a considerar no contexto chinês. As características dos aprendentes chineses e a sua propensão para comportamentos linguísticos contrários às expectativas geradas pela abordagem comunicativa têm sido alvo de várias investigações, dentro e fora da China. Um estudo transnacional sobre as expectativas dos alunos, conduzido por Littlewood (2000), revelou que na realidade existem menos diferenças entre alunos de países europeus e asiáticos do que entre indivíduos da mesma nacionalidade e que na verdade os aprendentes asiáticos não desejam receber a matéria “às colheradas” de uma “fonte de conhecimento” inquestionável, preferindo investigar e encontrar eles próprios as respostas. Rodrigues (2004:224) corrobora esta posição, ao referir-se ao ensino do português em Macau:

“Esta representação dos alunos chineses como “acanhados”, “submissos” e presos a “velhas tradições” corresponde a um estereótipo cultural construído a partir das imagens orientalistas que o Ocidente em determinada época produziu sobre a China, e que a inexistência de investigação sobre os contextos de aprendizagem chineses, as suas crenças epistémicas e normas sociais, permitiu que se mantivesse até hoje.”

No entanto, segundo Grosso (1993) existem peculiaridades e especificidades socio-linguístico-culturais que obrigam à identificação e descrição clara do público-alvo e que devem servir de base ao desenvolvimento de programas de aprendizagem. A autora, por exemplo, defende a existência de um “método oriental”, que caracteriza como (i) estruturado; (ii) com momentos pedagógicos claramente definidos; (iii) em que a imitação é a estratégia de aprendizagem por excelência (Grosso, 2007).

Uma outra diferença clara entre alunos chineses e ocidentais é a motivação. Tida no ocidente como um dos fatores mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, a noção de motivação tem vindo a ser redefinida desde que Corder (1967) a definiu como elemento crucial da aprendizagem e Gardner & Lambert (1972) desenvolveram as noções de motivação instrumental e integrativa. Norton Pierce (1995) mostra que, ao contrário do esperado, níveis elevados de motivação não correspondiam a um processo de aprendizagem linguístico bem-

sucedido e adota a noção de “investimento” para complementar a noção de motivação na área de aquisição de uma língua estrangeira. Recomenda que, em vez de perguntar o que é que motiva os alunos, se questione antes que tipo de investimento é que o aprendente estará preparado para fazer.

Em 2005, Dörnyei & Ushioda desenvolveram um sistema de identidades linguísticas com três componentes para caracterizar os possíveis tipos de motivação existentes: o aluno que aspira transformar-se em falante de L2 (*Ideal L2 Self*), o aluno que define quais os atributos que deve possuir para ir ao encontro do que é esperado dele e evitar repercussões negativas (*Ought-to L2 Self*) e o aluno que se preocupa sobretudo com o ambiente e experiência de aprendizagem (*L2 Learning Experience*). Em todas as salas de aula existem exemplos destas categorias que o autor descreve, mas na China, devido à falta de contacto com os países, as culturas, ou devido a modelos-padrão com os quais os alunos sintam afinidades, a grande maioria desenvolve uma identidade linguística com base no que é esperado de si e na experiência de ensino, tendo os professores, o ambiente da sala, o programa, os colegas e amigos, bem como o seu próprio sucesso académico, um papel preponderante.

Nesta perspetiva, a motivação terá necessariamente de ser repensada em contexto chinês, pois a iniciativa e as opções individuais dos indivíduos apresentam *nuances* muito diferentes daquelas que imperam no mundo ocidental. Chen, Warden & Chang (2005:609) descrevem a importância atribuída às expectativas familiares no que toca ao sucesso académico dos aprendentes e como esse “imperativo chinês” se torna um dos fatores que mais influencia a motivação dos aprendentes. Os alunos de LE de nacionalidade chinesa não podem ser tratados como uma entidade neutra ou inseridos em enquadramentos criados para alunos ocidentais que partilham famílias linguísticas comuns. Têm de ser cuidadosamente caracterizados e esta caracterização deve incluir a descrição do seu perfil e interesses, os conhecimentos linguísticos já adquiridos, a sua motivação e ainda a cultura.

Apesar dos benefícios de abordagens de tipo comunicativo parecerem evidentes na medida em que se centram na língua como um sistema de funções e situações comunicativas, Jarvis & Atsilarat (2004) questionam se as metodologias originalmente desenvolvidas “no” e “para” o ocidente se adequam ao contexto asiático. Estes autores propõem um paradigma alternativo que apelidam de “context-based approach (CbA)” e que definem da seguinte forma: “The educational framework for a C-bA is that *language learners learn best in teaching and learning environments that are harmonious with their learning styles and expectations* — this is greatly influenced by culture.” (2004:14, itálico acrescentado)

E, na realidade, a necessidade de criar instrumentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem adaptados ao contexto e o papel da consciência intercultural no ensino e aprendizagem de LE tem ocupado os investigadores chineses desde o final do século passado, particularmente depois que a China entrou a Organização Mundial do Comércio em 2001. A noção de que o ensino e aprendizagem de LE deve deixar de focar apenas o idioma para dar ênfase também à consciência intercultural tem sido introduzida nos campos de pesquisa académica desde então¹¹. Em 2006 foi publicado o *New Standards for English Course*¹² que é usado como referencial para o ensino primário na China. Este documento sublinha que a consciência cultural (que inclui conhecimento cultural, compreensão cultural, comunicação intercultural e competência cultural) é um dos cinco objetivos em que o ensino e aprendizagem do inglês devem centrar-se e é visto como uma reforma no ensino do inglês na China (Liu, sd.).

¹¹ Vd., por exemplo, os “College English Curriculum Requirements (Trial)”: “College English teaching is English language knowledge and application skills, learning strategies and *intercultural communication as the main content*, foreign language teaching theory as a guide, and set a variety of teaching models and teaching tools for teaching system integration. College English teaching goal is to train students English language proficiency, especially listening and speaking skills, so that they can use English in future work and social interaction effectively in oral and written information exchange, while enhancing their self-learning ability, *improve the overall cultural awareness, in order to meet the needs of China's economic development and international exchange.*” (destaque acrescentado), China Education and Research Network, <http://www.edu.cn/20040120/3097997.shtml> [acedido em 2013 e 2014].

¹² Co-publicado com uma das maiores editoras educativas da China, a FLTRP, e feito sob medida para seguir a reforma do programa nacional do Ministério da Educação.

Em 2007 foram publicados *New Standards for English Course*, *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* e *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Language*. O primeiro é uma descrição abrangente dos conhecimentos, capacidade e qualidades que os professores de língua chinesa em contexto internacional devem possuir. Inclui “cultura chinesa e o contraste entre a cultura chinesa e culturas estrangeiras” e “comunicação intercultural”. Identificam-se nestes documentos como requisitos dos professores ter consciência multicultural, entender a cultura chinesa e as culturas estrangeiras e suas semelhanças e diferenças bem como a dominar os princípios básicos que regem a comunicação transcultural. O *International Curriculum for Chinese Language Education* foi publicado em 2008. Este currículo “serves as a practical guidance in international Chinese language education, elaborating in detail on different levels of linguistic skills, knowledge, strategies, and cultural awareness required by curriculum and the learners” (The Office of Chinese Language Council International:1).

Se para alguns a multiculturalidade e o plurilinguismo podem constituir uma mais-valia para o contexto educativo, para outros essa riqueza multilingue e multicultural pode apresentar dificuldades de vária ordem, nomeadamente ao nível da organização das experiências educativas. Em Macau

“[...] pouca ou nenhuma atenção é prestada à definição de uma política de língua ou à reforma educativa necessária ao processo de implementação de um verdadeiro bilinguismo ou, preferencialmente, trilinguismo que, tal como aconteceu em países e regiões vizinhas, contribua para o desenvolvimento [...] de Macau.”

(Água-Mel, 2012)

Apresentam-se os exemplos da vizinha China Continental, porque nunca nada de semelhante foi implementado ou sequer pensado em Macau, no que respeita ao ensino de línguas estrangeiras. O facto de a investigação existente no domínio da educação e do ensino das línguas em Macau (vd. Yan & Moody, 2010, que apresentam uma extensa resenha dos estudos sociolinguísticos na região nas últimas três décadas) não ser reinvestida no sistema educativo, a falta de sistematicidade, de planeamento a longo e médio prazo, de projetos educativos consistentes, de formação orientada para as necessidades específicas dos

profissionais de educação locais, a indefinição de uma política de língua, a ausência de trabalho colaborativo são alguns dos fatores que têm contribuído para um panorama redutor no que toca à proficiência em línguas estrangeiras por parte da população (vd. 2.6)¹³ - claramente ilustrado pelo testemunho de Ingrid Piller (2013: ¶ 20), Professora de Linguística Aplicada na Universidade de Macquarie, a propósito de uma sua recente visita a Macau:

“Analysts of multilingualism in Macau have described multilingualism in Macau as “an illusion” because official societal Chinese-Portuguese bilingualism is rarely undergirded by individual bilingualism. Indeed, all the people I had extended conversations with were either English speakers from Australia, UK and the USA or Putonghua speakers from Mainland China and Taiwan. With three exceptions none of these had learnt either of the two official languages (the exceptions being an American and a Tawainese who had learnt Cantonese and an Australian who had learnt Portuguese).”

1.8 Ensino multilingue, imersão linguística e educação intercultural

Importa que decisores, investigadores e professores trabalhem sobre definições e descrições claras do real estatuto das línguas e dos conceitos-chaves com que operam, pelo que se clarifica agora brevemente um conjunto de significados e termos usados neste trabalho em relação à educação linguística - como os conceitos de “imersão linguística”, de “ensino bilingue/ trilingue” ou “multilingue/ plurilingue” (que surgem associados e por vezes usados como sinónimos na literatura) e ainda de “educação intercultural”, operativos para o desenrolar da análise.

Neste âmbito, considera-se que a imersão linguística é um método de ensino de línguas, geralmente de uma segunda língua (L2), em que a língua-alvo é usada tanto como conteúdo curricular como língua de instrução. Os programas de imersão visam proporcionar a quantidade e a qualidade de envolvimento no uso da língua-alvo que assegure o desenvolvimento de um nível elevado de proficiência e são disponibilizados em vários níveis do sistema educativo, do

¹³ 21,1% da população fala inglês e 2,4% português, segundo dados da Direção dos Serviços de Estatística e Censos - RAE de Macau (*Resultados globais dos Censos de 2011*), mas não há referência ao nível de proficiência dos falantes (que uma observação empírica situará entre A1 e A2, na generalidade).

ensino pré-primário ao terciário, sob diversas formas (Swain, M. & Johnson, R. K.,1997). A revisão da literatura sobre programas de imersão que aqui se apresenta limita o seu foco ao modelo aditivo ou de enriquecimento, cujo objetivo é a aquisição de uma língua adicional por falantes de uma dada língua materna (Baker, 2006). De acordo com este autor, existem três níveis genéricos de “entrada” na língua nos programas de imersão, repartidos de acordo com a idade:

- Imersão precoce: os alunos iniciam a segunda língua aos 5 ou 6 anos;
- Imersão intermédia: os alunos iniciam a segunda língua aos 9 ou 10 anos;
- Imersão tardia: os alunos iniciam a segunda língua entre os 11 e 14 anos.

O Pacific Policy Research Center (2010), num relatório do sobre modelos de imersão/ bilingues bem-sucedidos, defende que os alunos podem encetar os estudos em programas de imersão linguística em diferentes idades e diferentes graus de escolaridade, sublinhando no entanto que a investigação indica que a imersão precoce é preferível à imersão tardia. Refere, por outro lado, que pode encontrar-se a referência a três tipos principais de imersão na literatura:

- imersão total (quase 100% da atividade letiva é conduzida na L2, o que significa que quase todas as disciplinas serão ministradas na L2);
- imersão parcial (os programas de imersão parciais variam a sua ênfase na L2, proporcionando apenas alguns tempos letivos, geralmente cerca de metade, na língua-alvo);
- imersão dual (este tipo de programas mistura alunos de uma língua materna minoritária e alunos de uma língua materna maioritária na mesma turma, com o objetivo de atingir a excelência académica e a proficiência bilingue para ambos os grupos de alunos (Christian,1997).

Esta categorização é importante e funda-se na definição proposta por Andersson & Boyer (1980) para o ensino bilingue, corroborada por Baker & Prys-Jones (1998:466):

“If there is a useful demarcation, then bilingual education may be said to start when more than one language is used to teach content (e.g. Science, Mathematics, Social

Sciences, or Humanities) rather than just being taught as a subject by itself” o que, segundo Stephen May (2008:22) “immediately excludes programs that include bilingual students but do not involve bilingual instruction, most notably submersion majority language programs, where students are taught only in the majority language, irrespective of their language background. It also excludes programs where a second language (L2) is taught as a subject only.”

Ou seja, um programa bilingue deve disponibilizar conteúdo e instrução em duas línguas, apesar de os programas bilingues variarem na forma como as línguas são repartidas na totalidade do currículo.

A nível das metodologias de ensino de LE centradas no aluno, investigadores como Darn (2006) e Coyle (1999) destacaram a comunicação significativa que ocorre na imersão: com recurso a abordagens que designam por “Content and Integrated Language Learning” (CLIL) (Coyle, idem) ou “Content-Based Instruction” (CBI) (Met, 1999; Stoller, 2002), disciplinas não-linguísticas, como a geografia ou a história são lecionadas numa língua estrangeira. O objetivo é interpretar, expressar e negociar significado em tarefas cognitivamente exigentes. Estas abordagens são cada vez mais promovidas como um modelo significativo, sendo um reconhecimento do potencial de aprendizagem proporcionado pelos modelos de imersão. Morgan (1999) observou também que, em contextos CLIL, se reconhece uma dimensão intercultural, ou seja, está presente uma maior consciência cultural através da adoção de uma abordagem diferente para o conteúdo.

Segundo a UNESCO (2003:17),

“Bilingual and multilingual education refer to the use of two or more languages as mediums of instruction. In much of the specialized literature, the two types are subsumed under the term bilingual education. However, UNESCO adopted the term ‘multilingual education’ in 1999 in the General Conference Resolution 12¹⁴ to refer to the use of at least three languages, the mother tongue, a regional or national language and an international language in education. [...] This additive approach to bilingualism is different from the so called subtractive bilingualism which aims to move children on to a second language as a language of instruction.”

O trilinguismo, por sua vez, é usualmente tratado na literatura como um outro tipo de bilinguismo e muitas vezes explicado como um fenómeno peculiar deste.

¹⁴ 30 C/Resolution 12: Implementation of a Language Policy for the World Based on Multilingualism (1999). UNESCO.

Assim, é frequentemente assumido que as teorias e os resultados dos estudos sobre o bilinguismo são aplicáveis aos trilingues por extensão (Barron-Hauwaert, 2000; Hoffmann & Ytsma, J., 2004; Grosjean, 2001). No entanto, o princípio da educação trilingue não se descreve facilmente porque não se confina a uma aceção única, dadas as diferentes possibilidades na sua organização. De acordo com Cenoz (2000) há pelo menos quatro tipos de trilinguismo que se distinguem pela ordem de aquisição (tabela 1.3):

Tabela 1.3 *Tipos de trilinguismo*

Tipo 1: Os três sistemas linguísticos são adquiridos de forma consecutiva.
Tipo 2: O terceiro sistema linguístico é adquirido após a aquisição simultânea dos dois primeiros
Tipo 3: O primeiro sistema linguístico já está adquirido antes da aquisição simultânea de duas outras línguas.
Tipo 4: Contacto simultâneo com três sistemas linguísticos.

Nota. Adaptado de “Research on multilingual acquisition”, Cenoz & Jessner (Eds) (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 40.

Embora existam muitas semelhanças entre o bilinguismo e trilinguismo (mais do que entre o último e monolinguismo), investigadores como Quay (2001) sublinham que ser trilingue não é o mesmo que ser bilingue, na medida em que as três línguas se podem manifestar na produção com maior visibilidade do que apenas duas. Nos últimos anos, tem surgido investigação sobre as diferenças entre os bilingues e os trilingues (Stavans, A. & Swisher, V., 2006; Edwards, M. & Dewaele, J.M., 2007), mas os resultados são muitas vezes baseados em amostras pequenas e não são, portanto, conclusivos; por enquanto, ressalta que é importante não equiparar trilingues a bilingues, pois isso iria diminuir a importância das características únicas dos primeiros.

Em princípio, a educação trilingue pode ser a educação em que os estudantes são ensinados em três línguas diferentes, mesmo que duas delas sejam apenas disciplinas no currículo da escola. A educação trilingue também pode encarada como a que prepara os alunos para falar ativamente três línguas e, nesse caso,

todas as três são utilizadas como meio de instrução (Björklund et al., 2011). Na descrição que a presente investigação leva a cabo é este o entendimento para “trilinguismo” e é preciso ter em conta que se trata de uma definição de trabalho, usada para este projeto, pois as formas de educação trilingue não são uniformes nem estanques.

Efetivamente, a investigação indica que os ambientes de aprendizagem trilingues são complexos e multidimensionais (Herdina & Jessner, 2002; Cenoz & Jessner, 2000); por exemplo, as línguas que são parte integrante do repertório multilingue dos alunos em modelos de educação trilingue podem diferir em termos de distância linguística e podem ou não compartilhar a mesma escrita, como é o caso do modelo em questão da EOZGY; o processo de aprendizagem da língua não está apenas ligado a fatores psicolinguísticos tais como a aptidão e as estratégias, mas também com a vitalidade das línguas envolvidas no contexto sociolinguístico onde as escolas estão localizadas. Feng & Adamson (2014) referem que a educação trilingue na China (e noutros contextos) está relacionada com as características específicas e os desafios da utilização das línguas minoritárias na educação, incluindo o seu estatuto jurídico e reconhecimento, a existência ou não de professores qualificados e de materiais de ensino, a padronização das línguas e, finalmente, com as atitudes das pessoas em relação ao uso das línguas minoritárias na educação, aspetos que serão elucidados quanto ao caso de Macau no capítulo seguinte.

É ainda de referir que ao longo das entrevistas e das conversas com os professores, o termo “educação intercultural” surgiu com frequência e deverá aqui ser entendido na sua aceção mais simples, referido à oferta de um ensino que tem em conta mais do que uma língua ou tradição cultural e que pretende dotar indivíduos de uma cultura com competências para agir adequadamente noutra. Numa aceção mais abrangente, os diversos objetivos da educação intercultural encontram-se sumariados nos “quatro pilares da educação” e nas orientações identificados pela UNESCO (2012).

Capítulo 2 Caraterização do contexto de investigação

Introdução

Este capítulo situa o projeto de investigação no seu contexto alargado, enquadrando as questões linguísticas no espaço multicultural e multilinguístico de Macau ao longo da sua história através da interpretação de dados obtidos na literatura sobre a região, analisando a relação dos habitantes de Macau com a sua língua materna e com as línguas oficiais em presença e, finalmente, descrevendo o sistema educativo vigente e a legislação que o enquadra. Pretende-se com esta contextualização facultar dados para um melhor entendimento das variáveis que afetam a aprendizagem de línguas no contexto do sistema educativo de Macau e justificar a importância de projetos educativos com as características daquele que é o objeto deste estudo.

Efetivamente, a relação entre a língua, o multilinguismo e a cultura em Macau está intimamente ligada às diferentes identidades, representações e contextos sociais presentes na região, decorrentes dos “encontros culturais” ou “civilizacionais” (Nelson, 1976;1981) que tiveram lugar ao longo da sua história: "A place on the map is also a place in history" (Rich, 1986:212). A perspetiva do encontro cultural suscita uma série de questões teóricas e metodológicas transversais a campos de investigação geralmente independentes (Friedman, 1994; Friedman J. & E. Friedman, 2002; Kramsch, 1998; 2001; Arnason, 2003, 2006), como os estudos sobre migrações e minorias, os estudos pós-coloniais, os estudos do multilinguismo, entre outros, que podem dar conta das perceções e processos pelos quais as ideias e valores circulam entre as sociedades.

Sendo os estudos interculturais centrados na problemática dos encontros culturais - incidindo sobre (as intersecções entre) etnia, nacionalidade, língua, religião, género, classe, representação cultural, construção de identidade e política da identidade – o contributo dos estudos pós-coloniais, no âmbito dos estudos interculturais, permite equacionar a questão da língua em função dos diferentes e desiguais *backgrounds* sociais e culturais, de minorias e grupos dominantes, de inclusão e exclusão, de formação de hierarquias e de alteridades, de etnicismo e racismo (Al-Dabbagh, 2010; Anchimbe, E. & MForteh, 2011). A

língua é muitas vezes uma questão central neste tipo de estudos (Bray & Koo, 2004). E a língua, nos sistemas de ensino, há muito que tem sido reconhecida não apenas como um indicador significativo das relações de poder nas sociedades, mas também como um instrumento muito importante para a mudança e/ou continuidade de políticas, práticas e comportamentos. No caso de Macau, a educação apresenta um cenário linguístico complexo, em que o cantonês, o mandarim, o português e o inglês desempenham papéis diferentes e em constante mudança.

É comum que durante os processos de colonização os colonizadores imponham ou encorajem o domínio da sua língua, proibindo inclusive os povos colonizados de falar as suas línguas maternas. Muitas das pessoas escolarizadas sob colonização testemunham como foram rebaixadas, humilhadas ou mesmo castigadas fisicamente por falar a sua língua materna. Em resposta à imposição sistemática das línguas coloniais, em alguns contextos pós-coloniais defende-se um regresso total ao uso das línguas nativas. Outros vêem a língua imposta pelo colonizador como uma alternativa mais prática, usando-a para melhorar a comunicação *intra* e *inter* nação (é, por exemplo, o caso do português nos PALOP) e para combater o passado colonial, através da reconstrução da língua “padrão” europeia (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1989).

Embora o caso de Macau não se enquadre formalmente no conceito de colonização, como adiante se procura dar conta, partilha, no entanto, de características que se enquadram na problemática estudada por este tipo de abordagens, pelo que se recorre ao *apport* de alguns dos seus conceitos para enquadrar a investigação de que se ocupa este projeto.

2.1 A administração portuguesa

Tanto Macau como Hong Kong, que foram ocupadas, respetivamente por Portugal e Inglaterra nos séculos XVI e XIX e são hoje Regiões Administrativas Especiais (RAE) da República Popular da China (RPC). A ambas regiões foi

concedido um ordenamento jurídico que permite a manutenção da sua maneira de viver própria durante 50 anos.

No final do século XV, os navegadores portugueses estabeleceram rotas marítimas regulares entre o Atlântico e o Índico. A chegada dos portugueses ao Pacífico e ao Extremo Oriente, no século XVI, foi o prólogo dos contactos entre duas civilizações - a oriental e a ocidental. Lemin (2000:34) comenta assim este encontro:

“Aparentemente a incoerência total das duas civilizações malograria qualquer tentativa de diálogo. Mas, o séc. XVI anunciou com antecipação o encontro inevitável do Oriente com o Ocidente, para o qual a história se apressava a fazer os preparativos. Várias navegações marítimas, nomeadamente do chinês Zheng He e dos europeus Cristóvão Colombo, Fernão de Magalhães e Vasco da Gama, contribuíram incontestavelmente para a diversificação dos pontos do encontro das civilizações oriental e ocidental.”

Não existe propriamente uma data para a fixação mais permanente dos portugueses em Macau, visto que se tratou de uma instalação processual. Barreto (2006:106) refere que “o fenómeno de fundação nunca aconteceu. Existe um processo informal e gradativo de instalação (...) nos anos de 1553 a 1555 (...). Os passos seguintes foram dados de 1555 a 1557 (...)”, sendo esta a data geralmente apontada como a da instalação oficial. Loureiro (1990:15) indica que

“Segundo a versão mais corrente, mas não documentada, Macau teria sido cedida aos portugueses em 1557, em troca de auxílio prestado às autoridades chinesas na luta contra a pirataria que assolava os mares do sul da China. É mais provável que a presença portuguesa fosse tolerada através de uma hábil política de suborno dos mandarins locais. De qualquer forma, nessa data os portugueses estavam firmemente estabelecidos naquele porto. Do ponto de vista chinês, a autorização para a fixação dos portugueses em Macau explica-se certamente pela vontade política de circunscrever os estrangeiros a um local fixo e susceptível de ser controlado e, simultaneamente, pela necessidade económica de fomentar o seu comércio externo.”

Algumas fontes parecem apontar uma outra razão subjacente à autorização de permanência dos portugueses na região, que foi intencionalmente mantida em sigilo por estratégia chinesa e que assentava no poderio militar dos portugueses como reconhecida vantagem na defesa das costas chinesas (Jin & Wu: 2003).

Para Barreto (2008), a expansão portuguesa dos séculos XV a XVII implicou aculturação a nível de: relações interculturais, enquanto prática e vivência; relações da cultura material, o mundo das trocas e transferências, das plantas e dos animais, dos produtos e técnicas de consumo e gosto; e relações da cultura intelectual, horizontes de valores e de conhecimento, criadores de reflexão acerca das acções, palavras e coisas. Estas dimensões, embora independentes, relacionaram-se para configurarem uma cultura única em Macau. De acordo com esta perspectiva, a influência da cultura portuguesa em Macau interagiu com a cultura chinesa para a criação de uma cultura particular e única que nasceu das vivências, das trocas materiais e ideais. Este processo de aculturação ocorrido durante a expansão não se teria dado apenas num sentido, antes, teria sido mútuo e carregado em si a força de aculturações sucessivas ao longo dos vários pontos onde foi sendo feita.

Os relatos do convívio destes dois povos em Macau, no entanto, evidenciam que este nem sempre foi pacífico. Do ponto de vista chinês, “(...) os bárbaros de Macau¹⁵, com o seu comércio em Guangdong, beneficiam o nosso povo, mas são tão ferozes e brutais que são capazes de criar problemas.” (Zhang & Yin, 2009:4). Não obstante, na procura de estratégias para evitar problemas futuros o autor salientava que “Em relação a estes indivíduos arrogantes, brutais e teimosos, uma vez abatida a sua arrogância, pode-se-lhes dominar o coração.” (idem:5). Ao longo dos séculos, esta convivência em Macau foi-se tornando mais tolerada e vantajosa para ambas as partes, acabando por se complementar¹⁶.

A rota comercial estabelecida com o Japão foi de extrema importância devido aos lucros que envolvia e o comércio com as ilhas nipónicas foi aumentando gradualmente entre as últimas décadas do século XVI até às primeiras quatro do século XVII. Estes anos representaram para Macau um grande desenvolvimento

¹⁵ Neste caso, os portugueses.

¹⁶ Rogério Manuel Puga, com base na teoria de Anna Grimshaw, *passim* “The Ethnographer’s Eye: Ways of Seeing in Modern Anthropology”, 2001, p. ix e do conceito “ocularcentrism [...the] relationship between vision and knowledge in Western discourse”, apresenta em *Macau (Enquanto ‘Cronótopo’ Exótico) na Literatura Inglesa*, várias descrições do quotidiano e da vivência multicultural testemunhadas em Macau, recolhidas em documentação e obras literárias inglesas; nesse conjunto de textos ficcionais, históricos e etnográficos existe um olhar-confronto ‘estrangeiro’ e protestante, diferente da visão católica/portuguesa do território em questão.

e mesmo após a expulsão dos portugueses do Japão, os macaenses souberam encontrar outros mercados que garantiram o futuro e a estabilidade da cidade.

Em 1599 os holandeses apareceram pela primeira vez na região; seguiram-se-lhes os ingleses e outros povos europeus que concorriam pelo comércio na zona. Em 1622 os holandeses foram definitivamente derrotados em Macau, mas a competição desencadeada pelos “negócios da China” não cessou. Assim, em Agosto de 1839, durante a 1ª guerra do Ópio, os ingleses conquistam Hong Kong, dada a sua superioridade a nível marítimo e de armamento. Este acontecimento faz decrescer a importância comercial de Macau, que passou a centrar-se mais na cidade vizinha. No entanto, a presença portuguesa na região manteve-se.

2.2 A transição

Em 1949, com a fundação da República Popular da China (RPC), foi declarado o não reconhecimento de todos os tratados instituídos em condições de falta de equidade, referindo-se tal declaração ao *Tratado Amigável de Comércio Sino-Português* assinado em 1887, no seguimento do *Tratado Nanjing*, assinado com os ingleses a propósito da concessão de Hong Kong. Nesse tratado, o governo Qing concordava em dar aos portugueses o direito de gerir Macau e de não pagar foros pela ocupação da região. Este foi entretanto declarado nulo pelas autoridades chinesas do Ministério dos Negócios Estrangeiros da China, em 1928 – posição que foi reforçada, em 1972, pela RPC, com o envio de uma carta à Comissão de Descolonização da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre esta questão. A 8 de Fevereiro de 1979 foi efetuada a primeira visita oficial de um governador de Macau a Pequim pelo General Melo Egídio, tendo este acordado que seria encontrada uma solução quanto à questão de Macau através de negociações amistosas entre os dois países. Após solucionada a questão relativa a Hong Kong (território chinês sob administração inglesa) em 1984, a 20 de Maio de 1986 é subscrito, no Palácio do Povo, em Pequim, um comunicado que marca o início das negociações sobre Macau.

A 13 de Abril de 1987 foi assinada em Pequim, por Cavaco Silva e Zhao Ziyang, a *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau* (adiante designada por *Declaração*), um documento que estabelecia um compromisso entre o Estado português e o chinês, determinando as responsabilidades de cada um no processo de transição de Macau. Com este documento,

“O Governo da República Portuguesa e o Governo da República Popular da China declaram que a região de Macau (incluindo a Península de Macau, a ilha da Taipa e a ilha de Coloane, a seguir designadas como Macau) faz parte do território chinês e que o Governo da República Popular da China voltará a assumir o exercício da soberania sobre Macau a partir de 20 de Dezembro de 1999”.

Declaração (1987:1)

A *Declaração* entrou em vigor em Janeiro de 1988, iniciando-se o Período de Transição e a 20 de Dezembro de 1999, após quatro séculos de administração portuguesa, Macau regressou à soberania chinesa.

O Artigo 31 da *Constituição da República Popular da China* autorizou a Assembleia Popular Nacional a criar Regiões Administrativas Especiais e a criar uma *Lei Básica* que forneceu a estas regiões um alto nível de autonomia, um sistema político separado e uma economia capitalista sob o princípio de “um país, dois sistemas”, proposto por Deng Xiaoping¹⁷. As RAE são divisões administrativas de nível provincial da RPC e têm como dirigente máximo um Chefe do Executivo que representa a Região, sendo responsável perante o Governo Popular Central e a RAE.

As RAE de Hong Kong e de Macau são responsáveis por todas as questões locais, exceto por atos de Estado como política externa e defesa nacional; ou seja, possuem seu próprio poder judiciário e tribunal de última instância, políticas de imigração, moedas e processos de extradição. Os sistemas legais preexistentes (a Common Law em Hong Kong e o ordenamento jurídico de matriz portuguesa

¹⁷ Cabrita (1995, nota 32) clarifica a origem da expressão: “Normalmente associado às negociações entre Deng Xiaoping e Margaret Thatcher, relativas ao futuro de Hong Kong, o princípio “Um País, Dois Sistemas”, foi publicamente formulado pela primeira vez no plano em nove pontos sobre Taiwan, anunciado pela R.P.C. em Setembro de 1981.”

em Macau) foram preservados. Com algumas exceções (questões diplomáticas, defesa nacional ou assuntos para além do alcance da sua autonomia), as leis nacionais que se aplicam na RPC não se aplicam às RAE.

No caso da RAEM, os órgãos executivo e legislativo são ambos compostos por residentes permanentes da Região, de harmonia com as disposições da Lei Básica de Macau. O sistema e as políticas socialistas não são aplicáveis na RAEM e mantêm-se inalterados durante cinquenta anos o sistema capitalista e a maneira de viver anteriormente existentes.

2.3 O estatuto

Embora português durante quase 500 anos, estatuto jurídico de Macau nunca foi claramente definido. Até 1844, Macau foi administrado através da jurisdição das colónias indianas de Portugal, conhecidas como o Estado Português da Índia (Boxer, 1963; Ptak, 1991). Após 1844, Macau e Timor-Leste tiveram o estatuto de províncias ultramarinas portuguesas, mas Pequim recusou-se a reconhecer esse estatuto, com base na sua declaração unilateral. Em 1845 Portugal declarou que Macau era um porto livre, expulsou os funcionários chineses e começou a cobrar impostos aos residentes chineses; em 1849 aboliu unilateralmente a alfândega chinesa, declarou a independência de Macau e denunciou o pagamento pelo seu arrendamento. Os chineses retaliaram, assassinando o governador Ferreira do Amaral. Embora o *Tratado de Tientsin*, de 1862, tenha reconhecido Macau como colónia portuguesa, a China não ratificou o Tratado e Macau nunca foi legalmente cedido a Portugal. Macau e Timor-Leste foram novamente combinados como província ultramarina de Portugal, em 1883, desta vez sob o controlo de Goa.

Zhiliang (2000) refere que em 1887 foi assinado um protocolo respeitante às relações entre Portugal e a China, em Lisboa. Este protocolo confirmou que a perpétua ocupação e governo de Macau eram portugueses e, no âmbito do acordo, Portugal prometeu não alienar Macau sem acordo prévio com Pequim. Em 1888 foi celebrado o *Tratado de Comércio e Amizade*, que reconheceu a soberania portuguesa sobre Macau, mas também nunca foi ratificado pela China.

Estes e outros acontecimentos históricos ilustram a natureza ténue das reivindicações portuguesas de soberania sobre Macau e ilustram por que é que os chineses referem estes eventos históricos como consequência dos chamados *Tratados Desiguais*.

O estatuto ambíguo de Macau, quer em relação à China, quer em relação a Portugal, serviu os interesses de ambos os estados, embora exista controvérsia sobre o facto de se ter tratado de uma colonização ou de uma ocupação: segundo o Ministério dos Negócios Estrangeiros da RPC (s.d.), por exemplo, “Macao has always been Chinese territory”; em 1832 já o sueco Ljungstedt (1992) publicava um estudo sobre a história de Macau, o primeiro sobre o tema (e em língua inglesa) afirmando que Macau era território chinês. Para além disso, salientava a arrogância e as pretensões dos portugueses, nomeadamente o absurdo da sua reivindicação quanto à soberania sobre Macau. Barreto (1995:784), pelo contrário, afirma que

"Macau é um laboratório histórico-cultural das relações internacionais. Uma cidade autónoma asiática de matriz portuguesa com uma condição única devido à sua temporalidade, à sua duplicidade de estatuto externo mas não colonial e ao seu regime de encontro e cruzamento de diferenças Ocidente-Oriente."

Por seu turno, o então Vice-Presidente de Taiwan, Lien Chan, afirmou em 1999: “Macau was a colony, so was Hong Kong, but we are not [referindo-se a Taiwan].” (*Taipei Times*, 1999a:¶5; 1999b:¶3; Taiwan Tati Cultural and Educational Foundation, ¶3).

Não sendo uma problemática central para este estudo (cujo enfoque é a investigação do contributo do modelo trilingue de ensino numa escola oficial de Macau para o desenvolvimento de competências interculturais), é no entanto importante ter em conta estas questões, na medida em que afetam a relação da população de Macau com a língua e cultura portuguesas e com as outras línguas presentes no território - questão que será adiante desenvolvida. Opta-se aqui pelo termo “ocupação”, ocupação essa que teve períodos de conturbação e instabilidade, mas durante a qual Portugal se manteve no governo e impôs o português como língua oficial.

2.4 A identidade

Porque as línguas “symbolise identities and are used to signal identities by those who speak them” (Byram, 2006:5), porque a comunicação intercultural “is an interdisciplinary field of research that studies how people understand each other across group boundaries of sorts: national, geographical, ethnic, occupational, class or gender” (Kramsch, 2001:201), a aprendizagem de uma língua é um processo, para além de cognitivo, também cultural e intrinsecamente ligado às questões de identidade e contexto social (Avis, 1996; Lave & Wenger, 1992). As línguas desempenham um papel importante na construção da comunidade e da identidade e, como Li Wei (2008:14) refere, “languages are appropriated to legitimize, challenge, and negotiate particular identities, and to open new identity options.”

Estas variáveis revestem-se de grande relevância por se entender que a aprendizagem de uma língua estrangeira/ segunda (e até primeira) não se processa apenas com base em dados linguísticos. O contexto de aprendizagem é igualmente determinante para a forma como a aquisição se desenrola, pelas suas características e pela forma como enquadra e perspetiva o idioma, pelo que interessa analisar brevemente o processo de reconstrução da identidade da Região Administrativa Especial de Macau e da sua população após a reintegração na China, o seu significado e implicações.

Nesta análise, importa invocar Castells (2007) e a sua conceção sobre a(s) identidade(s) enquanto processo(s) de construção de significado com base num conjunto de atributos culturais. São múltiplas, plásticas, plurais e simultaneamente objeto de instrumentalização. Sendo, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade construída, essa construção social ocorre sempre em contextos marcados por relações de poder. O autor propõe a distinção entre três origens e formas de construção das identidades: a “legitimadora” (introduzida pelas instituições dominantes); a “de resistência” (criada por atores estigmatizados, com a finalidade de resistência à dominação, geralmente com formação de comunidades) e a “de projeto” (a nova identidade a ser conquistada).

A identidade é, portanto, fonte de significado e experiência de um povo; todos os indivíduos possuem várias afiliações e estas não são mutuamente exclusivas.

Barrett et al. (2013:5) refere as identidades culturais como “the identities which people construct on the basis of their membership of cultural groups”. Para o autor, o termo identidade denota a imagem que a pessoa tem de si mesma e as autodescrições a que atribui significado e valor. A maioria dos indivíduos usa diferentes identidades para se descrever, incluindo identidades pessoais e sociais. As primeiras assentam em atributos pessoais (por exemplo, ser tolerante, extrovertido, etc.), em relações e papéis interpessoais (ser mãe, colega, amigo, etc.) e em narrativas autobiográficas (nascido na classe trabalhadora, educado numa escola oficial, etc.). As identidades sociais são, por sua vez, baseadas nas afiliações em grupos sociais (por exemplo, uma nação, um grupo étnico, religioso, de género ou um grupo geracional, profissional, uma instituição de ensino, uma equipa de futebol, etc.). Essas múltiplas identificações com diferentes atributos, relacionamentos, papéis, narrativas e grupos sociais ajudam as pessoas a definirem a sua própria individualidade e a posicionar-se e orientar-se no mundo em relação a outras pessoas.

Também Eder (2009) defende que a identidade é mais do que os valores, as imagens e a identificação emocional com os outros; é sobretudo uma forma de relacionar esses valores, imagens e emoções num processo contínuo de eventos em ação. É uma narrativa e quanto melhor for a “história”, mais forte será a identidade. Acrescenta que as identidades são redes de que emergem das relações sociais, assim como a assunção de enraizamento. Por seu turno, essas relações sociais armazenam identidades, redes de narrativas e são estruturadas por núcleos, vínculos e fronteiras (densidade, conetividade, centralidade, fissuras, etc.). Refere ainda que as identidades permitem controlar o fluxo das relações sociais no decurso do tempo.

Nesta linha, Clatyon (2009), ao debruçar-se sobre as conceções e práticas que moldaram as categorias através das quais a identidade de Macau foi “(re)construída”, designa aquilo que aconteceu na região como “sort-of sovereignty”, uma espécie de soberania partilhada, única no mundo. Segundo a

autora, em meados de 1990, sabendo que em breve mais de quatro séculos de domínio português estavam a chegar a um fim negociado, a administração portuguesa montou uma grande campanha para convencer os residentes de Macau, 95% dos quais chineses, de que podiam reivindicar com orgulho uma identidade que os tornava diferentes de todos os outros chineses: uma identidade resultante dos 450 anos de história não de colonialismo, mas de um tipo de soberania compartilhada, única no mundo moderno. Este projeto exigia uma completa transformação da imagem de Macau como cidade retrógrada, colonial e decadente e da imagem da administração portuguesa como potência colonial corrupta e inepta que presidiu e beneficiou dessa decadência.

Entre os residentes, as reações foram diversas. Alguns consideraram a celebração precoce do estatuto cosmopolita de Macau como uma mudança positiva, diferente da visão habitual de Macau como uma Hong Kong fracassada e de segunda categoria. Outros discordaram com a visão do Estado sobre o que era a “verdadeira” identidade de Macau, mas consideraram que valia a pena questionar o que tornava Macau diferente da restante China. Muitos outros ainda rejeitaram este projeto de “identidade” como uma ficção patética de uma administração colonial moralmente falida. Rocha (1998:30) ilustra esta última posição:

“De facto, a despeito da verdade mundana do discurso político sobre Macau que afirma que ela (Macau) é um singular fenómeno multicultural resultante de um frutuoso encontro entre portugueses e chineses, a realidade é que a maior parte dos cidadãos de Macau são monoculturais, com excepção da comunidade macaense, os genuínos mediadores e comunicadores linguístico-culturais de Macau, de uma reduzida comunidade chinesa interessada na língua e cultura portuguesas, e de uma ainda mais reduzida comunidade portuguesa interessada na língua e cultura chinesas”.

e Cabrita (1995:2), o discurso mais consensual:

“Macau possui uma dimensão única, pela sua fragilidade e aparentemente absurda perenidade de mais de quatro séculos, que lhe confere um lugar quase mítico na História do relacionamento entre duas das mais antigas civilizações mundiais: a civilização europeia de raiz greco-latina desenvolvida nas margens do Mediterrâneo e o Celeste Império do Meio.”

Kaeding (2010), por seu turno, refere que os dados da pesquisa quantitativa que levou a cabo mostram que a maioria da população de Macau se identifica

etnoculturalmente como chinesa e que a identificação cultural com a China continental é grande, embora seja vulgarmente defendido que a identidade singular de Macau resulta da influência dos quatro séculos de domínio português. Para o autor, “The Portuguese influence on the city’s collective identity in general is largely restricted to the material culture and its architectural heritage.” (idem:9).

No entanto, a tentativa de convencer os residentes de Macau de que eram diferentes de todos os outros chineses devido à sua experiência de uma administração estrangeira “não colonial” levantou questões prementes: o que era a “soberania”, tal que o passado de Macau podia ser interpretado como não colonial; o que era “chineseness”, em que é que os chineses de Macau eram diferentes, e de intersecção entre elas (o conceito de “chineseness” e a sua natureza teórica têm sido amplamente discutidos e debatidos por investigadores como Tu, 1994; Ang, 1998; Chun A., 2000; Madsen, 2005; Wenqin, 2008; Clayton, 2010; He, 2012 ou Tan, 2013, ao longo das últimas décadas).

Clayton (2010) avança que a resposta a estas perguntas, promovida em museus e publicações patrocinados pelo governo português, definia soberania em termos de supremacia militar, política, económica e cultural; de acordo com esta versão, os portugueses não teriam sido colonizadores porque nunca a tinham detido. Não tinham usado a força para retirar o controlo de Macau aos Ming; a instalação portuguesa fora resultado da negociação e do compromisso. Durante trezentos anos, tinham pago o aluguer do terreno às autoridades chinesas em troca da autorização para permanecer na Península de Macau; quando solicitados, forneceram valiosa ajuda militar aos governos Ming e Qing; os seus representantes tinham realizado o *kowtow*¹⁸ ao imperador e aceitado títulos, um indicador de que tinham sido incorporados na burocracia imperial de Pequim. Durante trezentos anos, tinham-se governado apenas a si mesmos, dentro dos muros da cidade, reconhecendo a sua dependência total perante o imperador mesmo para as necessidades mais básicas, como água e comida. De fato, em várias ocasiões, ao primeiro sinal de truculência portuguesa, as autoridades

¹⁸ De acordo com Sheng (1996) é um empréstimo do chinês mandarim *kòu tóu*, que significa um ato de profundo respeito, traduzido em ajoelhar e inclinar a cabeça até esta tocar o chão. No protocolo da China Imperial, era feito na presença do Imperador.

chinesas tinham ordenado a todos os seus súbditos para evacuar a cidade, obrigando os portugueses a submeterem-se pela fome.

Esta argumentação prossegue, defendendo que tal não significa que os portugueses tivessem sido meros vassallos do império chinês; a coroa portuguesa agiu como governante supremo do território muitas vezes. Em 1586, por exemplo, o vice-rei de Goa, agindo na suposição de que ele, e não o imperador Ming, tinha jurisdição sobre Macau, elevou o seu estatuto administrativo de povoação a cidade. Em 1846, Lisboa, mandou o governador Ferreira do Amaral declarar unilateralmente soberania formal de Portugal em todo o território, recusando-se a reconhecer a autoridade de qualquer oficial de Qing dentro das fronteiras de Macau, e reivindicando a jurisdição sobre a terra e as pessoas (tanto chinesas como portuguesas) muito além dos muros da cidade existente. Em 1887, os oficiais Qing tinham assinado o *Tratado de Comércio e Amizade*, que reconheceu "a perpétua ocupação e governo de Macau e suas dependências por Portugal" (Instituto Cultural da R.A.E. de Macau, s.d.). Mas mesmo assim, continua o argumento, quando a reivindicação formal de soberania sobre Macau foi aparentemente reconhecida pelo direito internacional, os portugueses nunca impuseram a sua língua, religião, ideologias políticas ou padrões educacionais ao povo chinês sob a sua administração. Assim, a história da presença portuguesa em Macau foi apresentada como uma soberania partilhada, uma "espécie de soberania", em que a resposta para a pergunta "quem manda aqui?" foi inteiramente contextual e muitas vezes deliberadamente ambígua.

Tanto esta narrativa histórica como esta conceção da natureza do Estado português não permaneceram incontestadas durante a época de transição. Alguns residentes de Macau definiram colonialismo mais de acordo com o senso comum, simplesmente como qualquer ocupação estrangeira do solo chinês. Apontaram a estrutura do sistema político da cidade, que consistentemente beneficiou os portugueses e os falantes de português, para argumentar que toda a história da presença portuguesa tinha sido de natureza colonial.

Alguns estudiosos, como Cabrita (1995) sugerem que o período "colonial" tenha começado apenas com a chegada de Ferreira do Amaral, em 1846, quando,

influenciado pelo exemplo dos britânicos em Hong Kong, Portugal insistiu que a existência de uma povoação portuguesa autónoma em solo chinês era a evidência da soberania de facto sobre o território. Outros sugeriram que, independentemente da data do seu início, o período colonial terminou em 1966, quando manifestações e boicotes de inspiração maoísta forçaram a administração portuguesa a aceitar uma série de exigências que fizeram de Macau uma zona “semi-libertada”.

Mas houve um debate mais intenso sobre a questão de como o passado de Macau configurou o sentido de “chineseness” dos residentes de Macau. Na narrativa do governo, a “espécie de soberania” tinha feito dos residentes de Macau uma “espécie de chineses” – “chineses latinos”, como lhes chama Ptak (2001). Essa transculturação evidenciou-se na arquitetura, na cozinha híbrida e no carácter mais tolerante e descontraído da cidade. Durante a época da transição, a pequena comunidade de Macau de moradores etnicamente mistos, conhecida como macaense, tornou-se o símbolo por excelência desse hibridismo: em termos fenotípicos, linguísticos, culinários, religiosos e genéticos, eles eram a expressão máxima do espírito de troca pacífica e generativa entre diversos povos que a administração portuguesa tentou reclamar como legado seu.

Lam (2010) refere que em contextos pós-coloniais, a identidade é uma arena de competição política onde vários discursos que encarnam reapropriação das tradições políticas e legados se cruzam. Em Macau, a identidade do pós-*handover* compreende as componentes locais, nacionais e internacionais, com Macau caracterizada como um objeto colonial/ cultural/histórico e económico híbrido. Para o autor, a identidade de Macau após 1999 representa uma reapropriação da imagem da Macau colonial propagada pela administração portuguesa desde a década de 1980, opinião partilhada por Clayton (2013:27):

“Publications and speeches by representatives of the SAR administration are studded with sentences that could have been lifted verbatim from the writings of the last Portuguese governor, Vasco Rocha Vieira: sentences such as “having experienced the peaceful coexistence of multiple cultures for more than 400 years, Macau has become a melting pot where the Chinese culture and other cultures are mutually accommodating, and the ethics of tolerance, openness, and diligence flourish”. [...] But the end product – an official discourse on Macau’s unique identity that credits the history of non-colonial Portuguese rule for having created a community characterized by cultural hybridity, ethnic diversity, and peaceful coexistence – certainly appears to

be a continuation, and thus validation, of the romanticized narrative of Macau history that had fallen on such deaf ears when it was promoted by the Portuguese.”

Com efeito, em 2011, o Presidente do Instituto Cultural de Macau, Ung Vai Meng, salientava em conferência de imprensa a propósito da promoção de um mega desfile cultural por ocasião das comemorações do 12º aniversário da RAEM que Macau era “uma cidade de cultura aberta”, “que apresenta uma mestiçagem de características ocidentais e orientais”, patentes “nas construções, gastronomia, hábitos locais, línguas e religião” (SapoNotícias, 2011:¶4-5) – o discurso oficial da cultura e da tradição específicas da região que, para outros, não passa de uma invenção retrospectiva.

Também Rodrigues (2004) vê nos discursos pré e pós-transferência de soberania em Macau o perpetuar da visão colonialista, em que são evidentes as marcas de uma identidade nacional que se quer afirmar “universalista” e “humanista”. A referência ao entendimento e à tolerância são constantes nos discursos e decisões políticas ao longo das décadas, ignorando muitas vezes o que a autora designa como “amnésia organizada”, em referência à expressão cunhada por Pina-Cabral (2002:127):

“Na abusiva proclamação de uma identidade lusófona que reinventa o colonialismo “à portuguesa” das teorias luso-tropicalistas e imagina quase que uma mega-nação lusófona – construída sobre coisas esquecidas umas e silenciadas outras – vemos o interesse na criação de relações privilegiadas com as ex-colónias, que compensem o lugar periférico que Portugal ocupa na cena europeia, servindo ao mesmo tempo os interesses económicos.”

Com o intuito da sedimentação de uma hegemonia política, mas também social, a língua serviu ao longo de décadas como “traço de união” (Pinheiro, 1999) entre comunidades, mas, sobretudo, entre pontos históricos. A construção da identidade pós-*handover* alicerçou-se num processo de incorporação e não de repressão ou eliminação do “outro” – a construção de uma identidade nacional autónoma não tem sido a principal tarefa na reconstrução dessa identidade. Em vez disso, várias componentes identitárias foram deliberadamente promovidas e deliberadamente “integradas”. O sucesso do processo garantiu o relativamente suave reingresso na China e reforçou a legitimidade do novo governo da RAEM¹⁹.

¹⁹ Para mais literatura sobre a identidade de Macau, vd. Gary, M. C. Ngai, “Macau’s Cultural Identity: Its Preservation and Development Before and After 1999”, in Rufino Ramos et al. (eds),

A par disto, no entanto, muitos consideram a explosão económica que mudou a face de Macau entre 1999 e 2013 "desequilibrada" e "irrepetível", como dá conta a imprensa local. Apesar do PIB ter crescido quase 500%, a distribuição da riqueza tem sido altamente questionada. O rendimento mensal das famílias aumentou muito, bem como o preço médio por metro quadrado de habitação (mais de 1000%) e os bens alimentares custavam em 1999 cerca de 6 vezes menos do que custam presentemente. A população triplicou, a superfície cresceu 8 Km² à custa dos aterros, o número de veículos quase duplicou e o número de trabalhadores não-residentes multiplicou-se por cinco o que, tudo somado, afetou a qualidade de vida dos residentes. Para o sociólogo e comentador político Zhidong Hao, acresce que Macau enfrenta atualmente outro tipo de tensões, associadas ao lucro originário do jogo: "Há uma palavra, 'continentalização'²⁰, para dizer que Macau está a tornar-se cada vez mais como a China Continental. Isso vai ser um problema, porque quer dizer que haverá menos liberdade de expressão, de imprensa, e menos autonomia", indica (*Jornal Ponto Final*, 2014:¶17).

Segundo a Reuters, existe um "reforço da influência da China em Macau à medida que crescem as vozes dissidentes", referindo-se às linhas orientadoras debatidas pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior com base nos critérios que incluem a adesão ao princípio "Amar a China, amar Macau" (TDM, 2014:¶5-6). O professor de Direito da Universidade de Pequim, Lei Wang, em entrevista ao jornal *Tribuna de Macau*, sublinha que o período de 50 anos previsto para a fórmula "Um País, Dois Sistemas", uma proposta de Deng Xiaoping, é uma forma de dizer que "não haverá mudanças por um longo período" e que mesmo depois de 2049 "os casinos continuarão a operar" (Pimenta, 2014:¶3-5). Até lá Macau já deverá estar completamente integrado na China, como já está a acontecer gradualmente e a olhos vistos. Alguns docentes universitários da RAEM citados pela Agência Lusa alertam para os riscos de cedências sociopolíticas de Macau no processo de integração regional na China, considerado "inevitável" devido à pequenez do

Macau and Its Neighbours in Transition: Proceedings of the International Conference Held at the University of Macau, Macau: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Macau, 1997, pp. 125-136.

²⁰ O termo também surge frequentemente na imprensa local sob a forma de "chinesificação".

território: "Se esse processo se acelerar de forma irremediável, Macau deixa de existir do ponto de vista institucional, da própria identidade e, com o tempo, desaparece completamente" (*SapoNotícias*, 2014a:¶14).

Também alguns macaenses nascidos durante a transição temem que a aproximação à China venha diluir a sua identidade. Apesar de não terem qualquer memória da administração portuguesa, elogiam o encontro de culturas e a liberdade que Macau goza em relação à China continental. Para eles, Macau "é um pouco como um país estrangeiro", "é mais liberal", "um sítio muito especial, não é China, não é Portugal. É Macau. A China e Macau são muito diferentes, na cultura e principalmente na educação". Da passagem portuguesa de quatro séculos em Macau os jovens macaenses sabem pouco, apenas do facto de ter deixado a língua, cada vez com menor impacto, apesar de ser língua oficial de Macau a par do chinês, e "bastante da cultura", ainda que "não o suficiente para os cidadãos conhecerem". A invasão chinesa materializada no aumento constante do número de chineses continentais nas ruas de Macau preocupa-os: "Neste momento, as coisas estão bem, mas não podemos receber mais da China, mais políticas, mais envolvimento. Já estamos no máximo. A China não é uma coisa positiva para nós (...) e, aqui, não amamos a nação como os outros. Não se trata de receber menos pessoas da China, todos os visitantes são bem-vindos. Mas estão a invadir-nos, estão a tentar mudar Macau, não se estão a adaptar", referem (*SapoNotícias*, 2014b:¶3-16).

Em suma, pode argumentar-se que em Macau, como em todos os lugares, a identidade cultural é fluída e contingente, ideada em função das circunstâncias históricas e culturais: "We all write and speak from a particular place and time, from a history and a culture which is specific. What we say is always "in context", positioned' (Hall, 1990:222). É mobilizada em determinadas épocas em função de objetivos políticos e mediada pelo poder, como referem Castells e Foucault; envolve, no entanto, processos psicodinâmicos complexos, forças emotivas e afetivas que assentam em ideias ancestrais relacionadas com comunidade, nação e pertença. A forma como as pessoas imaginam o mundo e imaginam como os outros existem no mundo é fundamental para a construção da identidade; embora

muitas vezes essa visão possa ser mais ficcional do que real tem, no entanto, consequências muito reais para o mundo em que vivemos.

2.5 O panorama socioeconómico

Sendo o presente trabalho sobre um projeto educativo trilingue em Macau, não pode ignorar-se que ele assenta em línguas situadas num contexto determinado, estruturado de determinada forma, com determinado trajeto histórico, no qual coabitam diversos protagonistas, como se tem procurado demonstrar. Estes protagonistas possuem um percurso pessoal, histórias e projetos de vida, cruzando-se diferentemente com essas línguas; não é possível falar delas sem falar deles, ou seja, sem refletir sobre as características estruturais que definem o meio social em que se movimentam e que eles próprios compõem.

Zhiliang (1993:¶ 20), historiador e diretor da Fundação Macau, refere mais um dado incontornável para a compreensão de Macau na atualidade: “there are no courses about History of Macau in the curriculum of Macau’s primary and secondary schools. As a result, Macau people don’t understand Macau and, naturally, they don’t have a sense of belonging.” Já em 1990 Alexandre Rosa, então coordenador-executivo da Comissão Técnica para a Reforma da Educação mencionava:

“[As] referências à história de Macau e ao seu lugar no contexto internacional, à sua geografia e às formas concretas que assume a organização e funcionamento da sua sociedade [estão] praticamente ausentes no processo de ensino-aprendizagem. Estuda-se, isso sim, a história e a geografia de Hong Kong ou da República Popular da China, consoante os diferentes sistemas de ensino que enformam a educação em Macau.”

(Rosa, 1990:11)

Ou seja, a valorização das heranças da história e da língua que sempre foram e são uma questão omnipresente nos discursos públicos e oficiais estiveram (e estão), no entanto, ausentes nas escolas e nos seus currículos (Teixeira, 2014). Os dados que se apresentam a seguir procuram evidenciar porquê e como se concretiza essa contradição na sociedade atual.

Por um lado, em Macau nunca chegou a constituir-se uma população na qual predominassem os naturais de Macau. A população, na sua esmagadora maioria, tem poucos vínculos com o espaço geográfico que habita, pois mais de metade é oriunda de fora do território, caracterizada por uma acentuada mobilidade e aqueles que são naturais de Macau são jovens. Silva (2011:112) elucida a propósito:

“Considerando que [...] no total, mais de metade da população residente nasceu fora da Região, é importante perceber a duração da sua permanência no local. [...]. No que respeita aos tempos de permanência, de acordo com o apuramento dos Intercensos 2006, o mais recente disponível quanto a esta matéria, apurou-se que, entre a população terrestre, 32.2% residia em Macau há menos de 20 anos, 21.2% entre há 20 e 29 anos e apenas 8.9% havia estabelecido residência nesta Região entre há 30 e mais anos. No que respeita à população que nasceu e sempre residiu em Macau é de salientar que 49.2% tem menos de 20 anos de idade”

Dados de 2014 revelam que

“O universo de trabalhadores não-residentes de Macau representa 40 por cento da população activa e um quarto da população total, indicam dados oficiais ontem divulgados. De acordo com dados da Polícia de Segurança Pública, disponíveis no portal do Gabinete para os Recursos Humanos, 158.234 trabalhadores do exterior integravam o mercado laboral, equivalendo a 40,5 por cento da população activa (390.100) e a um quarto da população total (640.000) estimada no final de Junho. [...] O interior da China continua a figurar como a principal fonte de trabalhadores recrutados ao exterior, cujo número superou a barreira dos 100 mil (64,6 por cento do total), mantendo uma ampla distância das Filipinas, em segundo lugar, com 20.390 nacionais no final de Julho. O pódio completa-se com o Vietname (12.885).”

(Jornal Ponto Final, 2014;¶1-5)

Esta dimensão sociodemográfica (aliada à forma como o sistema de ensino foi organizado) tem implicações de várias ordens - tendo em conta os dados apresentados deixa de surpreender, por exemplo, que apesar de uma presença tão prolongada de Portugal na administração de Macau a língua portuguesa tenha uma expressão tão reduzida ou que o “sense of belonging” referido por Zhiliang (1993) seja ténue ou que nos modos de relações locais se verifique o auto-isolamento de grupos étnicos e culturalmente diferenciados. Amaro (2014) sintetiza bem esta questão, desde logo evidente no uso das designações “nós” e “eles” presente na interação entre comunidades locais. Zandonai (2009:43) fala em “desencontros multiculturais” e Hao (2005:62) vai mais longe, apontando os problemas e contradizendo a versão oficial reiteradamente difundida de Macau

como a cidade do “encontro de culturas”, “ponte entre o ocidente e oriente” e do seu “papel de plataforma”:

“In a word, although ethnic relations in Macau seem to be cordial, there is separation. In other words, groups still tend to keep their distance from one another. One group is generally not in the inner circles of the other. Above all, ethnocentrism, racism and discrimination can often be a problem. Cultural integration is thus still a mission unaccomplished, despite frequent claims to the contrary, and as such claims of any government that its society is a fair and just one are disputable. For cultural integration and development to occur, everyone in Macau, people from all the different cultures there, as well as the government, must make an effort to create a Macau identity that all who live in Macau can share and enjoy and live in co-operation, which must be through basic education and understanding of Macau's history and culture.”

Efetivamente, numa cidade cuja população é predominantemente de imigrantes, muitos deles temporários, o objetivo primordial é a sobrevivência própria e da família. Chun (2012:135-6) caracteriza assim o panorama:

“[...] a população colocava os interesses familiares acima dos interesses sociais, considerando a defesa dos interesses familiares, especialmente os interesses materiais como sua primeira missão. A mesma população considerava o bem estar particular prioritário, prezando os interesses económicos e a não intervenção social, procurando na medida do possível “afastar os conflitos e problemas de fora”⁸, isolando-se dos assuntos políticos e não estando interessada em assuntos sociais. Ao que acresceu que na comunidade chinesa “havia falta de confraternidade comunitária e de forte identidade comunitária”⁹ (...) Além disso, ao longo de largos anos, nunca chegou a constituir-se uma comunidade chinesa estável em que predominassem chineses locais. Estes imigrantes não tinham vontade de fixar residência em Macau. Enquanto passageiros ou novos elementos, os mesmos não tinham forte sensação de pertença ou espírito de anfitrião, não estando familiarizados com as realidades da sociedade de Macau [...].”

Por outro lado, a cidade, que foi durante mais de 400 anos um enclave europeu na China, atualmente, mesmo após a reunião com a RPC, permanece um enclave paradoxal na China; é o único local onde se pode jogar legalmente, tem a sua própria miniconstituição e dispõe de moeda, regime jurídico, forças de segurança e políticas de imigração próprios.

Simpson (2012), investigador da área do urbanismo comparativo, fornece outras pistas importantes para a compreensão da especificidade de Macau, “the oldest European colony in Asia recently reunited with China's pos-Maoist, market-socialist economy” (2012:7). Salaria que se trata de uma cidade que não produz nada de tangível, para além do ambiente construído, desenhado com o objetivo de atrair turistas não-locais e internacionais. A cidade de cerca de 30 km², que é

a região mais densamente povoada do mundo, e de acordo com os dados da Direção dos Serviços de Estatística e Censos de Macau (2012), depende quase exclusivamente do consumo efetuado pelos turistas, em atividades relacionadas com jogo, compras, passeios turísticos e lazer. Acrescenta que a viabilidade económica de Macau está completamente sujeita aos visitantes temporários, aos turistas e aos trabalhadores migrantes que asseguram os variados serviços turísticos. Simpson (idem: 8) refere-se-lhe como “utopia irónica”:

“Indeed, these cities might be construed as dystopian for the manner in which vast resources are deployed to benefit a few at the expense of many others, with often devastating social costs (Fong et al., 2011) and environmental consequences, in ways that do little to enrich people’s humanity, community, intellect, or fellowship with their neighbors. However, we should be careful not to dismiss a utopian impulse that reverberates through the “topological imaginations” (Robinson, 2011, p. 16) of these cities, from several multiple perspectives, because it is crucial to understanding their recent development.”

Neste contexto, a indústria dos casinos é a principal (e praticamente única) atividade económica de Macau, mas o crescimento económico não foi acompanhado pelo correspondente “progresso temporal” (idem, 2013:23):

“Transnational investment has created a phantasmagoric cityscape of iconic glass towers and themed casino resorts that sit alongside colonial-era buildings and monuments. Macao is undergoing a period of remarkable development; however, ‘development’ implies temporal progress, and the term obscures how *history essentially stands still in Macao. Spatial production, not linear temporal evolution, defines the city.* Macao is a palimpsest on whose surface is written the various historical stages of capital development and accumulation, from mercantilist maritime colonial expansion to neoliberal marketization.” (destaque acrescentado)

De facto, a economia de Macau não se desenvolveu convenientemente no passado e transitou para a era pós-industrial sem passar por um processo adequado de industrialização. O jogo, como indústria de serviços agregados, gera lucros muito elevados; no entanto, a maioria dos trabalhadores deste setor desempenha funções pouco especializadas, ao invés do que acontece em setores de serviços que promovem o desenvolvimento da economia com base no conhecimento e que exigem profissionais e técnicos especializados.

Dado o fraco nível de desenvolvimento económico de Macau antes da transição, o nível de educação dos residentes e da sua força de trabalho não era, no geral, elevado e, conseqüentemente, a sua competitividade no mercado de trabalho

também não. A fim de proteger o emprego dos residentes de Macau, e sob pressão dos sindicatos e da oposição popular à contratação de trabalhadores temporários estrangeiros, o governo tem adotado uma postura conservadora quanto à autorização de trabalhadores estrangeiros em Macau. Por exemplo, a categoria profissional de *croupier* foi aberta estritamente apenas para os residentes, o que elevou o seu nível salarial e resultou num desfasamento incomum entre remuneração e as competências de trabalho (Shengua, 2011).

Portanto, o crescimento económico de Macau ao longo dos últimos anos foi estimulado pela liberalização da indústria do jogo. Mas, ao contrário de Taiwan, Hong Kong e outros lugares onde a sociedade pós-industrial conduziu ao aparecimento de indústrias especializadas e à necessidade de funcionários mais qualificados, a indústria do jogo em Macau criou empregos na sua maioria semiprofissionais, que não exigem um elevado nível de competência técnica. Ho (2011) refere que em Taiwan, 27,54% da população empregada trabalha em indústrias de transformação, 42,66% da qual tem licenciatura ou grau superior, dado que a indústria em Taiwan se virou para as tecnologias de ponta. Em Hong Kong, 22,7% do total de pessoas empregadas pertencem ao setor da importação e exportação e do comércio por atacado e retalho, que emprega o maior número de pessoas, das quais 29,59% têm licenciatura ou grau superior, enquanto em Macau apenas 18,29% do total de pessoas que trabalham no setor do entretenimento, jogo e outros serviços da área têm diplomas universitários ou qualificações mais elevadas.

Silva (2011) apresenta um quadro-síntese (fig. 2.1) sobre as qualificações académicas da população de Macau entre 1991 e 2006 que sinaliza, pelos padrões ocidentais, baixos níveis médios de educação:

Nível de escolaridade	Sexo	1991		1996		2001		2006	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Sem escolaridade ensino pré-escolar*	H	22452	6.7	22250	5.6	15825	3.7	12203	2.5
	M	34726	10.3	33159	8.3	26006	6.1	22184	4.5
	T	57178	17.0	55409	13.9	41831	9.9	34387	7.0
Ensino Primário	H	79377	23.5	89291	22.5	93833	22.1	88808	18.0
	M	125806	37.3	92891	23.4	96013	22.6	88689	18.0
	T	160824	47.7	182182	45.8	189846	44.8	177497	36.1
Incompleto	H	35018	10.4	40433	10.2	39853	9.4	68630	13.9
	M	35667	10.6	40829	10.3	40632	9.6	33885	6.9
	T	70685	21.0	81262	20.4	80285	18.9	34745	7.1
Completo	H	44359	13.2	48858	12.3	54180	12.8	54923	11.2
	M	45780	13.6	52062	13.1	55381	13.1	53944	11.0
	T	90139	26.7	100920	25.4	109561	25.8	108867	22.1
Ensino Secundário	H	52643	15.6	67224	16.9	77485	18.3	111628	22.7
	M	51758	15.3	70406	17.7	83256	19.6	113325	23.0
	T	104401	31.0	137630	34.6	160741	37.9	224953	45.7
Geral	H	37522	11.1	42546	10.7	44314	10.4	60029	12.2
	M	38121	11.3	46771	11.8	50177	11.8	60665	12.3
	T	75643	22.4	89317	22.5	94491	22.3	120694	24.5
Complementar	H	15121	4.5	24678	6.2	33171	7.8	51599	10.5
	M	13637	4.0	23635	5.9	33079	7.8	52660	10.7
	T	28758	8.5	48313	12.2	66250	15.6	104245	21.2
Ensino Superior	H	8432	1.9	11790	3.0	15814	3.7	27063	5.5
	M	6442	2.5	10001	2.5	15611	3.7	27945	5.7
	T	14874	4.4	21791	5.5	31425	7.4	55008	11.2
Curso não universitário	H	2305	0.7	876	0.2	2919	0.7	2627	0.5
	M	2846	0.8	1583	0.4	4562	1.1	3751	0.8
	T	5151	1.5	2459	0.6	7481	1.8	6378	1.3
Curso Universitário	H	6127	1.8	10914	2.7	12895	3.0	24436	5.0
	M	3596	1.1	8418	2.1	11049	2.6	24194	4.9
	T	9723	2.9	19332	4.9	23944	5.6	48630	9.9
Ensino Especial	H	n.d.	...	244	0.1	217	0.1	278	0.1
	M	n.d.	...	232	0.1	143	0.0	168	0.0
	T	n.d.	...	476	0.1	360	0.1	446	0.1
Total	H	162904	48.3	190799	48.0	203174	47.9	239980	48.7
	M	174373	51.7	206689	52.0	221029	52.1	252311	51.3
	T	337277	100.0	397488	100.0	424203	100.0	492291	100.0

Fonte: DSEC

n.d.: informação não disponível

* a informação da DSEC para 2006 inclui o "ensino pré-escolar" na categoria "sem escolaridade"

Figura 2.1 Evolução da população residente, com 3 e mais anos, segundo o nível de escolaridade. Perpétua Santos Silva (2011), *A língua e a cultura portuguesas a Oriente: análise ao caso de Macau*, Lisboa: ISCTE-IUL, p. 98.

Dados mais recentes da Direção dos Serviços de Estatística e Censos - Governo da RAE de Macau (DSEC)²¹, referentes a uma população que totaliza em 2014 aproximadamente 620 mil residentes, refletem um aumento das habilitações, com cerca de 14% da população com habilitações de nível superior, acima da média da China continental, mas abaixo da média europeia²² ou dos EUA: "In 2009, less

²¹ DSEC, Censos de 2011, quadro 8. "População, Segundo as Habilitações Académicas, por Grupo Etário e Sexo", <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=8d4d5779-c0d3-42f0-ae71-8b747bdc8d88> [acedido em julho de 2014].

²² Segundo a Eurostat (2013), em 2011, na UE-27 como um todo, cerca de 34,6 % das pessoas com idade entre os 30 e os 34 anos tinha completado o ensino superior. Estes números apoiam o pressuposto de que há uma proporção crescente da população da UE a estudar no ensino superior

than 5% of 25-64 year-olds in China have a tertiary degree. That proportion is substantially below the OECD average of 30%, the EU21 average of 27% and the United States average of 41%.” (*Education at a Glance 2011:2*). No entanto, outros países do sudeste asiático apresentam uma média muito superior: as estatísticas do Ministério do Interior de Taiwan apontam 39% da população com formação universitária em 2009 (The China Post, 2012), as do Departamento de Estatística de Singapura 40% para este país em 2012²³ e as da OECD (2012:13) quase 70% para a população entre os 25 e os 34 anos na Coreia do Sul, igualmente em 2012.

Os dados apresentados procuram sustentar que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e o seu domínio por parte da população não podem ser entendidos desligados da história da RAEM, da composição étnica e linguística da população, das línguas oficiais adotadas na região, da sua economia e setores de atividade predominantes, das políticas de emprego e da organização do sistema educativo que são, como se procurou evidenciar, variáveis inevitavelmente interrelacionadas, a um tempo causa e consequência. Alguns destes fatores são aprofundados nos pontos seguintes.

2.6 O panorama linguístico de Macau

O cenário sociolinguístico de Macau e Hong Kong é descrito por Yan & Moody (2010:295) como

“[...] multilingualism in Chinese overlapping with multilingualism in English and other foreign languages. Macao is a diverse linguistic environment where languages as diverse as Chinese, Portuguese, English, Japanese, Korean and French are spoken. Macao also hosts a wide collection of Chinese dialects, such as Cantonese, Hakka, Fukien (Hokkien), Shanghainese and northeastern dialects.”

– de acordo com um dos objetivos da Estratégia Europa 2020, designadamente que até esse ano pelo menos 40 % das pessoas com idade entre os 30 e os 34 anos na UE-27 tenham concluído o ensino superior.

²³ Department of Statistics Singapore, http://www.singstat.gov.sg/publications/publications_and_papers/education_and_literacy/ssnmar13-pg1-7.pdf [acedido em agosto de 2013].

Neste ponto são consideradas apenas três línguas, por serem as que têm maior representatividade em termos de número de falantes, de presença no sistema escolar e de valia social, ou seja, as línguas oficiais e as línguas maioritariamente usadas pela população - o chinês, o português e o inglês, que correspondem a três línguas escritas (chinês, português e inglês) e quatro faladas (cantonês, *pǔtōnghuà*, português e inglês). Outro fator que justifica esta opção é o facto de não haver dados disponíveis sobre as outras línguas em presença em Macau.

Importa elucidar desde já alguns termos-chaves que são recorrentemente convocados (enquanto que outros mais pontuais o serão no seu contexto próprio) e explicitar brevemente o entendimento da terminologia utilizada. O uso quotidiano do termo “língua” associa-o a diferentes significados; neste trabalho o seu uso radica na aceção saussuriana de *langue*²⁴ e tem como sinónimo “idioma”, embora haja contextos em que esta última palavra seja empregada num sentido mais específico, para identificar uma nação em relação às demais e esteja relacionado com a existência de um estado político. No âmbito deste trabalho, essa distinção é ignorada e as *nuances* referidas são assinaladas através do uso dos termos que a seguir se apresentam.

As definições de “língua oficial” e “língua nacional” surgem frequentemente sobrepostas:

“National language is used in some parts of the world [...] to refer to languages unique to the nation as distinguished from international languages (cf. Tabi-Manga, 2000). In other countries, ‘national language’ refers to the official language’ (Bamgbose, 1991).”
(destaque acrescentado)

(Bühmann, D. & Trudell, B., 2008:6)

Segundo o *Etnologue* (2014a), uma língua nacional é “The language [that] is used in education, work, mass media, and government at the national level.”. A OCDE (*Glossário de Termos Estatísticos*, 2003) descreve-a como uma

²⁴ Ou seja, “linguagem” refere-se a uma faculdade geral e “língua” a um caso específico de linguagem. No *Cours de Linguistique Générale* de Saussure existe a mesma distinção entre as palavras “langage” e “langue”; assim, o conceito de «língua» é sobretudo um conceito social.

“Language in widespread and current use throughout a specific country or in parts of its territory, and often representative of the identity of its speakers. It may or may not have the status of an official language.” (idem: National Language). Por seu turno, o mesmo documento define língua oficial como “A language that has legal status in a particular legally constituted political entity such as a State or part of a State, and that serves as a language of administration.” (idem: Official Language).

Neste trabalho a distinção entre língua oficial e língua nacional é entendida de acordo com as aceções do *Glossário*, sendo de destacar que uma língua oficial pode não ser uma língua nacional, como é o caso do português em Macau.

Os conceitos de língua materna, língua estrangeira e língua segunda são conceitos polissémicos que não correspondem a uma definição linear. A definição de “língua materna”, mesmo em contextos monolingues, é frequentemente ambígua; em contextos plurilingues é ainda mais complexa. O conceito apela ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. Neste trabalho, opta-se por este termo (por confronto com o termo L1, menos marcado afetivamente, que a identifica como a língua da primeira socialização da criança) e pela aceção de Crystal (2008): a língua que um ser humano aprende na infância até aos 5/6 anos. O autor usa o termo “native speaker” (falante nativo) para designar o indivíduo que, tendo em criança adquirido uma língua particular, possui as intuições e os juízos mais seguros sobre o funcionamento da mesma.

Sequeira (2007:3) refere-se-lhe igualmente como “a língua adquirida na primeira socialização da criança e eventualmente reforçada pela aprendizagem escolar; define-se, pois, pela pertença de um indivíduo a um grupo humano à margem de outra aprendizagem linguística (Cuq & Gruca, 2003:93)” e cita três critérios que confluem para a sua definição:

1º - a primazia, isto é, a primeira língua compreendida e a primeira língua aprendida;

2º - o domínio, isto é, a língua que se domina melhor;

3º - a associação, isto é, a pertença a um grupo social.

Quanto ao entendimento de “língua estrangeira”, o conceito facilmente se define como a língua que não faz parte dessa socialização primária. Crystal (2003) assinala que é possível distinguir a primeira língua da segunda língua (uma língua diferente da língua materna, usada com um propósito específico, por exemplo, na educação, no governo) e que esta se distingue por sua vez da língua estrangeira (a qual não tem qualquer estatuto especial). O autor observa ainda que a distinção entre as duas últimas não é universalmente reconhecida²⁵. Sequeira (2007:4) define “língua estrangeira” como “uma língua estudada na escola, num contexto em que não é língua oficial, referindo-se este conceito a uma comunidade de falantes fora das fronteiras nacionais ou territoriais.”

O termo será usado neste sentido, mas problematizado em relação ao mandarim/ *pǔtōnghuà* e ao português em Macau, cujo estatuto *de facto* implica algumas contradições relativamente à definição proposta; sendo o português língua oficial, é aprendido na escola e não é a língua materna da maioria da população e, por outro lado, na Lei Básica de Macau a variante do chinês decretada como língua oficial não é especificada.

Já os termos “língua veicular” ou “língua de instrução” são usados como sinónimos e com a aceção de língua usada para a comunicação e transmissão de conhecimentos: “The language of instruction in or out of school refers to the language used for teaching the basic curriculum of the educational system.” (Unesco, 2003:14).

²⁵ Na tradição da didática das línguas, o conceito de “língua segunda” ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem (Grosso:2005).

É de especial relevância clarificar o que se entende por “chinês” e por “mandarim”, por serem termos largamente usados como sinónimos, mas que na realidade não são. O chinês é vulgarmente percecionado como uma língua única, porém não existe uma língua chinesa ou um “chinês” - são os não-chineses que se referem às línguas regionais faladas na China desta forma, quando na realidade existem diferentes variantes e dialetos, sendo os mais comuns o mandarim e o cantonês.

Tal como há diferenças na língua falada, também há diferenças na escrita chinesa. O mandarim possui mais de 86 mil caracteres (chamados *hanzi*) dos quais 7000 são de uso mais frequente. São necessários pelo menos 3000 caracteres para ler um jornal ou um livro (com recurso a dicionário, no caso de um não-nativo), mas bastam cerca de 1200 caracteres para um estrangeiro ser capaz de ler, comunicar e escrever frases simples (Aranda, 2014). O cantonês escrito, por sua vez, usa uma gramática diferente, apresenta caracteres próprios e atribui-lhes significados distintos, o que dificulta a compreensão para quem apenas fale mandarim.

Atualmente os caracteres chineses apresentam duas formas: uma é conhecida como "tradicional" e outra como "simplificada". A distinção surgiu quando a escrita simplificada foi introduzida e promovida na RPC pelo governo em 1949, com o intuito de melhorar as taxas de alfabetização da população. A China continental passou a usar a versão moderna dos caracteres, enquanto as populações chinesas fora da China continental (Taiwan, Hong Kong e Macau) mantiveram a escrita tradicional original. A diferença fundamental entre elas é que a forma tradicional ainda é baseada em caracteres antigos e usa mais traços; os caracteres simplificados modernos são mais simples.

“Chinês” é, portanto, um termo genérico, que designa uma macrolíngua (SIL, ¶7-11) da China (*Ethnologue*, 2014b; Yue, 2003). Inclui o chinês Gan, o chinês Hakka, o chinês Huizhou, o chinês Jinyu, o chinês Mandarim, o chinês Min Bei, o chinês Min Dong, o chinês Min Nan, o chinês Min Zhong, o chinês Pu-Xian, o chinês Wu, o chinês Xiang e o chinês Yue.

Os termos “mandarim”/ “chinês mandarim”/ *guóyǔ* designam um grupo de variantes ou dialetos relacionados, falados no norte e sudoeste da China. Quando o grupo mandarim é encarado como um só idioma, como acontece frequentemente, apresenta mais falantes nativos do que qualquer outra língua (aprox. 1200 milhões). No entanto, um falante do dialeto do nordeste e um falante do dialeto do sudoeste dificilmente podem comunicar senão através da língua padrão (o *pǔtōnghuà*), sobretudo devido a diferenças de tom. Não obstante, a variação dentro do mandarim é menos significativa do que a maior variação existente entre outras variedades do chinês.

O mandarim é imprecisamente referido como sendo a língua oficial chinesa. Na verdade, ao longo da história da China, a capital do país situou-se maioritariamente na área linguística do mandarim, tornando este dialeto muito influente - desde o século XIV que alguma variante do mandarim serviu como língua franca nacional. No início do século XX, uma forma padrão, baseada no dialeto de Pequim, com elementos de outros dialetos do mandarim, foi adotada como a língua nacional. Após a queda da dinastia Qing em 1912, a nova República da China quis padronizar a língua nacional comum e o dialeto de Pequim foi o escolhido. Este dialeto foi originalmente chamado *guóyǔ*, mas após a mudança de poder para a República Popular da China, o nome *guóyǔ* foi substituído por *pǔtōnghuà* em 1955.

O termo *pǔtōnghuà* designa a única língua oficial da República Popular da China: o padrão de pronúncia baseia-se no dialeto de Pequim e o vocabulário tem origem no diversificado grupo de dialetos do chinês falados no norte, centro e sudoeste da China (Portal Oficial do Governo Chinês) ²⁶. É uma língua nacional, o que significa que é usada na educação, no trabalho, nos meios de comunicação social e no governo a nível nacional. É a língua oficial ensinada em todas as escolas na China continental e em Taiwan. 70% dos falantes de chinês falam-na como língua materna (*Ethnologue*, 2014c).

²⁶The Central People's Government of the People's Republic of China (2005).

A mudança política influenciou a situação sociolinguística da língua chinesa em Macau. Antes do retorno de Macau à soberania chinesa, poucas pessoas locais falavam a norma padrão usada na China Continental. Depois de 1999, o mandarim tornou-se um dos mais populares de comunicação entre a população local e a do continente, tendo igualmente contribuído para tal o afluxo de turistas, imigrantes e titulares de autorizações de trabalho vindos da China Continental e própria legislação - a *Lei da República Popular da China sobre a Língua Padrão falada e escrita*, com efeito a partir de 1 de janeiro de 2001²⁷, reforçou a normalização e padronização da norma falada e escrita da língua chinesa com a finalidade fortalecer o seu papel em atividades públicas e promover o intercâmbio económico e cultural entre todas as nacionalidades e regiões chinesas.

O “cantonês” / “cantonense” / “chinês yue” é uma língua regional, o que significa que é usada na educação, no trabalho, nos meios de comunicação social e no governo no âmbito das principais subdivisões administrativas da nação. É falado sobretudo na região de Cantão, em Macau, em Hong Kong, a este de Guangxi e nas províncias de Hainan e Hunan e é apenas ultrapassado pelo mandarim em número de falantes. Embora muitos falantes de cantonês compreendam o mandarim, têm dificuldade em falá-lo (*Ethnologue*, 2014d). Saliente-se ainda que, conquanto os académicos divirjam na classificação do cantonês como língua ou dialeto, será usada a designação “língua”, que é a usada pela DSEC nos Censos.

Por fim, define-se “bilinguismo”. A noção de uso de duas línguas pode ser explanada em termos de contexto/ função social e em termos de nível de competência envolvidos. Em relação ao primeiro, o bilinguismo no contexto escolar é descrito por Baker (2006) como “bilinguismo eletivo” (indivíduos que optam por aprender outra língua) dentro de um contexto linguístico maioritário. Enquanto Baker declara que não existe uma classificação simples possível, este trabalho aceita a definição de Crozet & Liddicoat (1999:118) de bilinguismo consistir em “having some ability to use two (or even more) languages”. Relevante para os alunos de língua em programas de imersão, para os quais a compreensão é anterior à produção, a sugestão de Diebold (1961) é que o bilinguismo começa

²⁷ The National People’s Congress of the People’s Republic of China (2000).

quando uma pessoa começa a entender enunciados numa segunda língua antes de ser capaz de produzir os próprios enunciados.

Os últimos dados disponíveis sobre a composição linguística da população de Macau são os dos Censos de 2011 (fig. 2.2):

歲組及性別 Grupo etário e sexo		總數 Total	中文 Chinês				葡萄牙語 Português	英語 Inglês	菲律賓語 Tagalo	其他 Outras
			廣州話 Cantonês	普通話 Mandarim	福建話 Dialecto de Fujian	其他中國方言 Outro dialecto chinês				
總數	MF	539 131	449 274	27 129	19 957	10 633	4 022	12 155	9 415	6 546
Total	M	258 237	217 390	12 410	10 001	5 129	1 880	4 886	4 010	2 531
	F	280 894	231 884	14 719	9 956	5 504	2 142	7 269	5 405	4 015

Figura 2.2 Composição linguística da população de Macau, DSEC, Censos 2011, *População Segundo a Língua Corrente por Grupo Etário e Sexo*, p. 117.

Independentemente do estatuto oficial das línguas em Macau, o quadro apresentado permite visualizar claramente que o chinês (cantonês, mandarim, fuquianense e outros dialetos) é a língua falada pela esmagadora maioria da população, seguida pelo inglês, pelo tagalo, outras línguas não especificadas e o português.

2.6.1 As línguas oficiais e as línguas faladas

As peculiaridades da relação entre Macau e Portugal já enunciadas são igualmente visíveis na forma como as questões linguísticas foram tratadas oficialmente. Água-Mel (2012), a propósito do contacto de populações com diferentes línguas maternas, fala em diversos tipos de bilinguismo: “bilinguismo natural” (exposição a duas ou mais línguas na família ou na escola), “bilinguismo voluntário” (por razões políticas ou económicas, os falantes usam uma língua não-materna), “bilinguismo impessoal” (a língua é adotada exclusivamente por razões políticas e é raramente ou nunca usada pela população) e “bilinguismo decretado”

(obriga ao uso da língua em contextos determinados, por exemplo, na administração pública de um país ou região) e acrescenta:

“A Região Administrativa Especial de Macau [...] reúne, no seu minúsculo espaço, todos os exemplos de bilinguismo atrás mencionados e apresenta inclusivamente características linguísticas peculiares como as identificadas pelo sociolinguista Andrew Moody. Segundo este investigador, (...) fora das estruturas administrativas do governo do território, a língua portuguesa apresenta um estatuto *de jure* enquanto que a língua inglesa desfruta de um estatuto *de facto* (2008, p. 4). Por outras palavras, o Português é imposto por decreto mas o seu uso não se generalizou entre a população e a sua aprendizagem só é empreendida pelos residentes que desejam trabalhar na função pública. Moody acrescenta que a adoção do Português como língua oficial permitiu, por um lado, manter os postos de trabalho dos funcionários públicos com conhecimentos linguísticos na língua de Camões e, por outro, excluir candidatos oriundos da China Interior ou da Região Administrativa Especial de Hong Kong [...], altamente qualificados mas sem os requisitos linguísticos necessários (isto é, conhecimentos em língua portuguesa) para preencher os tão desejados lugares na administração pública macaense.”

(Água-Mel, 2012:11-12)

No início de maio de 2012, os Serviços de Administração e Função Pública (SAFP) da Região Administrativa Especial de Macau emitiram uma circular para todos os departamentos públicos, intitulada "Atenção com a Divulgação de Informações ao Público". Nela referia-se que tanto o chinês como o português eram as línguas oficiais da RAEM e que ambas tinham igual dignidade; por isso, as autoridades pediam à administração pública para usar o chinês e o português na divulgação de informações nas páginas eletrónicas dos departamentos e nos diversos meios de comunicação usados. A circular foi discreta, mas atraiu grande atenção pública. Houve até artigos em jornais, criticando os SAFP, não apenas pelo desperdício de fundos públicos, mas também pelo atentado à dignidade nacional (Wu, A., 2012).

De facto, não é nova a discussão sobre o chinês e o português como línguas oficiais de Macau e o estatuto de ambos. Há diferentes pontos de vista, quer na academia, quer na sociedade e o intenso debate travado ao longo dos anos parece não chegar a um consenso. Justifica-se, portanto, uma breve análise do funcionamento da língua portuguesa e da língua chinesa num território oficialmente monolíngue por tanto tempo (o português foi língua oficial durante os quatrocentos anos de administração portuguesa), para que se possa compreender a sua situação atual na RAEM. Durante este mesmo período, a par

da imposição do português como língua oficial no setor oficial e administrativo, verificou-se o apagamento do cantonês, a língua materna da maioria dos habitantes de Macau.

Os governos português e chinês, durante o processo de transição, acordaram a manutenção do português como língua oficial da RAEM até 2049. Na sequência das negociações, a *Lei Básica*, no Artigo 9.º do Capítulo I, define desta forma o estatuto das línguas oficiais na RAEM: “Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judicial da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial.”

Xu (2013: 134) chama a atenção para o facto de tal disposição verter em lei o compromisso tomado pelo Governo Chinês no número 2, alínea 5, parágrafo 2 da *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*: “Além da língua chinesa, poder-se-á usar também a língua portuguesa nos órgãos do Governo, no órgão legislativo e nos Tribunais da Região Administrativa Especial de Macau.” Comparando este artigo com o artigo 9.º da Lei Básica de Hong Kong, pode verificar-se o mesmo teor e a mesma lógica normativa contida nos dois, com excepção da substituição de “Hong Kong” e “a língua inglesa” por “Macau” e “a língua portuguesa”, sendo esta lei a legalização do compromisso tomado pelo Governo chinês no número 1, alínea 4 do *Esclarecimento do Governo da República Popular da China sobre as Políticas Básicas em Hong Kong*, anexo à *Declaração Conjunta do Governo do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Hong Kong*: “Além da língua chinesa, poder-se-á usar também a língua inglesa nos órgãos do Governo, no órgão legislativo e nos Tribunais da Região Administrativa Especial de Hong Kong.”²⁸ Os excertos citados apresentam o mesmo princípio de conceção de regime e a mesma lógica normativa.

²⁸ Gabinete de Estudos dos Documentos do Comité Central do Partido Comunista da China (1997). Coleção dos Documentos Importantes de “Um País, Dois Sistemas”. Pequim: Editora de Documentos do Comité Central. 185, 77, 120 e 40.

Pacheco (2009) faz notar que a formulação do texto (“pode usar-se também a língua portuguesa”) evidencia desde logo que o estatuto das duas línguas não tem o mesmo peso, deixando transparecer um espaço secundário ao português. Também o Prof. Xiao Weiyun afirmou em 1998, na Unidade 16 das *Palestras sobre a Lei Básica de Macau*: “Essas duas frases indicam, por um lado, que se pode usar tanto a língua chinesa como a língua portuguesa, tendo ambas o estatuto de línguas oficiais; por outro lado, indicam também o sentido e o estatuto predominante da língua chinesa. Isso está bastante explícito [...]” (*apud Xu*, 2013:134-135), no que é secundado por Shuwen et al. (1993:105):

“Este artigo define, em termos de princípio, as línguas oficiais usadas nos órgãos do poder político da Região Administrativa Especial de Macau. A Região Administrativa Especial de Macau é parte inseparável da parte continental da China, sendo 98% da população local chinesa; portanto, é natural que a língua chinesa constitui a língua oficial dos órgãos executivo, legislativo e judicial e ocupa um estatuto predominante.”

Yang Jinghui e Li Xiangqin (1996:59-60) salientam ainda:

“A diferença entre o predominante e o secundário reflecte, em certo sentido, o estatuto da Região Administrativa Especial de Hong Kong e da Região Administrativa Especial de Macau, o que corresponde ao estatuto de Hong Kong e de Macau nas suas qualidades de regiões administrativas especiais da República Popular da China e se adapta à realidade e ao requisito de mais de 97% da população de Hong Kong e de Macau ser chinesa.”

Por outro lado, note-se igualmente que o texto da lei refere a “língua chinesa”, sem especificar a que variante se refere, tópico que é desenvolvido adiante e cujas implicações são incontornáveis em termos de sistema de ensino (vd. 2.8).

Apesar do seu estatuto de língua colonial ter desaparecido e de o português ser usado por uma minoria, a língua portuguesa ainda desempenha um papel importante no sistema jurídico de Macau, de base portuguesa e produto da família romano-germânica dos sistemas jurídicos. A legislação é a principal fonte do Direito em Macau. Os cinco códigos clássicos, nomeadamente o Código Civil, o Código Comercial, o Código de Processo Civil, o Código Penal e o Código de Processo Penal, que formam a estrutura de autoridade do sistema jurídico de Macau, encontram-se redigidos em português. Apenas o Código Comercial tem uma versão inglesa não oficial (Sheng, 2004). Como quase todas as leis, decretos,

regulamentos e documentos normativos promulgados durante a administração portuguesa permanecem em vigor, os profissionais de direito que desejam praticar na RAEM têm de ter um bom domínio do português.

No entanto, Macau apresenta um contexto linguístico bastante mais complexo e heterogéneo, que funciona de modo contrastante com o referido bilinguismo oficial ou “decretado” (chinês/português).

De facto, o cantonês é a língua materna da maioria dos residentes de Macau, como se pode verificar na fig. 2.3:

Quadro 6 - Domínio de línguas

Língua	Língua corrente			Outra língua que sabe falar			%
	2001	2011	Diferença (pontos percentuais)	2001	2011	Diferença (pontos percentuais)	
Total	100,0	100,0	
Cantonês	87,9	83,3	-4,6	94,4	90,0	-4,4	
Mandarim	1,6	5,0	3,4	26,7	41,4	14,7	
Dialecto Fujian	4,4	3,7	-0,7	7,3	6,9	-0,4	
Outros dialectos chineses	3,1	2,0	-1,1	10,4	8,8	-1,6	
Português	0,7	0,7	-	3,0	2,4	-0,6	
Inglês	0,7	2,3	1,6	13,5	21,1	7,6	
Outra	1,7	3,0	1,3	4,3	7,2	2,9	

Figura 2.3 Línguas faladas em Macau e percentagem de falantes (2001-2011), Direção dos Serviços de Estatística e Censos - Governo da RAEM, Censos 2011, p. 65.

e também dos residentes de Hong Kong. Em ambas as regiões a escrita usa os caracteres chineses tradicionais, o que dificulta o processo de leitura por parte de chineses de outras regiões, que usam a escrita simplificada. O rápido aumento populacional da RAEM, em virtude da entrada de emigrantes (fig. 2.4), é um fator que faz com que exista nesta região uma grande diversidade linguística em chinês:

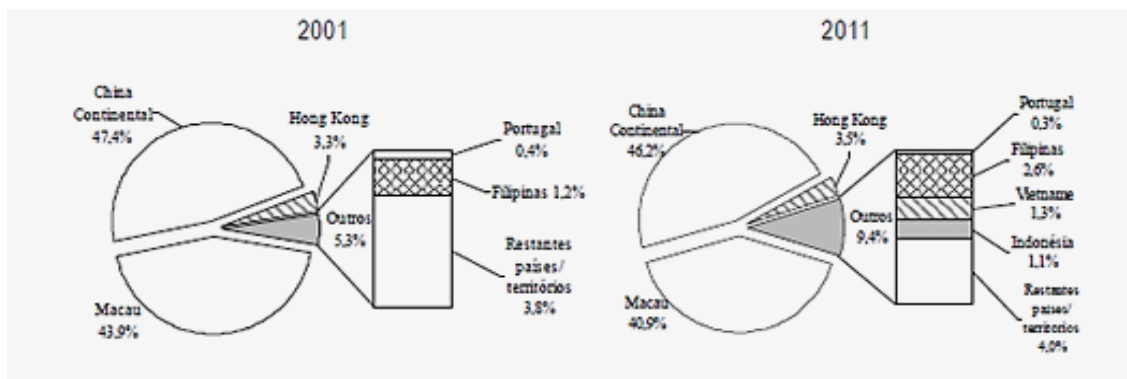


Figura 2.4 Distribuição populacional por local de nascimento (2001-2011), Direção dos Serviços de Estatística e Censos - Governo da RAEM, Censos 2011, p. 62.

Calvet (1996:64) sublinha que os chineses “ne se comprennent pas entre eux d’un bout à l’autre du pays lorsqu’ils parlent leur langue première”. O chinês usa uma escrita normalizada, cuja oralização varia conforme a língua em que os caracteres são lidos; assim, um mesmo texto pode ser lido de modo diferente por pessoas que falem diferentes línguas chinesas²⁹. O autor refere ainda (idem ibidem): “Mis à part les langues minoritaires, au nombre d’une cinquantaine, parlées par environ 5% de la population, il existe un vaste ensemble, le group han, composé de huit langues différentes (...) elles-mêmes divisées en 600 dialects locaux”. O território multilingue da RPC é, portanto, inegavelmente plurilingue em chinês.

Na perspetiva de Blachford (2004:99), que lhe chama “chief unifying tool”, de Taylor & Taylor (1995) ou de Pacheco (2009), a adoção do *pǔtōnghuà* pela RPC constituiu uma estratégia de política linguística para lidar com o enorme plurilinguismo em chinês, passível de criar entraves à meta de atingir uma unidade linguística nacional. O professor Zheng Dehua, do Departamento de Chinês da Universidade de Macau (especialista em história chinesa moderna, história e cultura de Hong Kong e Macau e história dos chineses no estrangeiro) corrobora esta visão, referindo que “esta questão é um problema político. As autoridades criaram o mandarim para promover a união do país, visto o cantonense não ser entendido por toda a gente. Eu próprio uso o mandarim nas minhas aulas e o cantonense no meu quotidiano e recomendo que mais pessoas usem as duas

²⁹ A escrita chinesa, em todas as suas variantes, é caracterizada pela ausência de um alfabeto. Os logogramas não transcrevem os sons da fala (fonemas), mas significados, e cada grafema pode ser pronunciado de uma forma completamente diferente de acordo com o dialeto.

línguas”. Quanto às origens, explicou que “o cantonense, assim como muitos outros dialectos regionais, é bem mais antigo que o mandarim, que é derivado do dialecto de Pequim. Estes dialectos tradicionais integram muitos elementos da cultura do local de onde são provenientes, por isso têm de ser tomadas medidas para preservá-los, visto a linguagem ser muito importante para a identidade das pessoas.” (jornal *Hoje Macau*, 22 de agosto de 2014)

Esta diversidade linguística (e também a étnica e a cultural) está refletida em Macau; de acordo com dados dos Censos 2011,

“[...] os 326 376 indivíduos que nasceram fora de Macau equivaliam a 59,1% da população total [...]. Segundo o local de nascimento, 255 186 indivíduos eram naturais da China Continental, representando 46,2% da população total [...]. Os 226 127 naturais de Macau representavam 40,9% da população total, enquanto os 19 355 naturais de Hong Kong correspondiam a 3,5% e os 1835 naturais de Portugal ocupavam 0,3%.

O número de indivíduos naturais de outros países e territórios aumentou substancialmente, devido à afluência de trabalhadores não residentes. Salienta-se que 14 544 pessoas eram naturais das Filipinas, 7 199 do Vietname e 6269 da Indonésia, perfazendo conjuntamente 5,1% da população total. Quanto à distribuição por continentes, 1 942 nasceram na Europa (excepto Portugal), 2 252 na América, 959 na África e 672 na Oceânia.”³⁰

O mesmo documento informa que em Macau há

“449 274 pessoas a falar cantonense como língua corrente, representando 83,3% da população com idade igual ou superior a 3 anos, [...] as pessoas que falavam mandarim (5,0%) e inglês (2,3%) como língua corrente aumentaram respectivamente 3,4 e 1,6 pontos percentuais, relativamente a 2001. Este aumento deve-se principalmente à imigração e acréscimo do número de trabalhadores não residentes. [...] Quanto ao domínio de outras línguas, 41,4% falavam mandarim, representando mais 14,7 pontos percentuais em comparação com 2001, enquanto 21,1% falavam inglês e 2,4% portugueses.”³¹

Ou seja, mais de 80% da população fala a sua língua materna, o cantonês, os restantes residentes falam diferentes línguas de acordo com a sua origem e 21% da população usa o inglês como língua franca.

O estatuto *de facto* das línguas oficiais evidencia-se na percentagem dos seus falantes: quase 90% para o chinês (cantonês e mandarim) e 2.4% para o

³⁰ Direção dos Serviços de Estatística e Censos - Governo da RAE de Macau. *Resultados globais dos Censos de 2011*. “Outras características demográficas. Local de nascimento”, p. 62.

³¹ Idem ibidem.

português. Um relatório dos SAEP ilustra esta situação, referindo o *Despacho Governamental 113*, segundo o qual a administração da RAEM passa a considerar no âmbito de sua política “o desenvolvimento da utilização da língua chinesa como um dos instrumentos da melhoria das relações entre a Administração e o público utente” (Serviço de Administração Pública de Macau, 2007:1): a despeito do bilinguismo oficial, o chinês é dominante e alguns documentos são disponibilizados ao público somente na versão oficial chinesa, mas há também casos em que só está disponível a versão em inglês. A nível da investigação e publicação académicas em Macau, o mandarim é a língua preferencial (Yan & Moody, 2010; Noronha & Chaplin, 2011).

Água-Mel (2012:45), por seu turno, aponta a este respeito:

“Na realidade, a utilização do Português em Macau restringe-se quase exclusivamente à redação de documentos oficiais para fins de divulgação pública porque assim o obriga o seu estatuto de língua oficial. Manuel Noronha e Ian Chaplin chegam mesmo a afirmar que a língua usada na comunicação intercultural no setor público não é, como seria de esperar, o Português, mas sim o Inglês.”

Na China atual, o *pǔtōnghuà* é a língua oficial e o governo empenha-se fortemente para que seja de facto a língua nacional (pois já o é de direito, pelo menos na RPC) - mas lidar com um acentuado plurilinguismo em chinês, procurando o monolinguismo e a unificação linguística do país não é um processo simples.

O panorama descrito sobre a China e a RAEM, ademais caracterizadas por uma acentuada diversidade étnica e pelo multilinguismo, reflete-se na dificuldade em estabelecer uma planificação e uma política linguísticas em Macau, assim como uma língua veicular de instrução no seu sistema educativo (Berlie, 1999; Lai K., 2002; Bray & Koo, 2004; Huang J., 2006; Young M. Y, 2009), tópico que é desenvolvido adiante neste trabalho e que configura uma realidade bastante diferente da vizinha Hong Kong, onde

“The government [...] intends its citizens to be bi-literate (Chinese and English) and tri-lingual (Guangdonghua, Putonghua and English) within the next generation. To this end, it has evaluated the language strengths of its people, developed a strategy for improvement, provided legislation to effect systematic change and allocated funds to ensure change takes place. It has set goals, created benchmarks, developed implementation strategies, a mechanism for continuous monitoring and passed a

legislative framework to ensure success. Although the issue is one of education, the business and labour sectors are working alongside communities in Hong Kong to effect change.”

Industry Canada (2007)

Note-se ainda que embora a língua chinesa seja a mais falada no planeta, não é a mais difundida, encontrando-se confinada a um espaço geográfico específico, para além de ter um sistema de escrita logográfica, o que coloca óbvias limitações à comunicação além-fronteiras.

2.6.2 O *status* do inglês

Bolton (2003) refere a existência de uma longa e fecunda história da língua inglesa em Macau mesmo antes do estabelecimento de Hong Kong como colónia britânica em 1842, história essa fortalecida pela contínua troca comercial e de infraestruturas entre os dois territórios a partir desse momento até o presente. Efetivamente, grande parte do inglês usado em infraestruturas de Macau (meios de comunicação, educação e, em certa medida, na função pública) foi fortemente influenciado pelo inglês Hong Kong. A disseminação do inglês como língua universal e língua franca na China Continental é também claramente observável no seu sistema educativo, no qual o inglês se tornou uma das línguas do currículo (Adamson & Feng 2014; Feng 2007, 2011; Ruan & Leung 2012). O prestígio do inglês é elevado na RPC, mesmo quando não é usado na vida quotidiana e a língua é percebida como associada à mobilidade social, embora haja diferenças importantes entre os contextos urbanos e rurais em termos de acesso.

Os contornos desta situação no panorama linguístico da RAEM são analisados por vários autores. Harrison (1984) destaca, por exemplo, o facto de não sendo uma língua nativa, oficial ou sequer segunda, o inglês ser a segunda língua mais importante em Macau, a seguir ao cantonês, no que é secundado por Moody (2008:4):

“[...] there is a widespread use of English within the government at various levels. Even the Basic Law is available in both of the two official languages, Portuguese and Chinese, and in English. Although English does not have a *de jure* official status, the availability of the Basic Law and other official documents in English suggests that the

language nevertheless enjoys a *de facto* status within government agencies in Macau, the extent to which has rarely been examined.”

O autor sublinha que que 44 instituições do governo (70%) que disponibilizam serviços na Internet o fazem em inglês, para além do chinês e do português. Embora a Internet seja dominada pelo inglês em páginas eletrónicas direcionadas para públicos de fora de Macau, tal não se aplica a estes exemplos, destinados principalmente à comunicação dentro da comunidade: a Assembleia Legislativa, os Serviços de Identificação, a Autoridade Monetária de Macau, o Estabelecimento Prisional de Macau, a Direcção dos Serviços de Educação e Juventude e o Gabinete para o Desenvolvimento do Setor Energético, por exemplo, todos têm páginas eletrónicas em inglês, pelo que se pode afirmar que a língua detém um estatuto *de facto* como língua de trabalho adicional do governo de Macau.

E no entanto, a realidade da língua inglesa não deixa de ser algo contraditória. Noronha & Chaplin (2011) referem o facto de os filipinos serem uma parte significativa da força laboral de Macau (o número ascende a cerca de 20 mil) e de as mulheres filipinas, maioritariamente empregadas domésticas, serem escolhidas por famílias chinesas e portuguesas precisamente pelo seu domínio do inglês e capacidade de comunicação intercultural. Muitas trabalham como amas e são “important English language providers” (Industry Canada, 2007:8) em Hong Kong e Macau. Também Groder (2008) aponta os filipinos como o maior grupo de estrangeiros não-chineses na região³² e refere-os como o grupo detentor de habilitações mais elevadas e de menor taxa de analfabetismo, constatação corroborada por Simpson (2012:17-18):

“These Filipino workers often capitalize of their English language proficiency and disposition for intercultural adjustment to secure expatriate work [...] their ability to communicate in an international language [...]. Their stability is their labor flexibility tied to their linguistic adaptability. Physicians work as nurses, school teachers tend bar, college-educated woman toil as domestic works.”

Como os turistas que visitam Macau são sobretudo chineses e asiáticos (fig. 2.5) e o setor do jogo tendo vindo a operar essencialmente com o mercado chinês,

³² Note-se que os chineses da China continental são “estrangeiros” na RAEM, dado o estatuto da região.



Figura 2.5 Direcção dos Serviços de Estatística e Censos do Governo da Região Administrativa Especial de Macau, Movimento de visitantes. Entrada de visitantes por local de residência, *Anuário Estatístico de Macau 2013*, Turismo IX, p. 159.

o domínio de línguas estrangeiras por parte dos residentes e dos trabalhadores locais não é sentido como essencial e são precisamente os filipinos (e ainda os nepaleses e os indonésios) que preenchem essa lacuna.

Noronha & Chaplin (idem:416) mencionam ainda:

“While it is evident that proficiency in Chinese and English is perceived as an important asset for education and employment prospects of in Hong Kong, this is not demonstrated in the provision of vocational education in Macau. [...] Since the expansion of the casino industry, *with its predominantly Mainland Chinese market, the key workplace environment in Macau is more attuned to proficiency in Chinese over English.*” (destaque acrescentado)

Os autores mencionam a propósito um inquérito recente ao mercado de trabalho dos casinos, no qual 88.8% dos anúncios de emprego referenciavam como condição de seleção o domínio do chinês e apenas 54.5% o inglês. Não obstante, afirmam paralelamente que o inglês é a língua usada no setor do turismo para comunicar com estrangeiros não falantes de chinês, sendo por isso associado a necessidades de trabalho. Destacam que “It is known that English is widely used by those in the service sector especially for hospitality, tourism, and banking, but there is evidence that English is also used for intercultural communication in the

public sector – even in government departments” (idem:415), confirmando que os empregadores recorrem frequentemente a trabalhadores não-chineses que dominem inglês: “there is a significant number of ethnic minorities employed in professional as well as skilled occupations.” (idem ibidem)

Zandonai (2009:45) dá conta do cada vez mais difundido uso do inglês como língua de intercomunicação entre as diferentes categorias étnicas, um fenómeno que reafirma uma prática comum entre os chineses e os portugueses há muito rendidos ao inglês como veículo de comunicação quotidiana, dado o desconhecimento mútuo das respectivas línguas:

“[...] the use of English now seems to have occupied new spaces and gained new strength with the arrival of native English speakers who have been somewhat responsible for the phase of internationalization the city has undergone behind the development of the casino industry. As a result, English has not only been asserted as the local *lingua franca*, a status that it had been granted, or had imposed, since the 19th century in the trade outposts of Asia and Oceania, but it has also considerably reduced the chances of Portuguese, the once regional *lingua franca* (Boxer, 1948), regaining appeal with non-Portuguese speakers. Proof of this is the fact that Chinese schools offering students the possibility of pursuing their education within an English section outnumber those offering a Portuguese section by far.”

A posição do inglês descrita é igualmente atestada por Pacheco (2009:50) que a este propósito refere:

“[...] a complexidade do território é cada vez mais acentuada em função do acelerado crescimento da indústria do turismo, que provocou, em consequência, um aumento do número de imigrantes. [...] Neste contexto plurilingue existe reconhecimento público da importância do inglês como língua de sobrevivência e de trabalho.”

A autora destaca entretanto, quanto ao funcionamento linguístico do inglês na RAEM, que apesar do grande avanço no setor turístico, a proficiência de grande parte da população nesta língua não é ainda elevada, facto facilmente constatável quando se tenta falá-la na região. Dá o exemplo dos motoristas de táxi e rececionistas de hotéis, pouco competentes em inglês, o que muitas vezes compromete ou impossibilita a comunicação; não obstante, considera o processo irreversível, tendo em conta o estatuto desta língua no cenário internacional. O inglês tem vindo a ser usado como língua veicular internacional em diversas instituições locais, durante reuniões e eventos realizados em vários estabelecimentos de ensino; funciona, a par do chinês, como língua “oficial” de

trabalho na comunicação oral e escrita nessas instituições. Menciona ainda ser de “[...] registrar, entretanto, uma lenta e paulatina opção pelo uso da língua chinesa nesses círculos, visto que ela tem sido veicular em alguns importantes eventos ocorridos em Macau, como conferências e mesmo ‘job presentations’.” (idem:51)

Um relatório da Industry Canada (2007:4) sobre a formação linguística em Hong Kong e Macau, produzido com o apoio do Consulado Geral do Canadá em Hong Kong, conclui:

“With respect to the language training market, Macau is largely untapped territory i.e. language suppliers seldom come to Macau, residents must travel to Hong Kong to obtain support and there is little competition. [...]. At present, the \$2.5-million “study abroad” program represents the largest share of the language market. Because Macau is mostly dependent on Hong Kong for services, it can be considered a secondary market.

Forces driving the English language market in Macau include the recent opening up of the gaming and tourism industries, which has led to a boom in casino construction. The number of expatriate workers in the country is growing and the gaming industry wants its workforce to be English-speaking. English is the third language spoken by the Macanese. There is little government funding for English language training.”

Estes são aspetos cruciais para o entendimento da política educativa e das variáveis que condicionam o sistema educativo de Macau no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras e ao seu domínio por parte da população. Com efeito, a economia da RAEM, o setor de atividade preponderante, as políticas de emprego, a composição étnica e linguística da população, as línguas oficiais e a organização do sistema educativo concorrem para que na RAEM se fale cantonense, *pǔtōnghuà* (mandarim ou chinês *standard*), outros dialetos chineses (com predomínio do fuquianense), inglês, filipino (essencialmente *tagalog*), tailandês, indonésio, vietnamita e português, sem que exista uma língua franca partilhada por todas estas comunidades (Água-Mel, 2012:13-14):

“Os chineses, dependendo de onde são oriundos, falam os dialetos das suas províncias, bem como Cantonense e/ou Putonghua; os Filipinos falam as suas línguas maternas, Tagalog, Inglês e, dependendo da sua entidade patronal, Cantonense ou Português; os Macaenses ou “filhos da terra” falam Cantonense e Putonghua, Inglês e/ou Português. Esta “desarticulação” linguística reflete uma comunidade que se constrói com base em grupos que raramente se misturam entre si.”

Por outro lado, o mercado de trabalho de Macau dificulta o recrutamento de não-residentes, o que se traduz, na prática, no protecionismo aos seus recursos humanos. Os estudantes de Macau não precisam de se esforçar muito nos estudos, aprender línguas estrangeiras ou investir em cursos superiores, porque têm acesso garantido a um posto de trabalho (Comissão Europeia, 2012; Morrison, 2004:5): “Entrance requirements for higher education in Macau are frequently low. If students can enter the local university so easily then the pressure for high academic achievement is reduced.” O setor do jogo absorve um grande número de alunos com o ensino secundário e paga-lhes salários elevados³³.

A flagrante diversidade apresentada configura uma área linguística bastante complexo. As implicações decorrentes em termos de política linguística exortam a uma investigação cuidadosa. Como Pina Cabral & Lourenço (1993:19) afirmam “Macau é um território complexo. Não se pode afirmar que nele existam nem uma nem duas culturas identificáveis. Essa complexidade cultural é estruturada por dois eixos – um étnico, o outro linguístico. Esses dois eixos não são porém correspondentes”.

2.7 O sistema educativo

O sistema de educação ocidental foi introduzido em Macau no século XVI, quando o Colégio de São Paulo, a primeira universidade europeia da China e do sudeste asiático, foi fundado pelos jesuítas para formar missionários para a região. O colégio oferecia cursos superiores reconhecidos por universidades europeias e, para melhorar a competência linguística dos missionários, incluía cursos de línguas no currículo dos seus estudos religiosos (Bolton, 2002; Sheng, 2004). Perceber a realidade educativa atual implica a compreensão clara dos aspectos fundamentais que, historicamente, a configuraram.

³³ A este propósito, vd. documentário de Penny, Lam Kin Kuan (2014) “I Repeated” (“O Repetente”), <http://www.aljazeera.com/programmes/viewfinder/2014/10/macau-future-gamble-20141017205519806271.html> [acedido em novembro de 2014] e P. Alves, *Ponto Final*, 21 de outubro 2014. “Quando o dinheiro é fácil, é difícil pedir aos alunos para estudarem”, <http://pontofinalmacau.wordpress.com/2014/10/21/quando-o-dinheiro-e-facil-e-dificil-pedir-aos-alunos-para-estudarem/> [acedido em outubro de 2014].

Antes de 1999, o quadro geral que enformou a presença portuguesa em Macau e moldou o seu estatuto político, assim como as peculiaridades de que se revestiu o desenvolvimento da sociedade influenciaram a forma particular como se desenvolveu a educação em Macau, cuja característica fundamental foi a “quase nula intervenção da Administração do delineamento da política educativa do Território.” (Rosa, 1998:13). O sistema de ensino de então caracterizou-se pela falta de uma estrutura organizada e por recursos limitados, consequência do papel pouco intervencionista desempenhado pelo governo português (leong, 2002; Rosa, idem). A administração portuguesa disponibilizou apenas o ensino não superior para os residentes portugueses e para os filhos dos seus funcionários, através de escolas públicas. Ao invés, as crianças da população em geral não dispunham de ensino gratuito e universal (tornando-se ainda mais difícil para essas pessoas locais e pobres subir na escala social).

Esta posição da administração portuguesa, cuja ação se desenrolou quase exclusivamente com base no sistema de ensino português, deu lugar ao aparecimento de iniciativas não estatais que, progressivamente, foram desenvolvendo estruturas educativas privadas cuja relação com as autoridades locais de então era ténue. Alves Pinto (1987:20) caracteriza assim a situação:

“[...] não tendo a administração de Macau tomado a iniciativa de dar resposta às necessidades educativas da população chinesa, deixou que outras instituições a tomassem, com prejuízo da própria tutela. Assim se desenvolveu, em Macau, uma realidade educativa a partir de vários centros autónomos. E o que aí encontramos no final desses anos oitenta não é um sistema educativo centralizado ou descentralizado, mas antes policentrado.”

Rosa (1990:18) refere-se-lhe igualmente como

“[...] uma realidade educativa sem qualquer articulação sistémica, o que nos impede de falar de um SISTEMA DE ENSINO DE MACAU, mas sim da coexistência de vários sistemas que se desenvolvem de forma desarticulada e que, tendo em conta o contexto em que se desenvolveram, são geradores de uma forte dependência face ao exterior e, por isso mesmo, com fraquíssimas ligações à realidade social e cultural do Território [...].”

A existência de um sistema de ensino fortemente privatizado não acarretaria, por si só, pouca participação do Estado. Contudo, no caso específico de Macau, esse facto foi acompanhado por uma quase total independência das diferentes

instituições educativas relativamente à administração. As relações existentes entre as duas partes foram de natureza tão-somente burocrática e administrativa, não indo além de procedimentos tendentes à obtenção de alvarás e apoios financeiros.

As escolas particulares não eram suportadas, controladas ou sequer monitorizadas pelo governo. Muitas delas foram mantidas por entidades religiosas, outras por organizações de serviço social e ainda por empresas comerciais. Um dos resultados desta atitude não-intervencionista do governo foi o desenvolvimento do já referido conjunto policêntrico dos sistemas de ensino, ao invés de um sistema de ensino distinto e unificado (Alves Pinto, 1987). Os sistemas foram importados, com ou sem adaptação, de Portugal, da República Popular da China, de Taiwan e de Hong Kong. Nesta conjuntura, a taxa de abandono escolar foi bastante elevada, quer por questões económicas, quer pela falta de motivação dos estudantes. A educação terciária só surgiu em 1981, aquando da fundação da Universidade da Ásia Oriental, uma instituição privada, que dez anos depois se fragmentou em três instituições de ensino superior, duas públicas (Universidade de Macau e Instituto Politécnico de Macau) e uma privada (Universidade Aberta Internacional da Ásia-Macau) (Rocha, 2010).

Sem um sistema de ensino próprio oficialmente sustentado, as necessidades educativas do território foram sendo satisfeitas de forma desordenada, com assimetrias entre os diversos ensinamentos ministrados, dado que a qualidade destes dependia em grande parte da capacidade financeira afetada a recursos materiais e humanos. Esta inexistência de intervenção da administração no sentido de dotar Macau de um sistema de ensino próprio e unificado - que, independentemente de ser suportado ou não por instituições privadas, permitisse uma igualdade de tratamento de toda a população escolar - está na origem da ainda grande dependência de Macau relativamente ao exterior, quer seja de Hong Kong ou da China Continental no que concerne à educação.

Para além disto, na ausência de programas concebidos em função das características locais, as escolas desenvolveram os seus planos de estudo a partir de manuais escolares importados. Consequentemente, a história de Macau e o seu lugar no contexto internacional, a sua geografia e as formas concretas que

assume a organização e funcionamento da sua sociedade estiveram praticamente ausentes dos ensinamentos transmitidos na escola (sendo a única exceção a disciplina opcional de Educação Cívica e Patriótica, politizada e direcionada, como o nome indica, para a exaltação do patriotismo e do civismo)³⁴. Em seu lugar ensinou-se a história e geografia de Hong Kong ou da China continental, consoante a origem dos livros adoptados³⁵. Ngai Mei Cheong, o então vice-presidente do Instituto Cultural de Macau, apelava, em 1993:

“[...] deve-se ter em conta que o ensino de Macau é de Macau e por Macau, transformando assim a situação existente por longo tempo em que o ensino de Macau não se preocupava com Macau e formava o pessoal para o exterior. Deve-se realizar a plena localização das matérias de ensino e de professores. Devem ser incluídos, nos cursos primário, secundário e complementar, aulas de geografia, história, cultura, política e leis de Macau para aumentar paulatinamente a consciência cívica e a consciência da terra de Macau.”

(Ngai Mei Cheong, 1993:832)

A quase nula aprendizagem da língua portuguesa ficou a dever-se a dificuldades da mesma natureza. Os planos de estudos não oficializados do ensino particular não contemplavam, na esmagadora maioria, o ensino do português como disciplina curricular.

A dependência dos sistemas de ensino de Macau em relação ao exterior incluiu também o sistema português que, seguindo na íntegra os programas delineados em Lisboa, não se compatibilizou, como seria desejável e possível, com as

³⁴ Almeida, Fátima (2014): “As matérias que dizem respeito à educação nacional estão incluídas numa disciplina denominada de Educação Cívica, que se vai tornar obrigatória em todas as escolas, após a revisão da lei quadro. De acordo com o chefe dos Serviços de Estudos e Recursos Educativos da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, os assuntos patrióticos foram integrados naquela cadeira por Macau ser uma Região Administrativa Especial chinesa. ‘Escolhemos Educação Cívica, porque Macau é uma RAE, para que assim sejam cultivados os valores cívicos da população. Já disse que temos de formar cidadãos com um espírito patriótico e com amor a Macau’, começou por referir Wong Kin Mou. ‘Esta formação deve começar em crianças. Utilizamos a Educação Cívica porque estamos numa RAE, mas abrange as questões patrióticas’, acrescentou. Wong Kin Mou explicou que esta disciplina já existe mas funciona apenas como ‘uma referência’. Ou seja, todas as escolas assumem as matérias de formas diferentes. No entanto, a lei quadro aprovada este ano vai determinar que se defina um número de horas e todas as escolas são obrigadas a incluir esta disciplina no seu programa e a leccionar os conteúdos patrióticos. ‘Com a nova lei, todas as escolas terão que começar a ensinar uma disciplina de educação cívica. Essa disciplina poderá, contudo, ser denominada como valores éticos e morais. Actualmente, o conteúdo pode ser muito diversificado, porque depende da situação da escola. Mas no futuro, temos que garantir que haja esta disciplina de educação cívica’, rematou Wong Kin Mou.” Esta obrigatoriedade poderá ter surgido por pressão de organizações pró-China e na sequência dos eventos em Hong Kong e das manifestações em maio de 2014 em Macau (contra a lei de regalias para titulares dos principais cargos políticos).

³⁵ Leitão, Luciana, (2016); Song, Wendi (2016).

caraterísticas locais, quer quanto à forma de ensinar a língua portuguesa, quer quanto à inclusão de referências substantivas à realidade de Macau. Aliás, só muito depois da transição a Escola Portuguesa de Macau passou a integrar na sua oferta curricular a disciplina de chinês (*Portaria n.º 940/2009*, de 20 de Agosto)³⁶.

Genericamente, o sistema escolar antes do estabelecimento da RAEM pode ser dividido em duas fases principais, separadas pela publicação da Lei n.º 11/91/M, a Lei do Sistema Educativo de Macau, de 29 de agosto de 1991. Antes da promulgação desta lei, a administração portuguesa ocupou-se unicamente do currículo das escolas públicas (em número muito inferior ao das escolas particulares). Na sequência da promulgação da Lei do Sistema Educativo, a administração portuguesa lançou, entre 1994 e 1997, três decretos-lei relativos à organização curricular dos vários níveis de ensino, para uniformizar as disciplinas e as cargas horárias nas escolas públicas, que serviu de referência para as escolas particulares.

Com a transição e a *Lei Básica da RAEM*, o artigo 121.º do Capítulo VI, Cultura e Assuntos Sociais, exhibe a seguinte formulação:

“O Governo da Região Administrativa Especial de Macau define, por si próprio, as políticas de educação, incluindo as relativas ao sistema de educação e à sua administração, às línguas de ensino, à distribuição de verbas, ao sistema de avaliação, ao reconhecimento de habilitações literárias e graduação académica, impulsionando o desenvolvimento da educação.”

Efetivamente, após a transição, uma das principais tarefas do governo foi tornar o setor da educação mais sistemático e Macau é hoje o primeiro território no quadro da Grande China onde vigora o regime de escolaridade gratuita de 15 anos, dos quais 10 obrigatórios. O Decreto-Lei n.º 42/99/M, de 16 de Agosto, estabelece a escolaridade obrigatória, que é cumprida em instituições educativas oficiais ou particulares, abrangendo as crianças e jovens entre os 5 e os 15 de idade e que compreende o ano preparatório para o ensino primário, o ensino

³⁶ *Diário da República*, 1.ª série — N.º 161 — 20 de Agosto de 2009, Portaria n.º 940/2009 de 20 de Agosto, <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16100/0547405481.pdf> [acedido em junho de 2014].

primário e o ensino secundário-geral³⁷. Concomitantemente, a Lei n.º 7/2008, *Lei das relações de trabalho*, nos Artigos 15º e 27º, determina como condições para a celebração de contratos de trabalho os 16 anos como a idade mínima e a escolaridade obrigatória³⁸.

O atual sistema de ensino em Macau pode ser genericamente classificado em: 1) ensino não superior, que engloba, segundo a lei, todas as modalidades de educação, exceptuando o ensino universitário e o ensino superior politécnico (Lei no. 9/2006, *Capítulo VII*); 2) ensino superior, que abrange, segundo a lei, o ensino universitário e o ensino superior politécnico, podendo este ser administrado por todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas.

Herdeiro de um sistema altamente descentralizado dominado por escolas privadas, o governo de Macau, após a transição, ao invés de tentar desmantelar essas escolas para criar um sistema de educação pública centralizada, resolveu financiar as organizações privadas dispostas a fornecer ensino gratuito aos estudantes. Assim, as instituições de ensino (incluindo o pré-primário, primário, secundário, técnico-profissional e superior) são classificadas, de acordo com a sua natureza e modalidades, em dois grupos: público e privado. O sistema escolar de escolaridade gratuita integra as escolas oficiais que ministram a educação regular e também as escolas particulares, maioritariamente financiadas, que proporcionam a escolaridade gratuita. As escolas particulares classificam-se em escolas particulares do regime escolar local e escolas particulares do regime escolar não local; as escolas particulares sem fins lucrativos do regime escolar local podem requerer a integração no sistema escolar de escolaridade gratuita. Além disso, o governo concede anualmente subsídios para apoiar os alunos que frequentam escolas particulares de escolaridade não gratuita (que cobram propinas) e os docentes das instituições educativas particulares.

³⁷ Boletim Oficial - I Série, N.º. 33/1999, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/99/33/declei42.asp> [acedido em junho de 2014].

³⁸ Boletim Oficial - I Série, N.º. 33/2008, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2008/33/lei07.asp> [acedido em junho de 2014].

O governo da RAEM legisla e através do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES)³⁹, entidade responsável pela conceção e formulação de políticas para o desenvolvimento do ensino superior na RAEM, e da Direção dos Serviços de Educação Juventude (DSEJ)⁴⁰, orienta, coordena e avalia as diversas modalidades do ensino superior e não superior, respetivamente.

O ensino superior moderno de Macau tem uma história de cerca de 30 anos⁴¹. Devido ao número reduzido de instituições de ensino superior existentes no passado, eram poucos e pouco diversificados os cursos ministrados e os respetivos domínios académicos. À medida que foi aumentado a procura de conhecimentos profissionais de diferentes áreas e o número de estabelecimentos de ensino superior, os cursos diversificaram-se e em 2012 as instituições de ensino superior do exterior obtiveram autorização para abrir em Macau 28 cursos superiores. Dados do Gabinete de Comunicação Social do Governo da RAEM (2013) indicam que há atualmente em Macau dez instituições de ensino superior, quatro públicas e seis particulares. No ano letivo 2012/2013, o conjunto destas instituições registou 1916 docentes e 27.776 estudantes matriculados, tendo em funcionamento um total de 272 cursos de diploma de nível superior (pós-graduação, bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento).

Na medida em que este trabalho se situa no âmbito do ensino não superior, a DSEJ é objeto de descrição mais detalhada. Esta direção de serviços, sob a liderança do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura do Governo da RAEM, é responsável pela conceção, coordenação, gestão e avaliação de assuntos educativos a nível não superior, enquadrada pela Lei n.º 9/2006 - *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior* (promulgada na sequência da Lei n.º 11/91/M), que estabelece as bases do sistema educativo não superior da Região

³⁹ O GAES é uma direção de serviços que opera na dependência da Secretaria para os Assuntos Sociais e Cultura do Governo da RAEM, cabendo-lhe a responsabilidade pelos assuntos no âmbito do ensino superior de Macau; vd. <http://www.gaes.gov.mo/pt/about/depart/intro>.

⁴⁰ A DSEJ é o organismo encarregado de conceber, orientar, coordenar, gerir e avaliar os diversos modelos de educação do ensino não superior e de apoio aos jovens e às suas organizações; vd. http://202.175.82.54/dsej/magazine/dsej_book/2013/06p.pdf.

⁴¹ A génese da Universidade de Macau (UM) remonta a março de 1981 aquando da fundação da sua predecessora, a privada Universidade da Ásia Oriental (UAO), marcando o início do ensino superior moderno em Macau. Em contraste, a Universidade de Hong Kong foi fundada cerca 70 anos antes, em 1910.

Administrativa Especial de Macau (adiante designado, abreviadamente, por sistema educativo). No que diz respeito ao ensino não superior, tanto as instituições privadas como as públicas estão sob a supervisão da DSEJ, de acordo com a organização esquematizada na fig. 2.6:

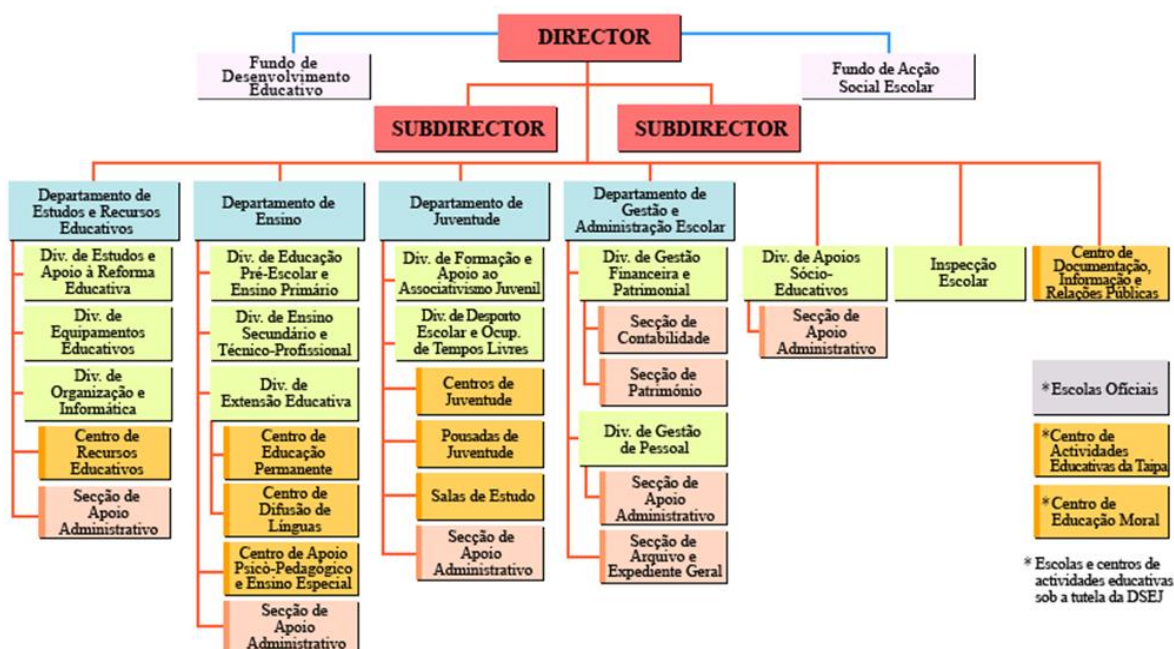


Figura 2.6 Organograma da Direção dos Serviços de Educação e Juventude. Página eletrónica da Direção dos Serviços de Educação e Juventude – Orgânica.

Ao longo dos últimos anos, têm sido feitos esforços para melhorar o currículo escolar e para atender às necessidades da sociedade no do século XXI. Um exemplo é a implementação da já referida Lei n.º 9/2006 que, elaborada em conformidade com a Lei Básica de Macau, se constitui como uma tentativa de unificar o sistema de educação e uniformizar o número de anos frequentado por alunos dos diferentes sistemas de ensino.

No entanto, a circunstância de o sistema educativo ser composto por escolas oficiais e particulares (do regime escolar local e do regime escolar não local) e de 86% das escolas do sistema educativo de Macau serem particulares, limita a capacidade da DSEJ intervir no modelo de ensino adotado. Aliás, de acordo com o Gabinete de Comunicação Social da RAEM (2013:¶4),

“Tendo em conta o pano de fundo das diferentes escolas, o *Governo da RAEM* encoraja-as a cultivar as suas características e estilos próprios na filosofia de ensino, identidade curricular e modelo didático e, a desenvolver um sistema escolar diversificado, a fim de formar o maior número de talentos para a sociedade.”
(destaque acrescentado)

Saliente-se que não existem exames finais padronizados ou externos, suscetíveis de facultar uma referência sobre a qualidade das escolas e das aprendizagens dos alunos no sistema de ensino de Macau (Bray & Koo, 2004; Morrison & Tang, 2003). Cada estabelecimento de ensino confere os seus próprios certificados do ensino secundário geral e do secundário complementar, que são as únicas credenciais dos estudantes de Macau no final do ciclo de estudos. Para ajudar os alunos a obter qualificações reconhecidas por outras autoridades educativas, várias escolas secundárias disponibilizam aulas de preparação para exames públicos aos alunos que desejam prosseguir estudos na China Continental, Hong Kong ou Taiwan. As escolas que seguem o sistema de educação britânico requerem que os alunos a obtenham o GCSE (General Certificate of Secondary Education) ou aprovação nos CIE (Cambridge International Examinations).

Refira-se finalmente que, de acordo com o *Relatório Anual da Direção dos Serviços de Educação e Juventude de 2013*, no ano letivo de 2012/2013, existiam em Macau 78 escolas, 11 públicas e 67 particulares. No geral, mais de 95% da população completa a educação em instituições privadas; por outro lado, menos de 5% da população estuda em instituições de ensino públicas (DSEC, 2013).

2.7.1 O ensino não-superior

Em Macau, desde a promulgação e implementação, em 2006, da *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*, o ensino não superior foi dividido em dois tipos: a educação regular e a educação contínua. A educação regular abrange todos os níveis de ensino do infantil ao secundário e o ensino especial, enquanto a educação contínua abrange o ensino recorrente, a educação familiar, a educação comunitária e a formação profissional. A estrutura académica do atual sistema de ensino não-superior inclui quatro etapas principais: (1) ensino infantil; (2) ensino primário; (3) ensino secundário geral; e (4) ensino secundário

complementar. Os cursos técnico-profissionais, disponíveis apenas no ensino secundário complementar, podem ser ministrados tanto em escolas dedicadas à educação regular como ao ensino recorrente:

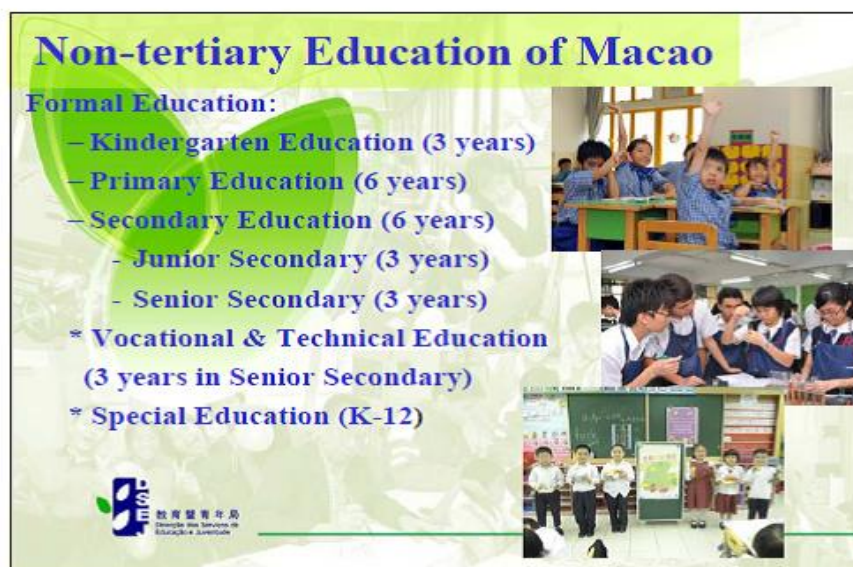


Figura 2.7 Organização o sistema educativo não-superior de Macau. Research Institute for International and Comparative Education, SHNU (s/d).

Como ilustra a fig. 2.7, a primeira fase é o ensino infantil, em que as crianças de 3 anos iniciam os seus estudos nas instituições de ensino pré-primário. A segunda etapa é a educação primária, para alunos com idades entre 6-12 anos. Os alunos que concluem com êxito o ensino primário obtêm um certificado. A fase seguinte é o ensino secundário geral, para os alunos com idade entre 12 e 15 anos. Os estudantes com um certificado do ensino s podem candidatar-se a todas as escolas secundárias. Depois de passarem os exames de admissão realizados individualmente pelas escolas secundárias, podem prosseguir a sua educação secundária e recebem um certificado do ensino secundário geral se concluída com êxito a sua formação. A última fase do ensino não superior é o ensino secundário complementar, para alunos com idades entre os 15 e os 18 anos. No geral, os alunos aprovados no secundário geral prosseguem a sua educação secundária complementar na mesma escola secundária que frequentaram até então. Após completarem o ensino secundário, os alunos recebem um certificado do ensino secundário complementar.

No entanto, as estruturas académicas adotadas pelos estabelecimentos de ensino podem variar em relação ao modelo regulado pela DSEJ pois, de acordo com a língua de instrução, as instituições dividem-se em quatro tipos de sistemas: português (privado), luso-chinês (público), chinês (privado) e inglês (privado).

O Artigo 22.º do Capítulo V, *Currículos e ensino*, da *Lei de Bases do Ensino não Superior* especifica os princípios que deverão ser seguidos pelas escolas quanto à organização curricular:

1. A organização curricular deve obedecer aos princípios e objectivos gerais do sistema educativo e aos objectivos das diversas modalidades de educação e níveis de ensino.
2. *O governo define o quadro da organização curricular de cada nível de ensino e estabelece as exigências das competências académicas básicas que os alunos devem atingir*, cujos conteúdos específicos são objecto de diploma próprio. (destaque acrescentado)
3. Em conformidade com o quadro da organização curricular da RAEM e as exigências das competências académicas básicas, *as escolas oficiais e as escolas particulares referidas na alínea 1) do n.º 3 do artigo 36º podem desenvolver os seus próprios currículos*. (destaque acrescentado).

Ou seja, a partir dos princípios enunciados e do quadro de organização curricular estabelecido no Decreto-Lei n.º 38/94/M (para a educação pré-escolar, o ano preparatório para o ensino primário e o ensino primário) e n.º 39/94/M (ensino secundário-geral), ambos de 18 de Julho⁴² e das exigências das competências académicas básicas para os vários níveis de ensino e disciplinas⁴³ cada escola, oficial ou particular, tem autonomia para desenvolver os seus próprios currículos e usar os seus próprios programas⁴⁴.

⁴² Boletim Oficial - I Série, Decreto-Lei n.º 38/94/M, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/29/declei38.asp> [acedido entre junho e outubro de 2013].

⁴³ Direcção de Serviços de Educação e Juventude, Currículo de Desenvolvimento da Rede de Informação, *Exigências das Competências Académicas Básicas*, <http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/requirements-p.html> [acedido entre 2014 e 2015].

⁴⁴ Foi entretanto publicado o Regulamento Administrativo n.º 15/2014, *Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*, mas ainda não se encontrava em vigor aquando da realização deste estudo, devendo iniciar-se a sua implementação no ano letivo de 2015/2016, no Ensino infantil. Acresce que o documento não introduz alterações quanto ao tipo de organização mencionado.

Note-se que a generalidade dos alunos de Macau frequenta escolas privadas (a maioria das quais recebe um subsídio governamental para prover educação gratuita), muitas delas católicas, outras não-religiosas; as escolas oficiais abrangem apenas cerca de 4,6% da população escolar, normalmente composta por alunos economicamente desfavorecidos ou mais problemáticos. Muitas das escolas particulares têm vários milhares de alunos e, por força da sua dimensão (mais de 6000 alunos), história de autonomia e liderança privada, exercem uma influência considerável em Macau; algumas delas são politicamente conotadas com a China Continental. Tradicionalmente, há uma abordagem de não-interferência em relação ao ensino privado por parte do governo (Bray & Hui 1989; Tang & Morrison 1998; Morrison 2001).

No plano do desenvolvimento curricular, o departamento responsável pela criação dos instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos necessários para apoiar as escolas e os professores no desempenho da sua função é a Divisão de Estudos e Apoio à Reforma Educativa (DEARE). No entanto, a reflexão sobre o entendimento de currículo e programa, sobre o que é ensinar uma língua estrangeira, sobre o conceito de língua, entre outros, estão ausentes da prática educativa, com as respetivas consequências para a organização geral do ensino. Documentos reguladores, como as *Exigências das Competências Académicas Básicas*, por exemplo, são encomendados a grupos de trabalho geralmente dissociados dos graus de ensino a que se destinam e não existe articulação entre eles nem é claro o critério que preside à constituição destes grupos; na maioria dos casos, não é identificada a autoria dos documentos, nem os pressupostos teóricos e metodológicos e a bibliografia a que se subordina a sua elaboração.

“Diversidade” continua a ser a palavra-chave para descrever o sistema educativo de Macau, constituído maioritariamente por escolas particulares (segundo dados da DSEC, 86%, no ano letivo de 2012/2013). A diversidade social e cultural de Macau também contribuiu para a complexidade do seu sistema de ensino: tanto durante o período da administração portuguesa como sob o novo governo da RAE de Macau, após 1999, as instituições privadas de ensino foram criadas

principalmente por organizações católicas, protestantes ou comunistas e são estas que continuam a dominar o ensino regular em Macau.

Efetivamente, o território nunca teve, nem tem atualmente, um sistema de ensino universal: o ensino é diferenciado e cada escola continua a disponibilizar propostas pedagógicas e curriculares diversas, que oscilam entre o modelo de ensino chinês, português ou anglo-saxónico. As escolas gozam de autonomia pedagógica para organizar os cursos, as aulas e para efetuar a sua própria avaliação. As escolas oficiais têm de seguir os quadros curriculares recomendados e aprovados pela DSEJ mas, apesar disso, têm liberdade para gerir a organização curricular; as privadas têm-nos como referência, mas podem adotar ou criar os métodos e modelos pedagógicos que considerem mais ajustados. O presente governo da RAEM defende que o objetivo desta organização é dar opções aos estudantes e formar quadros qualificados para diversos setores.

O incentivo à heterogeneidade está igualmente previsto no ponto 1.2.5 “Desenvolvimento de um sistema escolar diversificado”, do Apêndice 5 (p. 166) do documento *Planeamento para os próximos dez anos para o desenvolvimento do ensino não superior (2011 a 2020)* – ou Planeamento Decenal –, que promove o desenvolvimento de um sistema escolar diversificado e encoraja as escolas

“Através de financiamentos e outros meios, [...] a estabelecer-se como *instituição[ões] pautada[s] por uma filosofia pedagógica distinta, por currículos com ênfase em aspectos específicos, e por um modelo pedagógico particular*, para que se ofereça mais opções aos alunos, no sentido da formação de quadros qualificados para diversos sectores, em prol do desenvolvimento social.” (destaque acrescentado)

Em declarações à *Revista Macau*, o Professor Choi Chi U, da Faculdade de Educação da Universidade de Macau e diretor da Escola Católica Estrela do Mar, esclarece que as instituições de ensino católicas recorrem a materiais de Taiwan, ao passo que as escolas mais tradicionais usam livros e metodologias da China Continental. Outras, como a secundária Pui Ching e o Colégio Yuet Wah, usam materiais de Hong Kong. As escolas de língua veicular inglesa optam por materiais e métodos da Europa e dos Estados Unidos. Ainda segundo este artigo,

“Na Pui Ching, por exemplo, o currículo está orientado para garantir a entrada dos alunos em universidades anglo-saxónicas ou chinesas. Enquanto entidade privada não integrada na rede de escolas subvencionadas pelo Governo, a Pui Ching opta por uma abordagem competitiva, por forma a garantir a sustentabilidade económica. “Para nós o mais importante é identificar onde os estudantes tencionam prosseguir os estudos superiores e ajustamos o currículo de acordo com esses objectivos”, explica Kou Kam Fai, director da instituição. Esta é uma decisão, aparentemente, com resultados positivos. Desde há cinco anos que “100 por cento dos alunos finalistas desta escola entram em universidades de todo o mundo, incluindo, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Taiwan, China, Japão, Suíça e Portugal”, realça o director. No ano passado, os alunos da Pui Ching obtiveram as classificações mais altas nos exames de admissão para a Universidade de Macau e universidades na China. A preocupação da escola é garantir que os alunos não falhem na admissão ao ensino superior por falta de fluência nas línguas, por isso, o objectivo é que os alunos atinjam “bom nível de inglês e mandarim”, acrescenta o director.”

(Aranda, 2014:43)

O relatório das *Linhas de Acção Governativas de 2013*, da responsabilidade do Executivo, refere que a taxa de aproveitamento escolar, segundo as estatísticas, indica que cerca de 85% dos alunos do 12.^o ano continuaram a estudar no ensino superior nos últimos anos. No entanto, Choi Chi U (citado por Aranda, *idem ibidem*) relata que quando chegam à universidade, os estudantes de Macau são percecionados como pouco competitivos e menos bem preparados para enfrentar o mundo académico, quando comparados com os alunos da China Continental.

Tânia Sales Marques, da Associação dos Jovens Macaenses (AJM) e investigadora na área da educação na Universidade de São José aponta uma grande disparidade entre escolas em termos de exigência sobre as competências básicas a adquirir, pelo que os alunos chegam às universidades com níveis muito distintos de conhecimentos. Esta questão coloca-se tanto em relação às competências linguísticas como em relação a quaisquer outras. Acresce que, como as escolas são autónomas, para além da oferta curricular diversa e dos diferentes níveis de exigência, há também uma grande variedade de modelos de avaliação dos alunos, o que contribui para que haja padrões de aprovação e reprovação distintos (Gonçalves, 2012).

Note-se que não existe em Macau nenhum organismo exclusivamente responsável pela avaliação educacional que tenha por missão desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de

planeamento, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens (que possam contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e das práticas dos professores, suportadas pela aplicação de instrumentos de avaliação educacional de qualidade técnica e científica). Morrison (2004:4) caracteriza claramente a situação:

“Parental pressure on schools is considerable. In a market mentality schools whose self-declared results are low lose prestige and students. *Indeed deliberate grade inflation/manipulation/adjustment is not unknown in some Macau secondary schools, and this is easy to operate because a public, standardised assessment and examination system does not operate in Macau. Schools simply declare that their students have graduated.* Many parents in Macau value a traditional, facts-driven, testing-driven, homework-driven education, reinforced by didactic pedagogy and, indeed, they are prepared to pay considerable sums of money in the burgeoning industry of private lessons to buttress up this system, using private lessons to follow-up on poor teaching in the schools.” (destaque acrescentado)

Neste contexto também não é assegurada, em paralelo, a recolha de informação relevante para o diagnóstico do sistema educativo do território e para a tomada de decisões que concorram para incrementar a sua eficiência. A inspeção escolar é o departamento que mais se aproxima destas atribuições, mas a sua ação parece centrar-se mais na avaliação da eficiência administrativo-financeira dos organismos dependentes da DSEJ e das instituições educativas particulares (Capítulo IV, Inspeção Escolar)⁴⁵.

De facto, a dimensão do ensino privado limita o poder do governo para intervir directamente no controlo da educação em Macau, que acaba por se pautar pela procura de relações harmoniosas com as escolas. As escolas privadas têm liberdade e autonomia para elaborar os seus próprios currículos, avaliar, determinar o recrutamento de professores e condições de trabalho. O poder dos diretores das escolas em Macau é imenso e as escolas são caracterizadas por sistemas de liderança hierárquicos e paternalistas que exercem enorme enorme pressão sobre os professores (Morrison 2001, 2006; Morrison & Tang, 2002; Salcedo, 2008).

⁴⁵ Direção dos Serviços de Educação e Juventude, I. Inspeção Escolar, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/allmain/msgfunc/Msg_func/func/funclink_page.jsp?msg_id=40443& [acedido entre março e abril de 2014].

Aquando da discussão pública da Política da Juventude para 2012 – 2016 (que decorreu entre 3 de Janeiro a 4 de março de 2011)⁴⁶, a AJM chamou a atenção para esta questão e para a disparidade do sistema escolar de Macau. A AJM apresentou então à DSEJ uma série de sugestões, entre as quais a necessidade de divulgação de informação para uma “maior transparência por parte das escolas em termos de aproveitamento dos alunos e dos currículos escolares, realização de uma avaliação periódica pela DSEJ, que seja igual para todas as escolas, e a criação de um exame geral imposto a todos os alunos do secundário, de modo a aferir o nível geral de conhecimentos em Macau” (Aranda, 2014:¶ 9). Mas Macau é uma sociedade pequena que funciona em rede, onde muito pode depender da opinião pública. O que noutras sociedades maiores pode passar despercebido, quer em relação a um indivíduo quer a questões escolares, é assunto de conhecimento e escrutínio público na minúscula Macau. Por outro lado, as características chinesas de sustentar e manter face (Bond, 1991), amplamente difundidas em Macau, contribuem para o comportamento defensivo e de autoprotecção, reforçado pelas estruturas burocráticas e hierárquicas das suas escolas; muitas delas operam como sistemas fechados, porque sentem que podem ter muito a perder se se abrirem ao público (Morrison, 2004).

Morrison (idem: 4-5) faculta um detalhado diagnóstico sobre o sistema educativo de Macau, apontando a sua “inércia” e os seus problemas “estruturais e sistémicos”:

“First is the provision of universal education, and Macau does not have de facto universal free education (regardless of the *de jure* access to free education) as so many parents rely on private school provision, for which they pay fees. Free education only exists if choice between private and public education is realistic.

Second is the provision of the necessary infrastructure of support and administration of education, and Macau does not have several important tiers of educational support infrastructures, e.g. fully developed initial teacher education for all areas of schooling and in-service provision, local co-ordination, inspection, advisory, examination, and other services (e.g. psychological services and social services).

⁴⁶ Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Participação da sociedade na elaboração conjunta do projecto educativo, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/allmain/msgfunc/Msg_funclink_page.jsp?msg_id=16796&device=mobile&langsel=P [acedido em março de 2014].

Third is the provision of adequate expertise in its teachers, in terms of subject knowledge, school curricula, pedagogy, assessment, psychology of learning etc., and Macau still employs teachers with no formal teacher training.

Fourth is the provision of a locally relevant curriculum, and Macau still relies on curricula and resources from outside Macau, which are not entirely relevant to Macau.

Fifth Macau's education practices are burdened with paperwork, the effects of which are to render teachers unable to lift their heads higher than their immediate circumstances – it is survival rather than development.

Sixth, Macau's education system is largely regarded as a service industry for employment and higher education, i.e. to serve an economically modernising agenda for Macau.”

Em conclusão, apesar de todas as instituições de ensino não-superior serem supervisionados pela DSEJ, o apoio e a orientação centrais afiguram-se insuficientes. No período da administração portuguesa, com política de *laissez-faire* de então, o governo português não quis intervir na gestão das instituições de ensino privadas. Por isso, sem um currículo centralizado, exames públicos e orientações claras por parte do governo, cada escola tinha os seus próprios objetivos, missões e preocupações relacionadas com os valores da educação (Yee, 1990; Bray & Hui, 1991; Koo & Ma, 1994; Choi & Koo, 2001). Tais sistemas educativos não-unificados causaram muitos problemas que não foram resolvidos pelo governo da RAE de Macau, depois de 1999, quando a situação política mudou (Lao, 1999; Choi & Koo, 2001). Como resultado, os alunos que se formam a partir de diferentes tipos de instituições primárias, secundárias e terciárias variam muito em termos de competências e conhecimentos e as suas qualificações têm sido sempre questionadas e criticadas, como se expôs anteriormente. No período anterior à transição, a administração portuguesa não quis assumir o controlo sobre esses problemas. No presente, o governo da RAE de Macau parece não saber como ter controlo sobre eles.

2.8 Língua(s) veicular(es) de ensino e línguas estrangeiras

Bray & Koo (2004) situam historicamente a questão da língua veicular de ensino, reforçando a já mencionada perceção generalizada sobre a falta de interesse pela educação verificada em Macau até ao final dos anos 80 do século XX. À época existia apenas um pequeno número de escolas que lecionavam em português,

servindo principalmente famílias com estreitos laços a Portugal, sobretudo funcionários públicos, escolas estas que beneficiaram menos de 10% da população; as restantes crianças frequentavam escolas privadas, outras nem sequer iam à escola. As demais escolas eram detidas por entidades religiosas, organizações de serviço social e empresas comerciais, não sendo suportadas nem monitorizadas pelo governo. Como o denominou Alves Pinto (1987), tratou-se de um conjunto policêntrico de sistemas de ensino importados, com ou sem adaptações, de Portugal, da República Popular da China, de Taiwan e de Hong Kong e não de um sistema de ensino distinto e unificado.

O panorama delineado reflete-se nas línguas veiculares de ensino usadas nessas escolas. Uma maneira alternativa para classificar as escolas de Macau foi pela língua de instrução, dado que alguns estabelecimentos de ensino funcionavam em português, outros em chinês e outros ainda em inglês. Além disso, foi também criado pelo governo um grupo híbrido de escolas luso-chinesas. Estas instituições, das quais se mantêm nove na região⁴⁷, usam o chinês e o português como línguas veiculares de ensino, quer se trate da secção chinesa ou da secção portuguesa, respetivamente. Foram criadas para facultar um ponto de encontro entre as duas principais culturas em presença (a ocidental e a chinesa), mas nunca chegaram a atingir os resultados desejados.

Antes da transição, o português era o único meio de comunicação entre os funcionários públicos chineses e a administração portuguesa (Sheng, 2004). Passar no exame de português era uma exigência para as pessoas de Macau que desejavam um emprego prestigiado, estável e bem remunerado no setor da administração pública:

“Over the period of colonization, Macau did not teach the colonial language for the masses. Instead, schools only offered the language for the Portuguese or 'Macanese', individuals with mixed Portuguese and Asian ancestry. These were also the same individuals also offered the highest government official positions and had the greatest political and socioeconomic power.”

⁴⁷ Conservatório de Macau, Jardim de Infância Luso-Chinês "Girassol", Escola Primária Luso-Chinesa da Flora, Escola Primária Oficial Luso-Chinesa Sir Robert Ho Tung, Escola Luso-Chinesa da Taipa, Escola Primária Luso-Chinesa do Bairro Norte, Escola Secundária Luso-Chinesa de Luís Gonzaga Gomes, Escola Luso-Chinesa de Coloane e Escola Luso-Chinesa Técnico-Profissional.

A língua chinesa foi tornada oficial em Macau apenas em 1991 que, ou seja, mais de 400 anos depois da instalação definitiva dos portugueses no território e 4 anos após assinatura em Pequim da Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau. As línguas portuguesa e chinesa, consignadas na Declaração Conjunta (1987) e na Lei Básica (1993) com o estatuto de línguas oficiais de Macau, não foram nunca ensinadas a par como línguas oficiais no sistema de ensino: a língua portuguesa não foi ensinada nas escolas chinesas subsidiadas pela administração portuguesa ou foi ensinada apenas pontualmente; tal como não se ensinou a língua chinesa nas escolas oficiais de matriz portuguesa em Macau, a não ser como uma apagada disciplina de opção.

O ensino da língua portuguesa em Macau, enquanto parte integrante do currículo (nos moldes referidos), teve início na década de 70, mas foi nos anos 80, em ambiente pré-transferência de soberania, que a sua implementação foi mais forte e mais dinâmica. Neste período algumas escolas primárias (Colégio Dom Bosco, Escola Oficial Primária Pedro Nolasco da Silva e Colégio Santa Rosa de Lima, por exemplo) e secundárias (Escola Comercial Pedro Nolasco e Liceu de Macau) ensinavam português; no geral, os professores que tinham a cargo o ensino da língua em Macau, numa fase inicial, eram, de formação de base, professores do então designado ensino primário e, mais tarde, professores do ensino secundário recrutados a Portugal. Poucos tinham formação específica em ensino de LE e a grande maioria tinha formação nas mais diferentes áreas (Rodrigues, 2004).

Martins (2012:36) descreve da seguinte forma o ensino do português nesse período:

“O Portugal pós-revolução não soube ajustar-se às novas realidades e aos novos tempos, e a política de divulgação de língua, em consonância com a Europa em evolução constante, era praticamente inexistente. Foi sobretudo a experiência do ensino do português em África como língua “materna” que foi transportado para o contexto de Macau. Uma vez que Macau estava sob administração portuguesa, o ensino da língua, numa fase inicial, foi encarado no mesmo plano da língua materna. Ainda que tenha havido um esforço para alterar esta situação, a década de 80 não

alterou os mitos que se tinham já instalado relativamente ao ensino/aprendizagem do português por alunos chineses.”

Após a transferência de soberania de Macau em 1999, essa oferta foi ficando cada vez mais reduzida. O Colégio Dom Bosco, um dos grandes impulsionadores da língua portuguesa em Macau, transformou-se no Colégio Dom Bosco Yuet Wah, no qual deixou de haver ensino português, passando a haver apenas a secção inglesa e chinesa, tal como no Colégio de Santa Rosa de Lima. A extinção da Escola Comercial Pedro Nolasco e do Liceu de Macau levou à abertura da Escola Portuguesa de Macau, a única a oferecer currículos idênticos aos de Portugal e ensino em língua portuguesa aos alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade. Atualmente existem ainda algumas escolas privadas de Macau que ensinam o português como disciplina de opção ou atividade extracurricular. O conhecimento e o uso do português em Macau é assim caracterizado por Young (2009:418):

“Regarding the use of Portuguese in education, those people who are not familiar with the education system in Macao might take it for granted that Macao people are Portuguese literate. The truth is, however, with the exception of those who studied in government grammar schools, most Macao people did not learn much Portuguese in school. During the transitional period, the Portuguese government started to subsidise the teaching of the Portuguese Language and the publication of Portuguese newspapers in order to promote Portuguese learning (Lam, 2004; Rosa, 1989). In post-colonial Macao, a few Portuguese-medium schools offer summer Portuguese language courses. Nevertheless, most Chinese-ethnic local people can only use a few Portuguese words and phrases for very basic communication.”

Quanto ao ensino de e em inglês, considerando a história de Macau e o facto de ter sido ponto de encontro entre o oriente e o ocidente (Sheng, 2004), o primeiro contacto com falantes de inglês, segundo registos históricos, deu-se no século XVII: “According to Bolton (2002), the first contact with English occurred between the Chinese and English traders, and the first (missionary) schools to teach English were established in Macau in the 1630s, shortly before the First Opium War.” (Qu, 2007:350). As primeiras escolas a usar inglês como língua de instrução na China foram fundadas em Macau no início do século XIX (Bolton, 2002; Sheng, 2004). No entanto, como o inglês nunca foi uma língua oficial em Macau, a administração portuguesa no período colonial não promoveu a sua aprendizagem.

Com a mudança do seu estatuto político em 1999, Macau deixou de encarar Portugal como a única porta de acesso ao ocidente. Atualmente, além de negociar com mais de 120 países, a RAEM é também membro de diversas organizações económicas internacionais, incluindo a Organização Mundial do Comércio e a Zona Económica Ásia-Pacífico. Leong (2000) defende que ignorar a língua inglesa na atualidade significa perder enormes oportunidades de negócio e que sem o inglês é improvável que Macau se internacionalize. O autor sugere a questão para discussão pública e a colocação da tónica na aprendizagem do inglês:

“During the ruling of Portugal, Macao has failed to establish an English environment. However, ignoring the importance of English today means losing tremendous business opportunities. Also, without an English environment, Macao is unlikely to go internationalized. Hence, we should put forward this issue for public discussion and encourage every household to place emphasis on learning English. In fact, to promote English and appropriately develop Portuguese education are not contradicting to each other. However, if we have to choose between English and Portuguese, we should prefer English.”

(leong, 2000:97-98)

Embora o inglês não seja uma língua oficial ou segunda de Macau, Moody (2008:8) sublinha que, à semelhança do que acontece na função pública,

“[...] English maintains a *de facto* official status within the Macau educational system. Unlike the civil service, however, this status is codified within government educational law that puts English on an equal level with Chinese and Portuguese as a possible medium of instruction. A school that chooses English as the MOI [medium of instruction] would presumably find the choice approved as easily as one of the two *de jure* official languages as a medium of instruction.”

O inglês é língua veicular de ensino nalgumas escolas, noutras é parte integrante do currículo desde a educação infantil até ao final do ensino secundário complementar, uma vez que muitos pais admitem que um bom domínio do inglês é importante para o futuro dos filhos - e é também a língua de instrução em várias instituições de ensino superior. Habitualmente, os alunos aprendem inglês cerca de 1,5 horas por dia, seis dias por semana, ao longo de cada ano letivo. Várias escolas particulares de prestígio enfatizam o uso do inglês como uma das línguas de instrução (a par do chinês), a fim de manter a sua competitividade:

“Moody (in press 2009) points out that, even though Chinese is the most widely used medium language of instruction for Macau students (85.7%), 13.4% of Macau

students are enrolled in schools that use English as the medium language of instruction. But most, if not all, of Macau's Chinese-medium secondary schools teach English as a subject. The 2006 Bycensus (DSEC, Macao, 2007) reports that 16.6% of the population can use English. Considering, however, that 13.4% of Macau students are enrolled in English MOI schools and that nearly all of the remaining 86.6% of students study English as a subject, the percentage of English speakers in the territory will undoubtedly rise dramatically in coming years."

(Moody, 2008:8-9)

Não obstante, à semelhança do que se verifica relativamente ao ensino do português, sem um currículo centralizado, exames públicos ou orientações claras do governo, as diversas instituições estabeleceram seus próprios planos curriculares, materiais e abordagens para a aprendizagem da língua inglesa com base nas suas várias origens. Como resultado, os alunos do ensino secundário que se formam em diferentes escolas adquirem diferentes níveis de competência em inglês. Mesmo após 15 anos de aprendizagem da língua nas escolas de Macau, do jardim-de-infância ao ensino secundário, "many students are unable to speak in sentences and are afraid to try" (Tang, 2003:209). O autor identifica e destaca os seguintes problemas principais (idem:210):

- Students were not motivated to learn, indeed were demotivated to learn English;
- Students' experienced failure due to poor results in examinations;
- Teaching and learning styles were didactic, traditional and outdated, and emphasised memorisation of facts to the neglect of understanding;
- Over-emphasis on the grammar-translation method to the neglect of communicative competence;
- An emphasis on passive recitation rather than active learning and application;
- The overuse of testing;
- Large class sizes, inhibiting certain teaching styles and placing heavy demands on marking;
- The lack of an English-speaking environment outside classrooms in Macau;
- The limited number of native speakers of English;
- The medium of instruction in English lessons is usually in Chinese.

Young (2009:418) corrobora esta análise e acrescenta:

"Almost all Macao students are English-knowing although their proficiency level varies widely [...]. As over 80% of the schools are private educational institutions, their survival depends upon the support of students, and more importantly, parents. [...] The students' English learning motivation is an instrumental one. Their proficiency level is perceived to be one of the indicators of the school's performance and credential (Education and Youth Affairs Bureau, 2006; Sheng Kung Hui Macao Social Service Centre, 2005). A comparison of the figures over the past decade shows a rise of English medium and a drop of Portuguese medium schools (sectors)."

Noronha (2011:411) sintetiza assim o panorama do ensino das principais línguas em presença no sistema educativo de Macau desde o período anterior à transição até à atualidade:

“The provision of language learning [...] in the education system in Macau has been, and continues to be, polarized by preferences, priorities, and politicization. Under the former colonial administration, achievement and success was gained through Portuguese language and cultural identity. The only alternative for parents of children of Macau (...) was to pursue opportunities and prospects for achievement in English language learning environments within and outside the territory’s education system. Since the return of sovereignty over Macau by Portugal to China, preferences and priorities have changed with the emphasis on Chinese as the medium of learning in schools, professional and vocational education institutions. However the issue of language choice is compounded by the priority given to the use of Putonghua (Mandarin Chinese) as the national language over Cantonese as the language of the majority ethnic group in Macau. The issue is further complicated by the exclusivity of Chinese and Portuguese as the official languages for careers in the Macau S.A.R. Government. For ethnic minorities, proficiency in English as a second language offers more inclusive prospects for achievement and success through academic and vocational avenues. Education policy in Macau lacks coherence and commitment [...]”

Acresce ao panorama traçado o facto de os professores de línguas das escolas privadas serem colocados diretamente pelas instituições, variando muito a sua formação académica e competência linguística – podem ser nativos ou não¹³² nativos, podem pertencer tanto a empresas como a centros de língua (por exemplo, English for Asia e Bell Centre, no caso do inglês) ou serem contratados individualmente; quanto ao português, é o Centro de Difusão de Línguas (CDL), um organismo da DSEJ, que coloca professores nas escolas particulares que solicitam este apoio ou então são também contratados diretamente. No caso das escolas oficiais, os professores são selecionados e colocados através de concursos comuns de ingresso externo, anunciados por aviso publicado em Boletim Oficial (BO); no geral são contratados em regime de assalariamento (contrato anual) e o concurso consta de uma prova escrita (50%), de uma prova prática pedagógica (30%) e de uma entrevista profissional (20%). Os júris destes concursos são escolhidos de entre os funcionários da DSEJ e as provas são feitas caso a caso, o que favorece a subjetividade de todo o processo, dada a elevada pressão social inevitável numa cidade de 30 km², onde as pessoas dos mesmos setores profissionais se conhecem bem e as decisões são frequentemente influenciadas pelas relações sociais em geral.

Note-se que embora o *pǔtōnghuà* seja a língua veicular no ensino na China (vd. 2.8), em Macau a definição da língua veicular de ensino é mais complexa, como se conclui pela leitura do Artigo 37 da *Lei de Bases do Sistema Educativo não Superior*, de 2006:

- “1. As escolas oficiais devem adoptar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua;
2. As escolas particulares podem adoptar como línguas veiculares quer as línguas oficiais, quer outras línguas;
3. A adopção de outras línguas, pelas escolas particulares, fica sujeita a avaliação prévia e ao reconhecimento pelo serviço responsável pela Educação da existência de condições adequadas para este efeito;
4. As escolas particulares que adoptam outras línguas como língua veicular devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem, no mínimo, uma das línguas oficiais.”

As dificuldades no estabelecimento da língua veicular de ensino podem ser em parte justificadas pelos dados estatísticos sobre a composição da população da RAEM e também pela ausência de um sistema de ensino próprio e universal em Macau, que usa nas escolas os sistemas britânico, chinês ou português. Segundo a Industry Canada (2007:44),

“Chinese is the medium of instruction in Macau’s private schools, with Guangdonghua⁴⁸ used in up to 70% of classrooms and Putonghua used in the others. Five schools provide education in Portuguese. There are 13 schools that use English as a medium of instruction, including local schools, which offer an English section and a Chinese section, and four International Schools. There are very few pre-primary schools offering courses with English as the medium of instruction; St. Anthony’s English Kindergarten is an exception. English is used in the secondary sections of seven local schools. Many of these schools also devote instructional time to teaching Putonghua.”

ou seja, a maioria dos estabelecimentos escolares tem o chinês cantonês como língua veicular de ensino, seguida pelo inglês e pelo português. Chou (2009:i) assevera igualmente que “[the] Portuguese language is never popularized. Most schools adopt Chinese (Cantonese) as their instruction medium. English education, which is of limited use to the casino-based economy focusing on Chinese gamblers until recently, is not strongly promoted.”

⁴⁸ Cantonês.

Efetivamente, a maioria das escolas chinesas do ensino não superior de Macau usou e continua a usar o cantonês como língua de instrução, em vez do mandarim (a língua oficial da RPC). Bray & Koo (2004) referem, no entanto, que o grupo de escolas geridas pela Associação de Educação Chinesa de Macau (AECM) tem utilizado o mandarim no ensino das disciplinas de chinês e de história chinesa. A AECM foi sempre aliada da China continental e, conseqüentemente, mais inclinada a usar o mandarim. Além disso, porque o governo de Macau foi ausente, as escolas puderam empregar professores da China continental, dispostos a trabalhar por salários muito mais baixos do que os seus homólogos locais:

“According to official figures, in 1989/90 36.5% of teachers in Macao were Chinese nationals (Macao, 1991). Later statistics indicated place of birth rather than nationality; but in 2001/02, 41.1% of Macao’s teachers were recorded as having been born in mainland China (Macao, 2003). Many of course were long term residents and had thus become Macao citizens, but others were relatively recent migrants.”

(Bray & Koo, 2004:229)

Assim, esta questão da língua veicular evoluiu, em grande parte, por “defeito”, na ausência de uma visão geral e de gestão governamental. Toda a diversidade étnica, linguística e cultural de Macau, que poderia constituir-se como uma mais-valia distinta para ultrapassar o que Chou (2009:i) identifica como a “Macao people’s identity [that] does not have an obvious international dimension”, pode resumir-se ao que Água-Mel (2012:16) refere seguinte forma:

“Contrariando a actual tendência regional para o bilinguismo ou até mesmo plurilinguismo como formas de construção identitária e instrumentos de reforma e desenvolvimento socioeconómico, o sistema educativo da RAEM continua a promover o monolinguismo a quase todos os níveis escolares. Existem várias escolas secundárias com “secções” inglesas, chinesas e até portuguesas e cursos superiores cuja língua de instrução é o português ou o inglês, mas não existe uma verdadeira política de bilinguismo ou sequer tentativa para o implementar.”

2.9 Políticas e legislação sobre ensino de língua estrangeira

Em 2008 foi elaborado para discussão o documento de trabalho *Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau*, da responsabilidade Direção dos Serviços de Educação e Juventude, o qual enuncia vários princípios gerais acerca do enquadramento, objetivos e medidas a implementar neste âmbito. No entanto, não resultou dele

nova legislação ou qualquer ação concreta para além da reprodução de alguns dos princípios nele enunciados em documentação e sites institucionais, refletindo uma atitude puramente formal e não uma intervenção crítica sobre o ensino de línguas no contexto da política linguística da RAEM.

A publicação oficial mais recente relativa às políticas do ensino não superior, cujo objetivo é “determinar a direcção e os objectivos do desenvolvimento para o futuro” (Apêndice V:14), é o documento *Planeamento para os Próximos Dez Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior (2011 a 2020)*, no qual a única referência relativa aos objetivos para esse período e nível de ensino, quanto ao ensino de LE é a que se transcreve:

“2.2.1 Capacidade linguística: Aumentar eficazmente o interesse dos alunos pela leitura, elevar a capacidade de expressão e técnica escrita e a qualidade literária dos alunos. *Os alunos que terminem o ensino secundário precisam de ter a capacidade da utilização proficiente de, pelo menos, uma língua estrangeira; enquanto os que tenham a língua chinesa como língua veicular de ensino, conseguem falar de forma relativamente fluente mandarim (sic).*” (destaque acrescentado)

São anteriores à transição os documentos orientadores oficiais que regulamentam o ensino em Macau (disponíveis na página eletrónica da DSEJ, na secção Currículo e Ensino). São estes a *Lei n.º 11/91/M*, de 29 de Agosto, para o ensino superior, o *Decreto-Lei n.º 38/94/M*, que apresenta “de forma flexível e aberta, as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar, o ano preparatório para o ensino primário e o ensino primário” e o *Decreto-Lei n.º 39/94/M*, relativo às “linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para o ensino secundário-geral”. Conquanto tenha sido entretanto publicado o *Regulamento Administrativo n.º 15/2014, Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*, em 25 de Junho de 2014 (que introduz algumas alterações no que respeita à língua estrangeira, nomeadamente a ausência de menção ao português como segunda língua veicular opcional), este ainda não se achava em vigor aquando da realização deste estudo, devendo iniciar-se a sua implementação faseada a partir do ano letivo de 2015/2016, no ensino infantil. Assim, os supramencionados decretos-leis datados de 1994 e o plano curricular que apresentam para os vários graus de ensino, nomeadamente

o pré-escolar (Anexo I), o Primário (Anexo II) e o secundário são ainda os que regulamentam o funcionamento das instituições de ensino não-superior.

Na medida em que a escola em que foi conduzida a investigação não tem até à data da realização deste trabalho turmas de ensino secundário⁴⁹, dada a sua criação recente, serão apenas analisadas as orientações existentes em relação aos ensinios infantil e primário, níveis nos quais se centra este estudo. No que respeita ao ensino da língua materna e da língua estrangeira, são usadas as formulações que constam da síntese apresentada na tabela 2.1 (destaques acrescentados):

Tabela 2.1 *Orientações curriculares para o ensino pré-escolar e primário*

ENSINO PRÉ-ESCOLAR			
Áreas de Formação		<i>Actividades de desenvolvimento da comunicação e da expressão na língua materna, nomeadamente ao nível da oralidade, do grafismo e da compreensão.</i>	
Considerando que a educação pré-escolar é globalizante e integrada, a carga horária pode variar entre um mínimo de 23 e um máximo de 36 tempos letivos semanais.			
ANO PREPARATÓRIO PARA O ENSINO PRIMÁRIO			
Áreas de Formação		<i>Actividades de iniciação à aprendizagem da língua, podendo iniciar-se uma segunda língua.</i>	
Tempos letivos semanais (mínimos e máximos) – 8 a 10			
ENSINO PRIMÁRIO			
ÁREA			
AQUISIÇÕES BÁSICAS	2.1.LÍNGUA 2.1.1. LÍNGUA VEICULAR(B) 2.1.2.SEGUNDA LÍNGUA(C) 2.2. MATEMÁTICA	ORIENTAÇÕES	B. Opção dependente da Língua Veicular da Instituição Educativa. C. As Instituições Educativas Particulares podem optar por uma das seguintes línguas: Chinês, Português ou Inglês. As Instituições Educativas Oficiais regem-se segundo os termos do artigo 37º da Lei do Sistema Educativo de Macau. Sugere-se que se aprofundem os contextos educativos propícios à aprendizagem de uma 2º língua, tendo em conta as idades das

⁴⁹ A partir do ano letivo de 20015/2016 começou a haver turmas de 7º ano; no entanto, os dados recolhidos só abrangem os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015.

			crianças e as metodologias de ensino utilizadas.
1º ao 4º ano – 18 a 20 tempos letivos 5º ao 6º ano – 19 a 22 tempos letivos			
A duração de cada tempo letivo define-se entre um mínimo de 25 minutos e um máximo de 35 minutos.			

Nota. Adaptado do Decreto-Lei n.º 38/94/M, Governo da Região Administrativa Especial de Macau.

Da leitura da síntese apresentada, pode concluir-se que:

- 1) No ensino infantil não é previsto o ensino de LE;
- 2) No ano preparatório para o ensino primário, refere-se a possibilidade de iniciar uma “segunda língua” e são destinados 8 a 10 tempos letivos à aprendizagem da língua materna e da segunda língua, cabendo à escola fazer esta gestão;
- 3) No ensino primário, é mencionada a “segunda língua” e são especificadas as opções: chinês, português ou inglês. Os tempos letivos indicados destinam-se às “Aquisições Básicas”, que incluem a língua materna, a segunda língua e a matemática e cabe à escola fazer a gestão dos tempos letivos indicados para a primeira e segunda fases deste ciclo de ensino;
- 4) No ensino primário, a formulação “sugere-se que se aprofundem os contextos educativos propícios à aprendizagem de uma 2º língua, tendo em conta as idades das crianças” deixa ao critério da escola o momento em que esta aprendizagem se deve iniciar neste ciclo, o que, aliás, é claramente apontado nos artigos 5º e 6º do Decreto-Lei n.º 38/94/M (destaques acrescentados):

“3. No ano preparatório para o ensino primário, podem as instituições educativas, de acordo com os recursos disponíveis, *proporcionar a iniciação da aprendizagem de uma segunda língua*, numa perspectiva lúdica, salvaguardando-se o desenvolvimento das capacidades de comunicação na língua veicular em que se ministra a educação.

4. No ensino primário podem as instituições educativas *iniciar ou dar continuidade à aprendizagem de uma segunda língua*, assumindo características de aprendizagem mais formal e estruturada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, e, embora sem carácter de obrigatoriedade, *devem ser privilegiadas as línguas oficiais do Território.*”

Tal deu origem a que, na prática, as escolas oficiais e algumas particulares da região só introduzam a disciplina de LE no 5º ano do EP, à semelhança do que acontecia no sistema de ensino português até 2005/2006 (época em foi lançado o Programa de Generalização do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico), no qual se baseou o modelo de Macau.

Note-se ainda que o texto destacado em 4. comprova a situação já referida no ponto 2.6, ou seja, que as línguas oficiais do território são, na realidade, línguas estrangeiras para a população. Para complexificar esta situação, a Lei Básica indica a “língua chinesa” como língua oficial de Macau, não especificando de que língua chinesa se trata: se de mandarim, se de cantonês. Como cerca de 83% da população tem o cantonês como língua materna, esta é a língua veicular de ensino da maioria das escolas de Macau (vd. 2.8) não verificando portanto em Macau a mesma situação que na RPC, onde o *pǔtōnghuà* é simultaneamente língua oficial e língua veicular de ensino, em termos formais (vd. 2.6.1).

Do que fica exposto, ressalta que sem um compromisso a longo prazo e uma política linguística a nível governamental solidamente pensada é difícil, numa sociedade complexa como a de Macau, passar do frequentemente ouvido e elegante *slogan* sobre a promoção do multiculturalismo e do multilinguismo, à concretização do seu valor e à efetiva capacitação linguística dos residentes. O acelerado crescimento demográfico e económico de Macau tem secundarizado áreas em que os resultados imediatos são mais difíceis de alcançar; no entanto, no âmbito do planeamento estratégico de uma língua estrangeira as metas a atingir devem ser pensadas a médio ou longo prazo, pois embora os resultados tardem, eles subsistem ao longo das gerações. Importaria, pois, a imprescindível reflexão sobre algumas questões relativas ao ensino e aprendizagem das línguas quanto i) aos objetivos pretendidos com o ensino e aprendizagem de determinada língua; ii) ao nível de proficiência dessa língua em Macau e ao nível que deve ser atingido, de acordo com os objetivos traçados e as necessidades identificadas; iii) ao tempo de ensino e aprendizagem aconselhado para se alcançarem os níveis estabelecidos nos vários referenciais (o *QEER* para línguas europeias, o *HSK* e

o PSC⁵⁰ para o mandarim, etc.); iv) à análise sobre a adequação da carga letiva em vigor nas instituições de ensino; v) às estratégias de manutenção da língua estrangeira num contexto onde a imersão linguística se circunscreve à sala de aula, entre outras.

Maria José Grosso, em entrevista ao jornal *Plataforma Macau*, afirma a propósito :

“Repensar o ensino das Línguas requer o conhecimento das diferentes realidades educativas a fim de se darem respostas concretas; a ausência dum plano global conduz à exaustão das pessoas envolvidas no processo e à estagnação do próprio saber, pior do que isso favorece monolinguismos, hegemonia duma língua, tendo a longo prazo como consequência o desaparecimento das línguas e dos valores de poder que elas representam.”

(Grosso, 2014:¶11)

Embora o multilinguismo e a educação plurilingue existam há séculos, a entrada no novo milénio acarretou um interesse renovado em torno desta opção educativa. A diversidade etnolinguística e as desigualdades, a comunicação e o contacto intercultural e a interdependência política e económica globais são mais que nunca realidades do mundo atual e colocam pressões sobre os sistemas educativos. Agora, como ao longo da história, a educação plurilingue oferece melhores possibilidades de preparar as gerações futuras para participarem na construção de sociedades mais justas e democráticas num mundo globalizado e intercultural, mas sem a devida planificação do estatuto e papel das línguas isso não é alcançado automaticamente.

Com efeito, a educação plurilingue e pluricultural implica (1) utilizar e valorizar mais do que uma língua no ensino e na aprendizagem, (2) reconhecer e valorizar a compreensão e o diálogo intercultural entre diferentes experiências vividas e mundivisões culturais diversas e (3) partir de conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e mover-se em direção à sua participação como atores

⁵⁰ O HSK (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì, em chinês: 汉语水平考试) é o teste de proficiência de chinês ou exame padrão de chinês, o único teste padronizado da China de proficiência em língua chinesa padrão para falantes não-nativos, como estudantes estrangeiros e chineses ultramarinos (vd. http://english.hanban.org/node_8002.htm, http://en.wikipedia.org/wiki/Hanyu_Shui ping_Kaoshi). O PSC (Putonghua Shuǐpíng Ceshi) é um exame de proficiência em mandarim (vd. <http://www.cbs.polyu.edu.hk/exam.html>).

plenos e indispensáveis na sociedade - a nível local, nacional e global (Hornberger, 2009). Para além destas características fundamentais, há muitas questões e aspetos referentes à educação plurilingue que necessitam de respostas articuladas, como a política e a implementação, os programas e os projetos curriculares, as práticas de sala de aula, a pedagogia e o desenvolvimento profissional docente que a devem sustentar (sem descurar os contributos da pesquisa empírica em várias regiões do mundo).

A caracterização efetuada sobre o enquadramento legal e dos moldes formais em que é ensinada a LE nas escolas da região é retomada no capítulo seguinte para evidenciar a singularidade do projeto da EOZGY e a forma como o seu modelo de educação plurilingue poderá contribuir adequadamente para o desenvolvimento de uma sociedade desde há muito acostumada ao auto-isolamento de grupos étnica, linguística e culturalmente diferenciados - e que, por outro lado, se vê cada vez mais confrontada com o desafio de apoiar a diversidade e de promover perspetivas globais através da educação num mundo globalizado, interconetado e interdependente.

Capítulo 3 Escola Oficial Zheng Guanying – a escola-caso

Introdução

A escola de que se ocupa este trabalho foi escolhida como objeto de estudo de caso pela sua ênfase na aprendizagem de línguas estrangeiras e pela introdução de uma pedagogia de imersão linguística numa escola oficial de Macau. Pretendeu-se analisar de que modo o papel do professor e o modelo trilingue de ensino adotado nesta instituição influenciam o desenvolvimento intercultural dos alunos e examinar a sua natureza, tendo como pressuposto o que a literatura teórica sobre ensino intercultural de línguas, revista no capítulo 1, sugere.

Para enquadrar o estudo empírico e de acordo com os conceitos supramencionados, passa-se à apresentação da escola e da respetiva organização curricular.

3.1 Contexto sociodemográfico e génese da EOZGY

A Escola Oficial Zheng Guanying situa-se na Freguesia de Nossa Senhora de Fátima, a zona mais a norte de Macau, contígua à China Continental e onde se localiza a fronteira das Portas do Cerco. Nesta freguesia, a maior e a mais densamente povoada (c. de 40% do total dos habitantes da RAEM vive aqui), encontram-se zonas visível e marcadamente chinesas, como o Bairro da Areia Preta, o Toi San, o Iao Hon, os Novos Aterros da Areia Preta e o Fai Chi Kei. Tradicionalmente, é uma área habitacional da classe trabalhadora e de instalação de imigrantes, mesclada com edifícios industriais. Entretanto, o espaço tem sido melhorado gradualmente através da construção de bairros residenciais modernos (Direcção dos Serviços de Cartografia e Cadastro; Instituto para os Assuntos Cívicos e Municipais de Macau). O perfil sociodemográfico da população desta zona da cidade é esboçado nos seguintes termos por Silva (2011:114):

“É nesta freguesia que se acentua mais a concentração de residentes não nascidos em Macau, sendo, na sua maioria, os que vêm do “outro sistema”, o que equivale a dizer do Continente chinês, e o que explica largamente o acentuado acréscimo populacional que tem vindo a registar. De facto, de acordo com os dados dos Intercensos 2006, do total de residentes na freguesia de Nossa Senhora de Fátima apenas 36.9% nasceu e sempre residiu em Macau, sendo mais de metade (58.3%) dos residentes desta freguesia oriundos da China Continental. Embora grande parte dos migrantes da China Continental venha da Província contígua sendo a sua língua corrente, tal como em Macau, o cantonês, é também

nesta freguesia que podemos encontrar o maior número de falantes de outros dialectos chineses, nomeadamente o dialecto de Fujian.”

Criada em 1987/88, a Escola Primária Luso-Chinesa de Tamagnini Barbosa era uma das instituições que ensinava a língua portuguesa em Macau. Esta escola luso-chinesa, que ministrava o ensino primário com a vertente de aprendizagem em ambas as línguas e podia lecionar educação pré-escolar, foi extinta no início de 2011. Neste mesmo ano foi criada pela Ordem Executiva n.º 46/2011 a Escola Oficial Zheng Guanying (fig. 3.1), que entrou em funcionamento nas instalações da extinta Escola Primária Luso-Chinesa de Tamagnini Barbosa.



Figura 3.1 Fachada da Escola Oficial Zheng Guanying. Foto de Smart Education.

A EOZGY iniciou a sua atividade no ano letivo de 2011/2012 e apesar de se comprometer a manter aulas em língua portuguesa, a ênfase foi dada ao ensino do mandarim (*pǔtōnghuà*), adotando esta língua como língua veicular de ensino e sendo a única escola oficial de Macau a disponibilizar tal opção. A instituição começou por oferecer aulas de ensino infantil e ensino primário e a partir do ano letivo 2015/2016 passou a ministrar ensino secundário, sendo também atualmente a única escola de Macau a disponibilizar a oferta educativa integrada da escolaridade gratuita de 15 anos (do ensino infantil ao secundário complementar).

Trata-se, portanto, de uma instituição recente que espelha uma nova conceção da relação sociedade-escola-educação, já que consiste num projeto piloto que enfatiza a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras em Macau.

Efetivamente, a Zheng Guanying integra o projeto em fase de estudo piloto que visa a reforma curricular e põe em prática o objetivo do governo da RAEM de diversificar o sistema escolar e dar um novo rumo às escolas oficiais. Introduce novos conceitos, novo modelo de gestão e de sistema curricular e pretende oferecer uma opção alternativa aos alunos que ingressam nas escolas oficiais (Aranda, 2014).

Na mostra “Ponte Sino-Portuguesa: Exposição sobre o ensino de línguas e culturas”, que reuniu informação e trabalhos de alunos das escolas da rede da Direção dos Serviços de Educação e Juventude e que esteve patente na galeria Zhizhan do Centro de Recursos Educativos da DSEJ entre junho e julho de 2014, a EOZGY foi apresentada da seguinte forma (fig. 3.2):

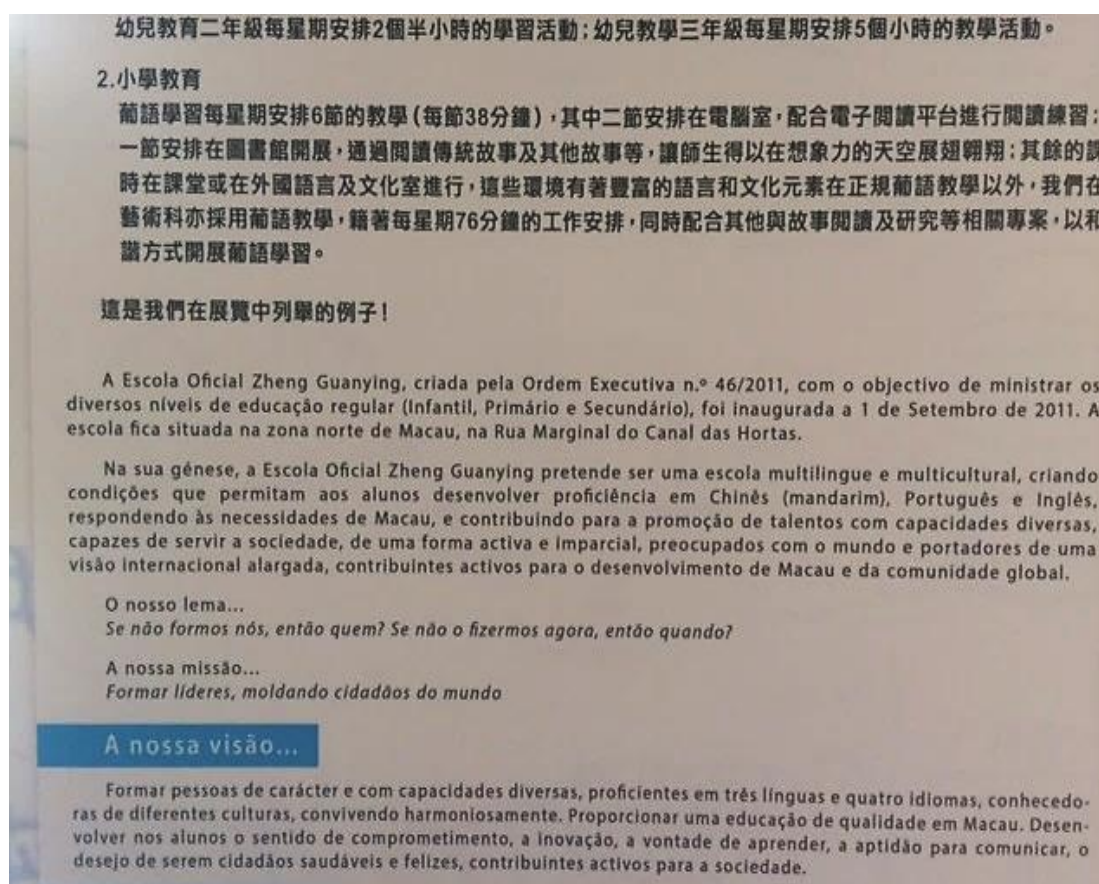


Figura 3.2 Cartaz de apresentação da EOZGY na exposição Ponte Sino-Portuguesa. Foto da autora do estudo, 2014.

No caso de Macau, onde a população fala maioritariamente cantonense e onde o chinês e o português são línguas oficiais, sendo o mandarim (não obstante o seu

estatuto de língua oficial na RPC) a língua segunda mais falada e o português apenas falado por 4% da população, esta aprendizagem multilingue proposta pela EOZGY reveste-se de especial importância (cf. 2.6 e 2.6.1).

Trata-se de uma escola secular e inclusiva, com indivíduos de várias proveniências; a demografia dos estudantes e das famílias é variada, assim como a dos docentes que nela trabalham, com diferentes origens nacionais representadas. Cerca de cinquenta por cento do pessoal docente tem conhecimento de uma língua não materna e os cargos de liderança, nomeadamente o de diretor e de subdiretor, são ocupados por pessoas que falam mais duas línguas para além da sua língua materna. As atitudes em relação à língua por parte do pessoal auxiliar e pais, observadas pela investigadora, são globalmente positivas e as questões linguísticas têm destaque no projeto educativo da escola. Os professores e alunos falam frequentemente tanto as suas línguas maternas como uma língua de intercomunicação nos corredores e espaços comuns da escola e isso é acolhido naturalmente pela comunidade escolar.

Nas várias zonas da escola há sinalização e informação trilingue (fig. 3.3),



Figura 3.3 Cartazes informativos trilingues. Fotos da autora do estudo, 2014.

assim como diversos placares para estimular o uso das várias línguas, à semelhança do que é apresentado na fig. 3.4 (o tipo de atividade proposta varia ao longo do ano letivo, mas o objetivo está sempre associado à familiarização dos alunos com o uso das línguas ensinadas na escola):

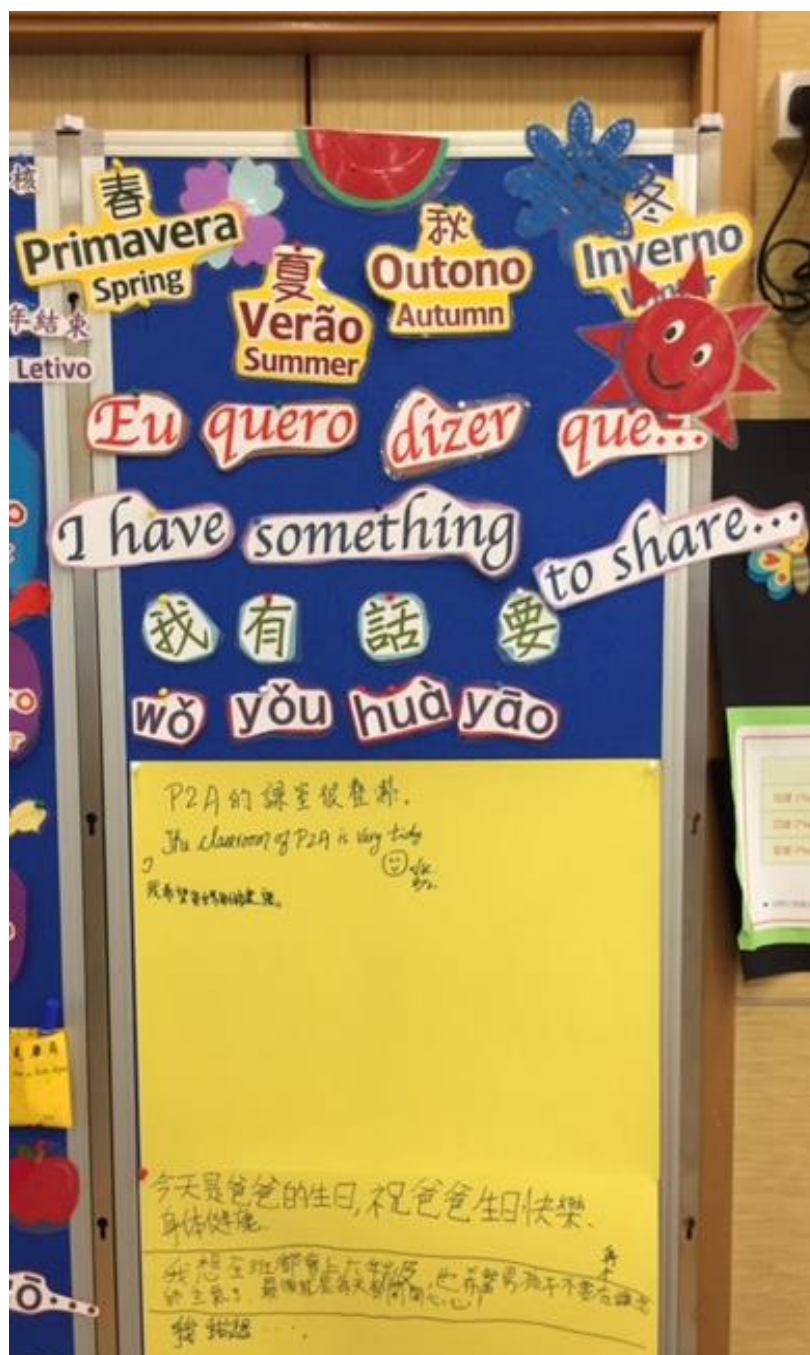


Figura 3.4 Atividade trilingue. Foto da autora do estudo, 2014.

Como ilustra a fig. 3.5, a própria ementa do refeitório reflete o ambiente multicultural existente na escola e a vontade de o promover, combinando elementos das diferentes gastronomias:

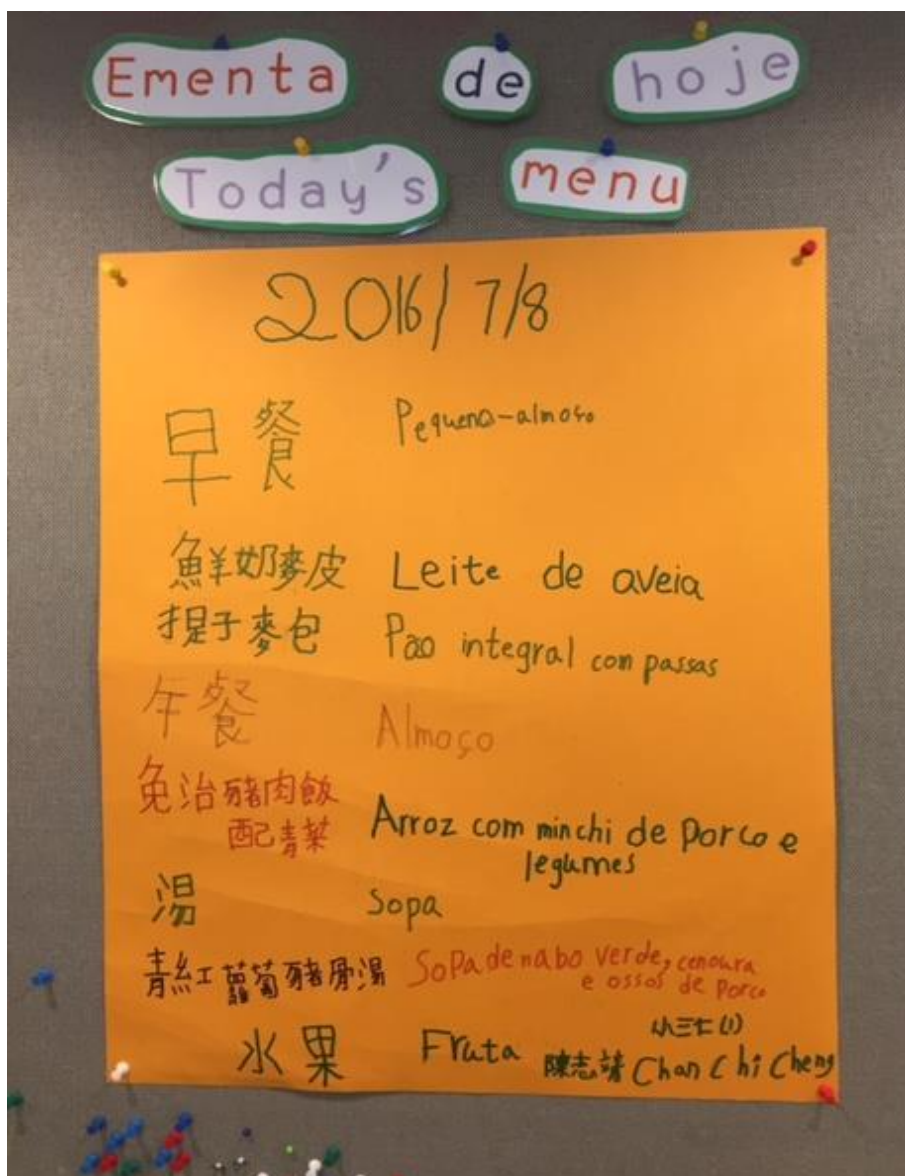


Figura 3.5 Ementa do refeitório da EOZGY. Foto da autora do estudo, 2016.

Segundo os dados fornecidos em conversa pela diretora da escola, a população escolar da EOZGY é composta essencialmente por alunos locais, de língua materna chinesa (cantonês); a percentagem de cerca de 10% de alunos estrangeiros da escola é constituída por portugueses, brasileiros, coreanos, japoneses, italianos, filipinos e singapurianos. Note-se ainda que cerca de 15%

dos alunos chineses vive em Zhuhai, ou seja, na cidade fronteiriça contígua, na China Continental, sendo a sua língua materna o mandarim.

De acordo com os *Dados Gerais das Escolas no ano lectivo de 2013/2014*⁵¹, publicados pela DSEJ, a escola contava no ano letivo de 2013/2014 com 194 alunos, distribuídos pelos seguintes níveis de ensino (fig. 3.6):

Educação Regular – Escolas oficiais do sistema escolar da escolaridade gratuita																								
N.º	Nome da unidade escolar	N.º de alunos													N.º de docentes									
		Infantil			Primário						Secundário Geral			Secundário Complementar			Esp.	Total	I	P	S	E	N	Total
		I1	I2	I3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	SG1	SG2	SG3	SC1	SC2	SC3								
9	Zheng Guanying, Escola Oficial [#]	A	31	26	34	28	24	18	17	16	--	--	--	--	--	--	--	194	1	12	--	--	--	13
		T	2	2	2	2	1	1	1	1	--	--	--	--	--	--	--	12						

Figura 3.6 Número de alunos da EOZGY no ano letivo de 2013/2014 por nível de ensino. Vista Geral da Educação em Números 2013/2014.

Segundo a informação disponibilizada pela direcção da escola, neste ano letivo os alunos encontravam-se distribuídos da seguinte forma pelas turmas:

Tabela 3.1 Distribuição dos alunos por nível e turma (2013/2014)

Ensino Infantil		Ensino primário	
Total de alunos 91		Total de alunos 103	
Turmas	I1A - 15 I1B - 17 I2A - 13 I2B - 13 I3A - 17 I3B - 17	Turmas	P1A - 14 P1B - 14 P2 - 24 P3 - 18 P4 - 17 P5 - 16

⁵¹ Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Vista Geral da Educação em Números 2013/2014, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teachorg/Inter_main_page.jsp#Inter_main_page.jsp?id=46100

No ano letivo seguinte, conforme os *Dados Gerais das Escolas no ano lectivo de 2014/2015*⁵², a escola viu aumentar o número de matrículas, tendo contado com um total de 233 alunos. O nível primário foi aquele onde se verificou o maior aumento de inscrições:

Educação Regular – Escolas oficiais do sistema escolar da escolaridade gratuita																								
N.º	Nome da unidade escolar	N.º de alunos															N.º de docentes							
		Infantil			Primário						Secundário Geral			Secundário Complementar			Esp.	Total	I	P	S	E	N	Total
		I1	I2	I3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	SG1	SG2	SG3	SC1	SC2	SC3								
9	Zheng Guanying, Escola Oficial [#]	A	31	33	32	32	30	25	18	17	15	--	--	--	--	--	--	233	7	16	--	--	2	25
	T	2	2	2	2	2	1	1	1	1	--	--	--	--	--	--	14							

Figura 3.7 Número de alunos da EOZGY no ano letivo de 2014/2015 por nível de ensino. Vista Geral da Educação em Números 2013/2014.

Neste ano letivo os alunos a distribuição de alunos pelas turmas era a seguinte:

Tabela 3.2 *Distribuição dos alunos por nível e turma (2014/2015)*

Ensino Infantil		Ensino primário	
Total de alunos 95		Total de alunos 138	
Turmas	I1A - 15 I1B - 16	Turmas	P1A - 17 P1B - 15
	I2A - 16 I2B - 16		P2 - 30
	I3A - 16 I3B - 16		P3 - 25
			P4 - 18
			P5 - 17
			P6 - 18

3.2 Organização curricular de LE na EOZGY

A escola é publicitada em vários *media* da seguinte forma:

⁵² Vista Geral da Educação em Números, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teachorg/Inter_main_page.jsp?id=8514

“The mission of Escola Oficial Zheng Guanying is to prepare students with different skills so that they will be able to serve the society in an active and impartial way, caring for others and the world. The school intends to nurture talents who are proactive contributors to the development of Macao with a world embracing vision. *Escola Oficial Zheng Guanying is teaching small classes in Mandarin and students begin the study of Portuguese language in the 2nd year of Infant Education and the study of English language in the 1st year of Primary Education.*” (destaque acrescentado)

(Universidade de Macau, 2013:8-9)

“A EOZGY é uma escola de concepção “through train” - do Ensino Infantil ao Ensino Secundário, cujas características principais são o *ensino em Mandarin* e em turmas reduzidas. Os alunos da EOZGY iniciam o estudo da *Língua Portuguesa* no 2º Ano do Ensino Infantil e o *ensino da Língua Inglesa* no 1º ano do Ensino Primário. A missão da nossa escola é preparar alunos com qualidades diversas, de forma a poderem servir a sociedade de forma activa e imparcial, e que se preocupem com o mundo. Propomo-nos formar talentos capazes, com iniciativa própria, possuidores de uma ampla visão, contribuindo, deste modo, para o bom desenvolvimento de Macau.” (destaque acrescentado)

(Escola Luso-Chinesa Técnico-Profissional, 2013)

Comparado o texto destacado com as orientações da legislação referida em 2.9 sobre a escolha da língua veicular de ensino e a prática da maioria das escolas, que recai no cantonês, o primeiro aspeto a salientar é que se trata da única escola de Macau, quer oficial, quer particular, a apresentar o mandarim como língua veicular de instrução. Por outro lado, a organização curricular do ensino infantil é composta pelas áreas identificadas na fig. 3.8, incluindo “Línguas”:



Figura 3.8 Organização curricular do ensino infantil na EOZGY. Dados fornecidos pela direção da EOZGY.

No ensino infantil são introduzidas duas línguas estrangeiras (fig. 3.9):

各級學習情況

Funcionamento dos Diferentes Anos

• 幼兒教育一年級	1º Ano do Ensino Infantil
中文	Língua Chinesa
• 幼兒教育二年級	2º Ano do Ensino Infantil
中文	Língua Chinesa
葡文*	Língua Portuguesa *
• 幼兒教育三年級	3º Ano do Ensino Infantil
中文	Língua Chinesa
葡文**	Língua Portuguesa **

* 幼兒教育二年級每天30分鐘葡文興趣活動
 *Actividades Interessadas da Língua Portuguesa no 2º Ano do Ensino Infantil (30 mins diário)

** 幼兒教育三年級每天1小時葡文學習活動
 **Actividades de Estudo da Língua Portuguesa no 3º Ano do Ensino Infantil (1 hora diário)

* 語言興趣活動(每天15分鐘)
 *Actividades interessadas da língua (15 minutos diário)



Figura 3.9 Ensino de língua estrangeira no ensino infantil na EOZGY. Dados fornecidos pela direção da EOZGY.

A organização curricular no ensino primário apresenta seguinte disposição, sendo disponibilizada uma terceira língua estrangeira (fig. 3.10):

課程結構 Organização Curricular

科目範圍 Áreas disciplinares	每週節數 Tempos lectivos semanais	加權係數 Factor de ponderação
❖ 品德公民Ed. Moral e cívica	1	1
❖ 中文Língua Chinesa	7	2
❖ 數學Matemática	6	2
❖ 常識Conhecimentos Gerais	5	1
❖ 葡文Língua Portuguesa	5(P1-P4)/6(P5-P6)	1
❖ 視覺藝術Ed. Visual Artes	2(P1-P4)/1(P5-P6)	1
❖ 體育Ed. Física (P1A-L.P.)	2	1
❖ 音樂Ed. Musical (P1-P3, L.P.)	2	1
❖ 英文Língua Inglesa (ACC)	5	-
❖ 資訊科技Informática (ACC)	1	-

教育暨青年局
 Direcção dos Serviços de
 Educação e Juventude

Figura 3.10 Organização curricular do ensino primário na EOZGY. Dados fornecidos pela direção da EOZGY.

Ou seja, quanto à oferta de LE, nos mesmos níveis de ensino, é possível verificar na tabela 3.3 as diferenças entre as outras escolas oficiais e a EOZGY:

Tabela 3.3 *Orientações curriculares para o ensino de línguas nas escolas oficiais vs. organização curricular do ensino de línguas na EOZGY*

	Plano curricular do Decreto-Lei n.º 38/94/M	EOZGY
Ensino Infantil	Pode iniciar-se uma segunda língua no Ano Preparatório para o Ensino Primário (3º ano)	Português no 2º ano do Ensino Infantil (EI)
Ensino Primário	As Instituições Educativas Particulares podem optar por uma das seguintes línguas: Chinês, Português ou Inglês ⁵³ . As Instituições Educativas Oficiais regem-se segundo os termos do artigo 35º da Lei do Sistema Educativo de Macau ⁵⁴ .	Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Primário (EP)

Dado a língua de ensino veicular na EOZGY ser o mandarim e a língua materna da maioria dos alunos chineses da escola ser o cantonês, verifica-se que os estudantes:

- a. Se encontram num programa de imersão desde o 1º ano do EI;
- b. Iniciam o estudo de uma língua estrangeira no 1º ano do EI e de uma segunda língua estrangeira no 2º ano do EI;
- c. Estudam três línguas estrangeiras a partir do 1º ano do EP

o que corrobora a originalidade do projeto e evidencia a intenção de formar alunos plurilingues, contrariando a tendência daquilo que foi praticado pelo sistema educativo de Macau até ao momento e apontado pelos vários investigadores referidos anteriormente (vd. capítulo 3).

⁵³ Embora não esteja assim regulamentado, as escolas iniciam o estudo de LE no 5º ano do EP.

⁵⁴ Relativos à autonomia pedagógica, administrativa e financeira, consultar Governo da Região Administrativa Especial de Macau, Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior, *Boletim Oficial - I Série*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09.asp> [acedido em 2013 e 2014].

Para além da diversidade da oferta de LE, a carga horária disponibilizada para estas aulas apresenta igualmente uma organização diversa da das outras escolas, que se apresenta seguidamente.

3.3 Carga horária de LE na EOZGY

A carga horária de língua estrangeira preconizada para o ensino no *Plano Curricular do Decreto-Lei n.º 38/94/M*, que estabelece que “A duração de cada tempo lectivo define-se entre um mínimo de 30 minutos e um máximo de 40 minutos” (ano preparatório) e “um mínimo de 35 minutos e um máximo de 45 minutos” (ensino primário) é a apresentada na tabela 3.4:

Tabela 3.4 *Carga horária de língua estrangeira nas orientações curriculares para as escolas oficiais*

Educação pré-escolar	Ano Preparatório do EP	EP	
Área de formação	Área de formação	Área de formação	
n.a.	Actividades de iniciação à aprendizagem da língua, podendo iniciar-se uma segunda língua	AQUISIÇÕES BÁSICAS 2.1.LÍNGUA 2.1.1.LÍNGUA VEICULAR(B)* 2.1.2.SEGUNDA LÍNGUA(C)** 2.2.MATEMÁTICA	
Tempos Letivos Semanais (mínimos e máximos)	Tempos Letivos Semanais (mínimos e máximos)	Tempos Letivos Semanais (mínimos e máximos)	
n.a.	8 – 10	1º a 4º anos	5º a 6º anos
		18-20	19-22
*Opção dependente da Língua Veicular da Instituição Educativa. **As Instituições Educativas Particulares podem optar por uma das seguintes línguas: Chinês, Português ou Inglês.			

Nota. Adaptado do *Decreto-Lei n.º 38/94/M*, Governo da Região Administrativa Especial de Macau.

Na EOZGY, o ensino inicia-se no 1º ano do EI com o mandarim como língua veicular e o ensino de LE organiza-se de acordo a distribuição a descrita na tabela 3.5:

Tabela 3.5 *Carga horária de língua estrangeira na EOZGY*

Português (PT)	Português (PT) + Inglês (ING)
EI	EP
<p><u>2º ano</u></p> <p>5 tempos semanais (30 minutos diários)</p> <p><u>3º ano</u></p> <p>5 tempos semanais (1h diária)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Português - 1º ao 4º ano</u></p> <p>5 tempos semanais + 2 tempos da disciplina de Artes</p> <p style="text-align: center;"><u>Português - 5º ao 6º ano</u></p> <p>6 tempos semanais + 1 tempo da disciplina de Artes</p> <p style="text-align: center;"><u>Inglês - 1º ao 4º ano</u></p> <p>5 tempos semanais, dos quais 1 na sala de informática e 1 na Biblioteca</p> <p style="text-align: center;"><u>Inglês - 5º ao 6º ano</u></p> <p>A disciplina de Informática (1 tempo semanal) é lecionada em Inglês.</p>

Verifica-se que, para além da oferta do mandarim como língua veicular e do português e inglês como línguas estrangeiras, a carga letiva destinada à LE é muito superior à estipulada no *Plano Curricular do Decreto-Lei n.º 38/94/M*, que é o seguido pelas escolas oficiais de Macau e pelas escolas particulares financiadas pela DSEJ. Na maioria destas escolas, a oferta de LE não vai além dos dois tempos semanais (de cerca 40 minutos cada, como atividade de complemento curricular ou disciplina de opção), *versus* os oito tempos semanais destinados à aprendizagem de português na EOZGY e os sete tempos destinados ao inglês.

3.4 A originalidade do modelo da EOZGY

Note-se ainda que quando se fala em imersão e em modelos de ensino bilingues ou trilingues, estes geralmente dirigem-se a contextos de imigração ou contextos

em que a diversidade de origens da população escolar implica cenários de risco de exclusão social, de defesa de línguas de minorias étnicas ou de populações vulneráveis ou em desvantagem. Não é este o caso da EOZGY - a escola objeto de estudo neste projeto é considerada trilingue porque optou por usar três línguas como meio de instrução para uma ou mais disciplinas do currículo durante um número relevante de horas de ensino como parte do seu projeto pedagógico, visando disponibilizar uma opção diferente à população de Macau (fig. 3.11):



Figura 3.11 Cartaz publicitário da EOZGY. Foto da autora do estudo, 2013.

A escola assume-se como uma “nova escola de línguas”, onde o modelo de ensino adotado aponta para a imersão total trilingue precoce: 100% da atividade letiva é conduzida na L2, ou seja, a língua de instrução usada desde o ensino infantil (*pǔtōnghuà*) não é a língua materna da generalidade dos alunos (maioritariamente cantonês), que ainda neste ciclo de ensino iniciam o estudo de uma segunda língua (português), sendo esta usada tanto como língua de instrução como conteúdo curricular e ainda que no 1º ano do ensino primário é introduzida uma terceira língua (o inglês), que funciona nos mesmos moldes. Esta

opção aponta para o recurso a uma abordagem do tipo “Content and Integrated Language Learning” (CILL).

Por outro lado, para além da aprendizagem de línguas, a escola assume como objetivos educacionais proporcionar aos alunos a experiência de um ambiente multicultural, a fim desenvolver neles o respeito pela diversidade cultural e pelas diferenças individuais.

Capítulo 4 Metodología

Introdução

Este capítulo justifica as opções metodológicas e a perspectiva qualitativa escolhida, o estudo de caso; descreve o projeto básico de investigação e detalha posteriormente as metodologias específicas utilizadas. O capítulo fornece informações sobre os participantes e o local, os métodos de pesquisa aplicados, os procedimentos e a recolha de dados, em relação com as perguntas de investigação definidas (vd. quadros 4.1, 4.3 e 4.4). Segue-se uma apresentação geral do tratamento de dados e a discussão sobre a credibilidade e limitações dos métodos utilizados.

A discussão sobre investigação educacional proliferou nas últimas décadas com a finalidade de sustentar a reflexão crítica, no sentido de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, do sistema educativo em geral e das relações entre educação e desenvolvimento (Goetz & LeCompte, 1988). Manuais de investigação como os de Bell (1997), Borg & Gall (1989), Quivy & Campenhoudt (1992), Cohen et al. (2000), Tuckman (2002), Gay & Airasian (2002) e Aires (2011) têm vindo a refletir diferentes abordagens em investigação educacional. Para que a investigação neste domínio seja mais útil e mais alicerçada na escola, Burkhart & Schoenfeld (2003) sugerem que se dê maior atenção à componente aplicada da investigação, para que os seus efeitos sejam mais evidentes na prática educativa.

4.1 *Design* do estudo

Este trabalho de pesquisa assenta na coleta de dados qualitativos. No entanto, no que concerne aos aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, a pesquisa qualitativa não é homogénea; combina diferentes tipos de investigação, e.g. o estudo de caso, a história de vida, a investigação-ação, etc. Bogdan & Biklen (2003) usam o termo “pesquisa qualitativa” como hiperónimo, englobando diferentes abordagens investigativas com algumas características comuns. Janesick (2000) afirma que o design qualitativo é holístico: o investigador começa por olhar para um panorama amplo com a intenção de entender a globalidade da

realidade observada. Os lugares estudados são aqueles onde a experiência do dia-a-dia acontece; o investigador, ele próprio instrumento da investigação, está presente, interage com a realidade que pretende estudar, observa atividades e comportamentos e entrevista as pessoas. Denzin & Lincoln (2000:3) defendem a mesma ideia, dizendo que o investigador deve “estudar as coisas no seu contexto natural”. De acordo com estes autores (1998, 2000) a expressão “investigação qualitativa” é difícil de definir porque nela se cruzam um conjunto complexo de assunções, conceitos e termos interrelacionados. Com efeito, segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem subjacente uma perspectiva multimétodo: não privilegia uma metodologia única, nem há uma teoria ou paradigma que sejam exclusivamente seus.

A pesquisa qualitativa empírica orienta-se para o estudo de casos individuais. Como referido por Flick (2004), é sobretudo conduzida como o estudo de um caso ou de um número limitado de casos e a recolha de dados caracterizada pelo “princípio da abertura”, pelo que apenas a triangulação pode permitir ligar as descobertas feitas a partir de fenómenos individuais de uma forma integradora e significativa.

De acordo com a definição convencionalmente aceite, a triangulação consiste no uso de métodos múltiplos no estudo de um mesmo objeto (Denzin, 1978; Richardson, 2003; Bryman, 2004). Inicialmente usada como uma técnica para verificar a validade dos resultados de investigação (Tashakkori & Teddlie, 1998; Bogdan & Biklen, 2003; Richardson, 2003; Bryman, 2004; Flick, 2004; Stake, 2005; Neuman, 2006) - com base na crença de que se podiam rejeitar ou aceitar as hipóteses da pesquisa apenas se se tivesse chegado às mesmas conclusões através de diferentes métodos - a importância da triangulação e do seu uso aumentou significativamente. Denzin (1978) alargou esta noção, ao afirmar que a triangulação de métodos é apenas uma forma de triangulação; na sua opinião e na de outros autores (Flick & Steinke, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998; Janesick, 1998; Neuman, 2006), também existe triangulação de fontes de dados, do investigador e da teoria. Janesick (1998) acrescentou-lhe a triangulação das disciplinas científicas. A triangulação passou a ser entendida não como uma mera

técnica de validação de descobertas científicas, mas como garante de um entendimento mais profundo dos fenómenos investigados. A combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos, perspetivas e observadores num único estudo é entendida como uma estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade a uma investigação (Flick & Steinke, 2004; Denzin & Lincoln, 2005), permitindo aos investigadores compreender significativamente melhor e de forma mais abrangente o objeto observado e uma interpretação exaustiva dos dados.

É certo que as críticas atuais ao conceito tradicional de triangulação assentes nas perspetivas pós-modernas sugerem que a objetividade em relação a uma determinada realidade nunca pode ser alcançada; tal como as várias leituras de um texto podem conduzir a diferentes interpretações sem nenhuma versão assumir uma interpretação privilegiada, nos atuais paradigmas salienta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo. Portanto, hoje em dia a triangulação afasta-se da ideia de convergência num ponto fixo e começa a ser concebida como potencialmente geradora de múltiplas perspetivas (Seale, 2000) e assim, a combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados é sobretudo uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação (Denzin & Lincoln, 1998; 2000).

Pelo exposto, considera-se que o estudo de caso no âmbito da investigação qualitativa possibilita descrever pormenorizadamente, analisar processos e aprofundar questões, com vista à contextualização do fenómeno em estudo, a fim de encontrar o significado dos atos emergentes. Yin (2003:13) refere a propósito: “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”, justificando-se assim a opção por uma metodologia de natureza qualitativa no desenvolvimento desta investigação.

4.1.1 O estudo de caso em investigação qualitativa

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a aumentar e a afirmar-se. Neste breve enquadramento e a partir de diferentes fontes de informação, descreve-se sucintamente o estudo de caso como estratégia de investigação, abordando as suas características e visando clarificar a sua utilização no âmbito da investigação levada a cabo na EOZGY.

No plano metodológico da pesquisa qualitativa, o estudo de caso é encarado como uma estratégia qualitativa significativa, a par da fenomenologia, da etnografia, da biografia e da teoria de campo (Guba & Lincoln, 1994; Crotty, 1998; Creswell, 1998, 2003; Hatch, 2002; Patton, 2002; Mertens, 2003; Denzin & Lincoln, 2005, 2008); diferencia-se de outras estratégias de pesquisa porque o foco da investigação é um sistema ou um caso individual. Bogdan & Biklen *apud* Aires (2011:21), defendem que “o estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa (...) o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.” Por outro, investigadores como Lessard-Hébert et al. (1994) ou Punch (1998) consideram que o estudo de caso pode ser conduzido sob o quadro de qualquer um dos paradigmas de investigação educativa (do positivista ao crítico), sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação de tipo misto ou multimetodológico (Bisquerra, 1989; Gomez, Flores & Gimenez, 1996).

Para Stake (1995), a seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o “caso” é o passo mais crítico deste tipo de pesquisa e Hill & Hill (2005) sublinham que “casos” de investigação são as entidades a partir das quais são obtidos dados. Quando o investigador escolhe um “caso” estabelece um referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994) embora, como Stake (*idem*) adverte, o estudo de caso não seja uma investigação baseada na amostragem – não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso em si.

A investigação que se apresenta é um estudo de caso, porque envolve a análise em profundidade de uma única entidade restrita (Fraenkel & Wallen, 2006; Mcmillan, 2004) com base em dados qualitativos. O seu objetivo básico é descrever detalhadamente e interpretar uma entidade individual - neste caso a EOZGY - procurando evidenciar “both what is common and what is particular about the case” (Stake, 2000: 438). Dado que o estudo de caso é “the study of an instance in action” (Adelman et al., 1980:45-61), fornece um exemplo único de pessoas reais em situações reais e permite compreender ideias mais claramente do que apresentando-as apenas sob a forma de teorias e princípios abstratos. Tal como os autores referidos, também Colás (1992:252) refere a existência de “diversas modalidades de estudo de caso” que se distinguem “pelas características e procedimentos que adoptam”. Embora o âmbito do estudo de caso seja limitado e as suas conclusões raramente possam ser generalizadas, pode fornecer informação rica e significativa sobre comportamentos e eventos e “contribute uniquely to our knowledge of individual, organizational, social, and political phenomena” (Yin, 1984:14).

O presente estudo de caso visa investigar as características da competência intercultural tal como entendida e praticada pela direção e por professores do ensino infantil e primário de uma escola oficial de Macau, cujos alunos estão envolvidos num programa piloto de aprendizagem de três línguas estrangeiras. O trabalho de campo centrou-se num grupo de professores da EOZGY e no seu contexto institucional, mas a escola é entendida como objeto situado numa conjuntura mais ampla e como um espaço sociolinguístico não-autónomo. Incluiu, por um lado as “tradicionais” modalidades da recolha qualitativa (gravações de som, observação de eventos situados, entrevistas), mas acrescentou a isso outras dimensões, através do estabelecimento de relações entre a sala de aula e o contexto mais amplo (ver capítulo 2), atendendo e incorporando os aspetos macro-sociolinguísticos que influenciam e restringem os micro-eventos.

Nesta conformidade, é importante ressaltar que este estudo de caso apresenta uma pequena amostra do conjunto de escolas com projetos centrados nas línguas e na aprendizagem intercultural e, portanto, o seu carácter é mais específico e

exploratório do que válido em termos de generalização. No entanto, a realização desta investigação num ambiente escolar multicultural e plurilingue, onde um projeto educativo trilingue é diariamente implementado, disponibiliza um retrato realista dos processos naturais associados ao trabalho educativo baseado numa perspetiva intercultural.

4.2 Recolha de dados

No âmbito deste estudo é usada a terminologia “recolha de dados” para referir o trabalho realizado na EOZGY, mas também os dados recolhidos ao longo dos sete anos em que a investigadora esteve no terreno em contacto direto com a realidade dos contextos diversos de ensino e aprendizagem escolar em Macau, com particular incidência na aprendizagem de línguas. Esta “imersão no local de estudo” (Janesick, 2000:391) permitiu estudar, através da recolha e análise paralela de dados, essa realidade numa perspetiva científica.

4.2.1 Questões prévias

No que concerne aos procedimentos para a recolha de dados na EOZGY, há que começar por salientar que as características e valores fundamentais da cultura confucionista relativos às organizações e a sua influência nas práticas organizacionais e de gestão em Macau (hierarquia e harmonia, coletivismo, “face”⁵⁵, conceitos já abordados em 2.7 no âmbito das relações de ensino e aprendizagem) se constituíram como um fator relevante a ter em conta para a concretização deste trabalho: foi necessário solicitar autorização à diretora da

⁵⁵ Jia W. et al. (2005:315): “[...] According to Confucius, everyone has a predetermined position in society. Hence, as long as each person behaves according to rank and social status, social harmony can be achieved. The principle of harmony implies aspirations toward a conflict-free group-oriented system of social relations (Buttery and Leung, 1998). In the Confucian paradigm, social hierarchy and relations of subordination and superiority are considered natural and proper. In addition to the performance of assigned duties, filial submission, loyalty, decency and reciprocity are also required. Protest, dissent and criticism are appropriate only when the authorities have inadvertently deviated from the principles of good government, but questioning the pre-defined social order is forbidden (Fan, 1995). The practice of paternalism is the highest ideal in the Chinese political system (Buttery and Leung, 1998). According to Wu Lun, subordinates have a lifetime commitment to superiors. To the same degree, the subordinates' welfare will be taken care of by the superiors by assumption.”

DSEJ para efetuar a investigação na EOZGY e só mediante essa anuência a direção da escola, por sua vez, acedeu a que fosse realizada. Por outro lado, houve a necessidade de detalhar todos os procedimentos e submeter previamente os instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista, guiões de observação de aulas, etc.) à aprovação da direção da escola, justamente no sentido de evitar qualquer inadequação relativamente ao que pudesse ser percecionado como violação dos princípios socialmente aceites.

Assegurado pela direção da EOZGY o consentimento para a condução da pesquisa e coleta de dados, a substituição do diretor da escola no final do ano letivo de 2013/2014 e da subdiretora no final do 1º semestre do ano letivo de 2014/2015 levaram, entretanto, a que o processo sofresse alguns impasses e atrasos, embora tal não tenha afetado substancialmente o cronograma geral estabelecido inicialmente para a realização da pesquisa. A recolha de dados, projetada para ter lugar no início do ano letivo de 2013/2014, teve de ser estendida até ao 2º. semestre de 2014/2015, devido às referidas reorganizações internas da estrutura diretiva da escola, que implicaram passar pelos mesmos procedimentos referentes às autorizações já aludidos. No entanto, o facto de a coleta de dados acabar por abranger dois anos letivos veio a revelar-se enriquecedor para a ilustração do trabalho relacionado com a educação intercultural efetuado na escola.

Antes de a investigadora apresentar o projeto aos professores selecionados para participar neste estudo, o então diretor da EOZGY foi cabalmente informado sobre objetivos da investigação e deu a sua permissão via correio electrónico para esta ter lugar na escola (Anexo III). Os formulários de solicitação de participação dos professores (Informação e Consentimento, Anexo IV, doc. A e doc. B) foram facultados a todos os docentes envolvidos e todos os anuíram na sua participação. Posteriormente, as linhas gerais do projeto foram apresentadas aos docentes pela investigadora, tendo esta expressado o seu interesse pelo campo do ensino intercultural e fornecido uma breve explicação sobre a condução do trabalho. Os professores entenderam o objetivo da pesquisa e o seu papel na mesma; foram ainda informados do apoio do diretor da escola à investigação e da expectativa de

que esta se revestisse de interesse para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Foi-lhes assegurado que toda a informação seria confidencial e anónima e que só seria utilizada para os fins da investigação. Além disso, foi-lhes referido o seu direito de se retirarem da pesquisa em qualquer fase e a possibilidade de entrarem em contacto com a Universidade Aberta se pretendessem efetuar qualquer denúncia relativa à sua participação no projeto. Estas considerações éticas estão de acordo com as atuais diretrizes da BERA (2011).

Foi ainda assegurado que a pesquisa não acarretaria perturbação ao decurso das atividades letivas e foi elaborado, conjuntamente com a direção da escola, um calendário detalhado das etapas de investigação, cuidadosamente planeado em função das atividades escolares existentes; os instrumentos de recolha de dados foram geridos conforme o calendário previsto e determinado pela direção da escola.

Confirmou-se através de inquirição que não foi realizado anteriormente nenhum estudo formal de investigação sobre os professores, os alunos ou o programa da escola.

4.2.2 Modalidades de recolha de dados

Os métodos de recolha de dados selecionados para responder às perguntas de esta investigação foram

- 1) entrevistas semiestruturadas aos professores e à direção da escola;
- 2) observação dos professores no cenário natural da sala de aula, com a investigadora no papel de “participante como observadora” (Gold, 1958; Junker, 1960), registada em notas de campo e suporte áudio;
- 3) observação da comunidade educativa;
- 4) análise documental.

e encontram-se resumidos na tabela 4.1:

Tabela 4.1 *Síntese dos métodos de recolha de dados*

Perguntas de investigação	Método	Fonte dos dados	Análise dos dados	Objetivo
Quais as concepções e procedimentos dos professores considerados facilitadores do desenvolvimento da competência intercultural nos alunos da EOZGY?	Entrevistas aos professores Observação estruturada (em sala de aula) Observação da comunidade educativa Análise documental	Transcrição do texto das entrevistas Notas de campo Interação com a comunidade escolar Recursos/ materiais usados pelos professores	Análise do conteúdo das entrevistas	Identificar se/ como a reflexão cultural é promovida pela pedagogia, comportamentos e atitudes do professor
Quais as características de um quadro de referência útil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau?	Entrevistas aos professores e aos elementos da direção da escola Observação da comunidade educativa Análise documental	Transcrição do texto das entrevistas Interação com a comunidade escolar Notas de campo Programas de LE usados na escola, planificações de aula, etc.	Síntese da análise	a) resumir temas que podem facilitar a competência intercultural em alunos. b) resumir temas e preferências pedagógicas dos professores indicadores de interculturalidade, que possam ter impacto nas competências interculturais dos alunos

Nenhum tipo de dados é intrinsecamente melhor que outro e tudo depende do estatuto que o investigador decide conceder-lhes, de acordo com os seus objetivos (Silverman, 1997) - o recurso a um conjunto de métodos diversificados e interrelacionados possibilita a triangulação, que por sua vez permite uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em questão. A principal virtude da observação, direta ou através de registos audiovisuais, é permitir documentar interações entre pessoas em ambientes naturais (Dingwall, 1997). A articulação

da observação com a entrevista, já recomendada por Becker & Geer em 1957, pode proporcionar resultados mais completos e precisos do que proporcionaria apenas cada um dos métodos (Seale, 1999). Por outro lado, o recurso à análise documental permitiu a triangulação com a entrevista e com a observação, tendo sido utilizados para o efeito documentos legais e legislação, diferentes materiais usados na escola e registos produzidos pelos professores (planos de aula, fichas de trabalho), enfim, toda a documentação acessível que permitisse enquadrar as práticas pedagógicas e a atuação do professor.

Demonstrado o escopo e aplicação dos métodos utilizados no projeto, detalha-se agora cada método usado.

4.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Aires (2011:28) afirma que “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano”, permitindo “uma vasta variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas” e diferenciando-se “consoante o maior ou menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas”. De acordo com Aires (idem:29) as entrevistas semiestruturadas baseiam-se

“[...] numa concepção construtivista do comportamento humano: o ser humano enquanto pessoa que constrói sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade. A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma. A entrevista não-estruturada opõe-se, assim, à entrevista estruturada típica das amostragens.”

e adequam-se ao trabalho com grupos pequenos, ao estudo de situações específicas e ainda à complementação e validação de informações obtidas a partir de outras fontes utilizadas. Logo, o recurso a este tipo de entrevista afigurou-se uma estratégia adequada para a recolha de dados, tendo em conta que:

- 1) se ajusta ao estudo de um ambiente multilingue como o da EOZGY, no qual os intervenientes e a investigadora têm diferentes línguas maternas e

um grau variável de domínio da língua comum usada para a comunicação entre si; a entrevista oferece assim a possibilidade de fazer mais perguntas, no caso de mal-entendidos ou falta de clareza (Marschan-Piekkari & Reis, 2004);

- 2) num ambiente multicultural como o da EOZGY e dado a cultura implicar um sistema de valores que subjaz às ações humanas, as perguntas semiestruturadas dão espaço para abordagens culturais próprias, ao mesmo tempo que dão indicações para a abordagem de temas específicos⁵⁶;
- 3) os tópicos abordados baseados na revisão da literatura fornecem indicações sobre o papel da competência intercultural no ensino; no entanto, o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por vários fatores internos e externos e, por conseguinte, os entrevistados podem considerar outras componentes e questões relevantes - e esses tópicos só podem ser explorados se lhes for dado espaço na entrevista através de perguntas semiestruturadas.

Assim, ao oferecerem acesso a percepções e opiniões e serem eficazes para obter *insights* sobre questões que não são imediatamente perceptíveis, mas fundamentais para a captação e de transmissão de significado, estas entrevistas permitiram aprofundar o discurso oficial e imediato dos inquiridos a propósito do projeto intercultural da EOZGY e do seu papel enquanto facilitadores do desenvolvimento das competências associadas junto dos alunos.

De acordo com as razões evocadas, as questões focaram comportamentos, conceitos, atitudes, práticas e crenças, por se considerar que estes aspetos têm uma conexão fundamental com a língua, o processo de aprendizagem e a

⁵⁶ Aquando da elaboração do guião da entrevista foi convocada a conceção de cultura de Liddicoat, nomeadamente no que toca à ênfase que os autores colocam na complexidade de cultura enquanto “construção: “Culture is a complex phenomenon. it includes the behaviours, practices, concepts, attitudes, values, conventions, rituals, lifestyles, and beliefs of the people who make up the cultural group as well as the artefacts they produce and the institutions they create” (Liddicoat et al., 2003: 51).

competência intercultural. Os tópicos e subtópicos foram ordenados de modo a que os professores refletissem progressivamente sobre os temas, partindo de itens relacionados com a sua realidade socioprofissional e sociocultural, para o seu próprio conhecimento e *modus operandi*. Através deste processo, procurou-se que as respostas não só ajudassem a clarificar aspetos relacionados com a perceção e o nível de aquisição da competência intercultural, mas também que ajudassem os professores a desenvolvê-la, a consciencializarem-se do seu "terceiro lugar"⁵⁷ (Kramsch, 1993; Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999) e a problematizar a questão das identidades, de forma a poderem interagir confortavelmente com indivíduos de culturas diversas e a criar identidades adequadas a diferentes contextos sem comprometer a sua própria identidade (Liddicoat, 2002).

Em suma, o guião das entrevistas foi construído em função dos temas abordados na revisão teórica e dos objetivos da investigação, de modo a formular os assuntos que serviram de base para a conversa entre a investigadora e os participantes entrevistados, dando origem ao documento constante do Anexo V (doc. A e B).

Houve inicialmente a intenção de recorrer a um intérprete no caso dos entrevistados de língua materna chinesa, visto a autora do estudo não ser fluente na língua, mas tal não se revelou exequível por constrangimentos de várias ordens, dos quais sobressai a dificuldade em aceder à escola; com efeito, as sucessivas mudanças na direção da escola e alguma instabilidade e conflitualidade internas verificadas durante a realização do projeto de investigação implicaram a renovação do pedido de autorização para a realização deste trabalho, com os atrasos daí decorrentes e foram sempre disponibilizados períodos muito precisos e curtos para a permanência da investigadora na EOZGY. Dada ainda a escassez de intérpretes-tradutores qualificados e a indisponibilidade dos existentes (que trabalham no setor governamental, com horários preenchidos e rígidos), foi impossível conciliar estes fatores, pelo que as entrevistas foram conduzidas em português ou inglês (usado como língua de mediação com os professores

⁵⁷ "Third place" em inglês.

chineses), conforme a língua materna dos entrevistados. No entanto, as questões epistemológicas e metodológicas decorrentes desta opção serão brevemente abordadas em 4.7, por se ter consciência das implicações que tal acarreta a nível da qualidade da informação.

Para além destas questões, específicas do trabalho em causa, foram observados os passos necessários à preparação, planeamento e realização de entrevistas, de acordo com as etapas previstas por Mcnamara (2009) e os critérios apontados por Creswell (2007). Foi efetuado um teste piloto com os tópicos da entrevista junto de duas professoras (uma de nacionalidade chinesa e outra de nacionalidade portuguesa) não incluídas neste estudo, a fim de testar a sua clareza e precisão, excluir terminologia técnica e assegurar o uso de um nível de inglês adequado aos falantes não nativos.

As entrevistas tiveram duração de 33 a 45 minutos e foram registadas em gravador digital. A variação da duração das entrevistas deve-se ao facto de os entrevistados terem, por um lado, abordado espontaneamente diversos tópicos previstos no roteiro - o que encurtou a duração das entrevistas – ou, por outro, terem introduzido nelas tópicos não previstos. As gravações foram transcritas integralmente; os dados foram codificados e analisados tematicamente e a sua discussão é apresentada no capítulo 5.

Primeiro momento

A recolha de dados através de entrevista foi desenvolvida no contexto escolar, o que permitiu algumas observações diretas relevantes, como condições de trabalho físicas, ambientais e clima organizacional, que serviram de fonte de dados adicional; incluem-se aqui também dados a que a investigadora teve acesso como ouvinte.

Os participantes foram previamente convidados a participar, através da direção da escola, e informados de que a entrevista demoraria cerca de 40 minutos. No final do 2º semestre escolar de 2013/ 2014, em julho, foi efetuado o primeiro

conjunto de entrevistas com o intuito de estabelecer a relação pessoal de investigação. Tratou-se de entrevistas individuais, com um desenho comum para os participantes referidos em 4.2.4, procurando que cada uma das questões fosse ao encontro do conhecimento e da experiência dos intervenientes, a fim de obter o máximo de dados possível sobre o conhecimento da língua e cultura dos inquiridos (McNamara, 2009).

O estabelecimento de relação entre o entrevistado e entrevistador, ou a falta dela, é um elemento-chave para o entrevistador conseguir a cooperação do entrevistado; se não for estabelecido um bom relacionamento, a probabilidade de o entrevistador completar uma entrevista diminui (Dundon & Ryan, 2010; Carley Baxter, 2008). Num contexto como o de Macau, onde praticamente não existe uma tradição de investigação educacional, de trabalho colaborativo, de avaliação externa ou interna, intra ou inter-pares e onde, mais a mais, a matriz ideológica-cultural confucionista (vd. 2.7 e 4.3.1) se pauta pelo evitar da contradição e pelo desejo de harmonia social, tal revelou-se indispensável para o avanço do projeto. O estabelecimento da relação pessoal de investigação foi feito compartilhando experiências comuns e opiniões gerais no início da primeira entrevista, focada essencialmente na determinação do perfil socioprofissional e sociocultural dos professores; esta estratégia permitiu a obtenção de elementos de caracterização correspondentes a um retrato mais fino dos entrevistados, assim como a identificação de semelhanças e contrastes existentes nos diferentes grupos culturais (participantes portugueses e participantes chineses).

Segundo momento

No primeiro semestre do ano letivo de 2014/ 2015, foram realizadas as segundas entrevistas, estas essencialmente focadas nas concepções sobre ensino e competência interculturais, gestão do currículo e práticas letivas. Pelos motivos explicitados em 4.2.1, o conjunto de participantes entrevistados não foi exactamente o mesmo; os membros da direção da escola foram outros, mas os professores foram os mesmos. Enquanto a primeira abordagem visou uma caracterização dos docentes e da escola na sua globalidade, a segunda permitiu

atingir uma dimensão mais aprofundada relativamente ao problema em estudo e de algumas questões de investigação específicas, definidas a partir do objetivo principal.

Em resumo, estas entrevistas aos participantes incluíram questões sobre o seu próprio enquadramento linguístico e cultural, a sua abordagem ao ensino, a sua perceção sobre o modelo trilingue da escola, sobre o desenvolvimento intercultural dos alunos e o tipo de competências que lhes serão necessárias para agir na futura sociedade de Macau e do mundo.

4.2.4 Participantes

Se, como refere Ryan (1998:151), "teachers as participants in the process have knowledge to offer an evolving experience with language [and] such knowledge goes hand in hand with intercultural competence", no caso da EOZGY o papel dos professores de LE e dos que ensinam disciplinas curriculares em LE adquire uma relevância especial. Efetivamente, a originalidade do modelo da escola assenta no uso do mandarim como língua veicular (em todas as outras escolas oficiais de Macau é o cantonês), o que envolve o ensino de duas línguas estrangeiras a partir do Ensino Infantil (mandarim e português) e de três no Ensino Primário (mandarim, português e inglês), sendo esta a única escola oficial de Macau que disponibiliza tal organização curricular - ou seja, duas línguas estrangeiras desde o início da escolaridade e depois três. Para além disto, o português e o inglês são conteúdos curriculares, mas também utilizados como língua de instrução e a carga horária letiva das línguas estrangeiras é muito superior à das outras escolas oficiais (vd. 3.2 e 3.3). Assim, e em conformidade com as questões da investigação, conhecer o entendimento e o contributo dos professores de língua estrangeira e dos que ensinam disciplinas curriculares em língua estrangeira na EOZGY no ensino infantil e no ensino primário foi considerado fulcral para melhor examinar o modelo de ensino adotado na escola e relação deste com o desenvolvimento intercultural dos alunos.

Em consonância, foram selecionados como informantes (ou participantes privilegiados) os professores abaixo listados que lecionavam no ano letivo de 2013/2014, de entre os 14 docentes da escola (2 do ensino infantil e 12 do ensino primário)⁵⁸. Estes docentes são representativos do modelo organizacional da EOZGY, pois constituíam à data o grupo de professores do Ensino Infantil e de professores de língua estrangeira do Ensino Primário que assegurava o ensino de mandarim, de língua portuguesa, de língua inglesa e da disciplina de artes, lecionada em português. Foram igualmente entrevistados elementos da direcção da escola, nomeadamente o diretor e a subdiretora em exercício no ano letivo de 2013/2014 e, posteriormente, a diretora em exercício no ano letivo de 2014/2015, tendo em conta a importância do papel destes elementos na orgânica da escola.

Este papel encontra-se definido nas “Orientações para a Gestão e Administração Escolares” constantes do documento regulador *Escolas Oficiais LAL (LVC & LVP) Ano 2014/2015*⁵⁹ (p. 6), sendo de destacar que a eles cabe “estabelecer os objectivos educativos da sua escola, os currículos, o plano pedagógico e de avaliação, o projecto de desenvolvimento”.

A tabela 4.2 apresenta informação biográfica, profissional e linguística destes participantes:

⁵⁸ Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Vista Geral da Educação em Números 2013/2014, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teachorg/Inter_main_page.jsp#Inter_main_page.jsp?id=46100

⁵⁹ LAL (lançamento do ano letivo), LVC (Língua veicular chinesa) e LVP (língua veicular portuguesa) http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teach/Inter_main_page.jsp?langsel=P#Inter_main_page.jsp?id=34785. Trata-se de um documento regulador anual sobre o sistema de organização das escolas oficiais.

Tabela 4.2 *Breve apresentação dos participantes*

Identificação	Nacionalidade	Língua materna	Outras línguas faladas	Género	Grupo etário	Nº de anos na escola
Direção 1	chinesa	cantonês	mandarim; inglês	M	40-50	3
Direção 2	portuguesa	português	inglês; francês	F	40-50	3
Direção 3	chinesa	mandarim	cantonês; inglês	F	30-40	1
Educadoras (EI)	chinesa	cantonês	inglês	F	30-40	3
	portuguesa (macaense)	cantonês/ português	inglês	F	40-50	3 178
Professor de português (EP)	portuguesa	português	inglês	F	40-50	3
Professor de inglês (EP)	chinesa	cantonês	inglês	F	30-40	1
Professor de Mandarim (EP)	chinesa	cantonês	mandarim; inglês	F	20-30	1
Professor de Artes (EP)	portuguesa	português	inglês	M	30-40	3

4.2.5 Observação

O objetivo da observação foi o de examinar possíveis elementos de competência intercultural na atuação dos professores e analisar que comportamentos destes podem facilitar o desenvolvimento da competência intercultural junto dos estudantes. A observação também visou investigar eventuais disparidades entre a autoperceção sobre competência intercultural por parte dos docentes e a competência intercultural real demonstrada em aula.

Alguma da literatura sobre metodologia de investigação descreve a observação como um método de investigação, outra como um método de recolha de dados (Baker, 2006; Powell & Connaway, 2004; Williamson, 2000). Williamson prefere classificar a observação como técnica de recolha de dados, pois pode ser usada numa grande variedade de métodos de pesquisa e Baker (2006:172) sublinha que

“Observation is a complex research method because it often requires the researcher to play a number of roles and to use a number of techniques, including her/his five senses, to collect data. In addition, despite the level of involvement with the study group, the researcher must always remember her/his primary role as a researcher and remain detached enough to collect and analyze data relevant to the problem under investigation.”

Diferentes autores (Adler & Adler, 1994; Atkinson & Hammersley, 2000) sugerem diversas tipologias quanto ao papel do investigador, que pode variar quanto ao grau de envolvimento, desde participante completo a observador completo; o papel adotado depende do problema a ser estudado, da disposição dos sujeitos para serem estudados e do conhecimento prévio do investigador sobre a realidade a observar. A vivência da investigadora em Macau e o seu contacto direto com a realidade de contextos diversos de aprendizagem, com particular incidência na aprendizagem da língua, a sua imersão no local de estudo (Janesick, 2000) e o facto de ter existido colaboração anterior entre a investigadora e alguns dos participantes em áreas afins às do estudo permitiu a ambas as partes um conhecimento e uma confiança mútuos que se constituiu como um ponto de partida favorável para a recolha de dados.

No entanto, o papel assumido pela investigadora situou-se sobretudo ao nível daquilo que Gold (1958) designa como "complete observer" e Gorman & Clayton (2005) como "unobtrusive observer", na medida em que assumiu maioritariamente o tipo de papel "passivo" descrito por Spradley (1980) - neste o investigador está presente na cena mas, de acordo com estes três autores, não participa ou interage com os sujeitos em grande profundidade embora lhe seja permitida a recolha de dados através de áudio, filme e fotografia (Adler & Adler, 1994). Em suma, "The participant as observer role involves researcher and researched being aware that their relationship stems from research activity (Roy, 1970). The researcher is involved in the social situation but also detached (Cohen, 2000). This role is most frequently used." (International Encyclopedia of the Social Sciences, 2008:¶5).

Uma vantagem desta presença ubíqua é que o investigador pode permanecer separado do grupo; no entanto, pode também ser uma desvantagem, pois evita que o investigador oiça conversas inteiras ou apreenda o significado total de um intercâmbio de informações. Dadas as suas limitações, este papel é mais frequentemente usado subordinado a outros dominantes, mas pode ser um importante ponto de partida para observações e interações futuras quando o investigador assume outros papéis e é frequentemente usado em conjunto com

outras técnicas de recolha de dados (Gold, 1958), como foi o caso desta investigação.

Paralelamente, é de salientar que os dados recolhidos neste trabalho decorrem de dois tipos de observação: observação não estruturada e observação estruturada ou sistemática. De facto, a recolha de dados iniciou-se por um processo semelhante àquele que a literatura designa como “observação naturalista”, quando a investigadora principiou a trabalhar em Macau e sentiu a necessidade de sistematizar a informação que ia obtendo no exercício da sua atividade profissional e da sua imersão numa realidade socioculturalmente diversa - entende-se aqui por observação naturalista a técnica usada para recolher dados em situações da vida real por oposição a configurações controladas, técnica que é mais útil quando pouco se sabe sobre a matéria em apreço. Subjacente à interpretação dos dados obtidos através deste procedimento é a suposição de que o investigador não interfere com a ordem natural da situação (Baker, 2006). Wells (2010:886) define-a nos seguintes moldes:

“Naturalistic observation is a nonexperimental, primarily qualitative research method in which organisms are studied in their natural settings. Behaviors or other phenomena of interest are observed and recorded by the researcher, whose presence might be either known or unknown to the subjects. This approach falls within the broader category of field study, or research conducted outside the laboratory or institution of learning. No manipulation of the environment is involved in naturalistic observation, as the activities of interest are those manifested in everyday situations. This method is frequently employed during the initial stage of a research project, both for its wealth of descriptive value and as a foundation for hypotheses that might later be tested experimentally.”

Posteriormente, já com o tema da investigação definido e o estudo de caso identificado, a investigadora recorreu à observação estruturada em sala de aula, em que foram usadas categorias pré-determinadas para guiar o registo, através de notas de campo, das atividades levadas a cabo pelos professores no seu ambiente natural, com o objectivo de descrever detalhadamente situações e ocorrências ao longo do tempo, tendo para isso recorrido ao uso de instrumentos para o efeito. De acordo com McKechnie (2008:839):

“Structured observation entails the collection of data according to a set of predefined rules and procedures. The structure of the observation and the predefined variables and their values are derived from the purpose of the study. Structured observation is a type of nonparticipant observation in that it involves direct observation of a setting without interaction with participants [...]. Structured observation uses observation schedules or checklists in which data are recorded according to predefined criteria as values of variables that have been explicitly defined to ensure consistency [...].”

4.2.6 Notas de campo

Como mencionado no ponto anterior, o processo de tomada de notas baseou-se nos procedimentos que autores como Aires (2011), Chatman (1992) e Polit & Hungler (1987) ou Spradley (1980) referem a este propósito. A primeira afirma que

“O investigador cria, em primeiro lugar, o texto de campo ou notas de campo e, depois, documentos a partir destas notas. Enquanto intérprete, passa deste tipo de texto para o texto de pesquisa: notas e interpretações baseadas nas notas de campo. Este texto é, depois, recriado através de um documento de trabalho interpretativo que contém as primeiras tentativas de construção de sentido. E a história final pode assumir diversas formas: realistas, impressionistas, críticas, formais, literárias, analistas (Van Maanen, 1988).”

(Aires, 2011:52)

Baker (2006) alude à diferenciação proposta por Chatman e Polit & Hungler quanto às notas de campo, que os autores classificam como observacionais, metodológicas, teóricas e pessoais: os dois primeiros tipos de notas detalham o que o investigador efetivamente viu, enquanto os restantes incluem as estratégias que foram ou podem vir a ser usadas em observações futuras (Chatman, 1992). Polit & Hungler *apud* Baker (2006:183) descrevem as notas “pessoais” como “own feelings during the research process” e as notas teóricas como “interpretative attempts to attach meaning to observations” dos investigadores. Spradley classifica as notas tiradas durante um evento como a versão condensada, enquanto que a versão desenvolvida será aquilo que o investigador escreve após a observação.

4.2.7 Análise documental

Neste trabalho entende-se por documento todo o material informativo acerca de um determinado fenómeno, que existe independentemente da ação do

investigador. Segundo Merriam (1988), a recolha documental inclui os documentos geralmente produzidos para outro efeito que não a investigação em estudo, recorrendo-se a eles como um complemento.

Tendo em conta o objeto de estudo, a análise documental recaiu sobre dois níveis distintos: por um lado, o acervo que permitiu fazer a revisão da literatura e a definição dos conceitos que suportam a moldura teórica deste estudo; por outro, sobre os documentos normativos que se referem à arquitetura legislativa diacrónica respeitante à educação e aos documentos institucionais de carácter público norteadores da vida organizacional das escolas de Macau, nomeadamente os que se referem à administração e gestão escolar, os planos/guia da educação, as estatísticas, os relatórios anuais, entre outros disponíveis na página eletrónica da DSEJ. Outro tipo de documentos analisados foram os “planos pedagógicos” e os “planos de aula” das aulas assistidas e os materiais utilizados nessas aulas, elaborados pelos professores, assim como as grelhas de observação usadas internamente na escola para efetuar observações de aula. Foi ainda consultada a imprensa periódica de Macau (em língua portuguesa) e de Hong Kong (em língua inglesa), fóruns e páginas eletrónicas, visionados canais televisivos locais, assim como documentários vídeo, que permitiram enquadrar mais consistentemente a realidade educativa na realidade global local.

É de salientar, no entanto, que a EOZGY não possui uma página eletrónica própria à semelhança, aliás, do que acontece com outras escolas da RAEM, quer oficiais, quer particulares e que, quando estas páginas existem, não faz parte da cultura local disponibilizarem informação sobre projetos educativos e curriculares, planos de atividades anuais, relatórios de avaliação externa e documentos afins que agrupam numa perspetiva de síntese as situações mais relevantes do funcionamento e do quotidiano organizacional das escolas. Acresce que a maioria das escolas quando disponibiliza informação o faz, como é natural, em chinês⁶⁰.

⁶⁰ A partir do ano letivo de 2016/2017, a Escola Oficial Zheng Guanying, passou a disponibilizar uma página eletrónica em <http://www.eozgy.k12.edu.mo/eozgy/>.

De qualquer modo, e na linha do que Aires (2011) preconiza, através da consulta da documentação disponível deste tipo procurou-se fazer uma aproximação à forma como é definido e regulado o papel das escolas, como são mobilizados os diferentes recursos e como se justificam os contextos da sua ação, a fim de enquadrar a EOZGY no âmbito do sistema educativo de Macau. O material recolhido e analisado, revelador da ação, das decisões e das práticas concretizadas, foi utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações aos dados obtidos nas entrevistas e nas observações.

4.3 Papel da investigadora

A investigadora vive e trabalha em Macau desde 2009. Dada a natureza da sua atividade profissional (entre novembro de 2009 e novembro de 2012, coordenadora do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Português do Oriente e desde então e até ao presente, técnica superior assessora para a área do português na Direcção de Serviços de Educação e Juventude de Macau) esteve sempre ligada à educação em geral e à formação e supervisão de professores de PLM e PLE em particular, tendo trabalhado previamente com alguns dos docentes da EOZGY participantes neste estudo. A índole das suas atuais funções fá-la contactar diretamente com as políticas educativas levadas a cabo em Macau, sobretudo no que respeita à promoção, difusão e ensino de línguas e proporcionou-lhe diversas oportunidades de familiarizar-se com discussões relevantes nos bastidores, longe das formalidades do discurso oficial, sobre o ensino em geral e o ensino de línguas em particular na região.

Além disto, a experiência de imersão da investigadora nesta sociedade, onde vivencia o dia-a-dia, propiciou-lhe o conhecimento de pais de alunos que frequentam a escola, com quem mantém contacto regular e permitiu-lhe conversar e discutir com eles questões relacionadas com a educação dos filhos, o modelo da escola e o fazer o acompanhamento informal do percurso escolar dessas crianças. Deste envolvimento com professores, pais e alunos, da observação e registo da informação resultante, surgiu o projeto de sistematizar e partilhar conhecimento sobre o modelo inovador da EOZGY.

A investigadora trabalhou individualmente tanto na recolha como na análise dos dados no papel de participante como observadora e o seu estatuto profissional, acima descrito, foi um fator adicional que contribuiu para que desfrutasse de uma posição favorável para realizar o trabalho de campo. Tanto na recolha como na análise de dados, a sua experiência na área da educação em Portugal e do contexto educativo específico de Macau e da EOZGY permitiu-lhe reconhecer quer o enquadramento cultural tácito quer o explícito dos participantes e a sua prática diversificada na área da educação habilitou-a a levar a cabo o exame dos significados sociais e das múltiplas perspetivas em contextos sociais naturais (Neuman, 2006).

4.4 Sumário dos métodos de recolha de dados

Esta secção resume o tipo e frequência dos métodos de coleta de dados usados e sublinha as razões para aplicá-los na tabela 4.3 que se apresenta abaixo:

Tabela 4.3 *Frequência e duração da de recolha de dados*

Recolha de dados				
Método		Participantes envolvidos	Duração das sessões/ aulas	Número total de sessões/ aulas
Entrevistas		investigadora, professores, direção da escola	40 a 60 minutos	13 entrevistas
Observação	focada (de aulas)	investigadora, professor, alunos	tempo letivo de 38 minutos	18 sessões: 3 sessões de observação para cada nível/ disciplina – Português (EI, 3 sessões de Português e 3 sessões de Chinês), Português (EP), Artes (EP), Inglês (EP), Mandarim (EP)
	de escola	investigadora, comunidade escolar		n.a.
Análise documental		investigadora, professores e direção da escola	variável	n.a.

Explicitado em 4.2.2 como se procurou responder às questões de investigação através da utilização dos métodos escolhidos e como decorreu a recolha de dados, explicita-se agora na tabela 4.4 a relação dos métodos com o propósito de obter dados relacionados com os comportamentos e questões que foram alvo de investigação:

Tabela 4.4 *Objetivos da recolha de dados*

Dados obtidos através de:	Objetivos da recolha
Entrevistas aos professores e elementos da direção da escola	<ul style="list-style-type: none"> • entendimento dos participantes quanto à natureza da cultura e da interculturalidade/ quanto ao projeto intercultural da escola/ quanto à natureza da cultura e da interculturalidade em sala de aula; • percepção dos participantes sobre a sua própria interculturalidade; • percepção dos professores sobre o seu estilo de ensino; • percepção dos participantes sobre a língua e cultura dos alunos; • percepção dos participantes sobre o desenvolvimento global dos alunos.
Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> • atuação do professor na sala de aula; • interação do professor com os alunos, do ponto de vista do intercâmbio intercultural; • comportamento e pedagogia do professor na sala de aula; • uso da língua-alvo pelo professor em sala de aula; • desenho das atividades em sala de aula pelo professor; • triangulação.
Observação de escola	<ul style="list-style-type: none"> • recolha de dados contextuais;
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • análise de documentos institucionais relativos à organização, administração e gestão da escola; • observação dos materiais pedagógicos utilizados pelo professor; • triangulação.

Em resumo, e para sublinhar a natureza compósita da imagem construída pelos dados, as entrevistas aos professores e aos elementos da direção da escola facultaram *insights* quanto ao seu entendimento individual acerca do ensino e da

aprendizagem intercultural, sobre a diversidade cultural e as suas percepções sobre o tipo de aprendizagem que ocorre em sala de aula. Paralelamente, a observação de aulas forneceu dados sobre o comportamento real e a pedagogia usada nestas aulas ao longo de várias semanas. A análise documental permitiu o cruzamento de documentos com as entrevistas e a observação.

4.5 Análise qualitativa de dados

Os dados foram recolhidos e examinados ao longo de um período três anos letivos. Foi usado um processo iterativo e indutivo para análise de dados decorrentes de

- 1) Transcrições dos áudios das entrevistas;
- 2) Notas de campo da observação de aulas;
- 3) Análise documental.

em conformidade com as etapas basilares da análise qualitativa: resumo, explicação e estruturação. Goetz & Lecompte (1988) *apud* Aires (2011:43), referem-se-lhes como “processos de teorização, estratégias de selecção sequencial e procedimentos analíticos gerais” e Miles & Huberman (1984) como “a conexão interactiva de três tipos de actividades: redução, exposição e extracção de conclusões.” (idem, 46).

Os aspetos metodológicos complementares foram afins aos da pesquisa geral: a triangulação das fontes dos dados para “robustez” da análise - por exemplo, o cruzamento de documentos com as entrevistas e a observação; a incorporação de explicações ou perspetivas alternativas para credibilizar as conclusões e o confronto da revisão da literatura com as conclusões.

4.5.1 Análise das entrevistas

A análise baseou-se, em parte, nas etapas propostas por Mayring (2000) no seu modelo indutivo de análise. A ideia central do processo proposto por este autor é formular um critério de definição, ancorado na base teórica e nas questões da investigação, que determine os aspetos do material textual a ter em conta.

Seguindo este critério, o material é analisado e as categorias são deduzidas provisoriamente e passo a passo. As categorias são testadas formativamente ao longo do processo, revistas e eventualmente reduzidas a categorias principais e controladas em relação à sua veracidade.

Nesta conformidade, as entrevistas aos participantes foram transcritas na íntegra (vd. anexo VI), e os dados analisados com base nas etapas propostas no modelo. O primeiro passo da análise do conteúdo consistiu, portanto, em discriminar as unidades de análise a partir do texto integral. As unidades básicas de análise corresponderam às dimensões das diretrizes da entrevista, decorrentes da revisão da literatura. Para a análise de conteúdo das primeiras entrevistas foram delineadas as unidades e subcategorias detalhadas na tabela 4.5:

Tabela 4.5 *Unidades e subcategorias de análise do 1º conjunto de entrevistas*

Unidade de análise	Subcategorias
Informação pessoal/ profissional	(1) Sexo (2) Idade (3) Nacionalidade (4) Local de nascimento (5) Número de anos a viver em Macau (6) Categoria profissional (7) Situação contratual do professor (8) Número de anos de ensino (9) Habilitações académicas
Conhecimentos linguísticos	(10) Conhecimento de línguas (11) Auto percepção da sua competência linguística em LE (12) Uso da(s) língua(s) (13) Uso das diferentes línguas em diferentes contextos
Contacto com línguas e culturas estrangeiras	(14) Amizades interculturais (15) Viagens de lazer (16) Viagens escolares/ de trabalho (17) Programas de intercâmbio (18) Visitas a amigos/ parentes (19) Contacto através da literatura e/ ou media
Consciência / auto percepção do seu conhecimento sociolinguístico/ sociocultural	(20) Da sua língua (21) Da diversidade linguística local (22) Da sua cultura (23) Da cultura da língua estrangeira que ensina

Foram transcritas as asserções dos entrevistados para cada um destas subcategorias e analisado o seu conteúdo de acordo com o indicado na tabela 4.5; o resultado foi um documento para cada entrevistado (Anexo VII), que deu posteriormente origem a um documento único, dividido em 23 subcategorias, com as respostas categorizadas de todos os entrevistados (vd. anexo VIII). A informação obtida foi depois sintetizada e esta síntese parafraseada e reduzida através de seleção e de eliminação de segmentos textuais com o mesmo significado; foi definida qual a informação significativa e a não significativa. Neste processo emergiram novas categorias, desenvolvidas a partir do material textual e foi conferido o novo sistema de categorias; verificou-se se o mesmo era compatível com as paráfrases iniciais e susceptível de dar resposta às perguntas de investigação.

Para a análise de conteúdo do segundo conjunto de entrevistas foram delineadas as unidades e subcategorias discriminadas na tabela 4.6:

Tabela 4.6 *Unidades e subcategorias de análise do 2º conjunto de entrevistas*

Unidade de análise	Subcategorias	
Educação intercultural	(1) Visão e missão da EOZGY	- Educação intercultural no projeto educativo - Educação intercultural no currículo e programas - Modelo de ensino trilingue - Núcleos de aprendizagens interculturais
	(2) Mobilização do conceito de ensino intercultural	- Significado de ensino intercultural - Divulgação do conceito na escola - Contributos para o sucesso dos aluno
Competência intercultural	(3) Natureza da competência intercultural	- Competências essenciais para lidar com a diversidade - Avaliação das próprias competências - Processo de aquisição das competências necessárias - Competências universais e conhecimento contextual
	(4) Evidências da competência intercultural	- Nas aulas - No tempo livre

Ensino intercultural	(5) Domínios / estratégias/ recursos/ contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Integração das origens e culturas diferentes: metodologias/ conteúdos/ materiais - Outros meios de apoio à aprendizagem - Atitudes ou práticas na escola que dificultam a aprendizagem ou a vida dos alunos - Competências fundamentais para a futura sociedade de Macau/ do mundo - Preparação dos alunos para o mundo do futuro
-----------------------------	--	---

A análise destas entrevistas seguiu os mesmos procedimentos que foram detalhados acima, relativos às primeiras entrevistas, à exceção da entrevista de PC1, efetuada via *e-mail*, dado a professora estar de licença prolongada e não poder fazê-la presencialmente – neste caso, foram usadas as suas respostas por escrito na análise.

Por fim, examinou-se toda a informação compactada, elaboraram-se quadros síntese da informação (Tabela 4.7 *Síntese da informação das entrevistas*, Anexo IX) que foram comentados estabelecendo, assim, conclusões fundamentadas em forma de narrativa que pretende ser compreensível e esclarecedora para o leitor. A análise dos dados esteve sempre relacionada com as questões de investigação estabelecidas no início do estudo.

4.5.2 Análise das observações

As observações foram realizadas em aulas de línguas (português, mandarim e inglês), em aulas de Artes (lecionadas em português), em aulas do ensino infantil (lecionadas em mandarim e em português) em três ocasiões para cada disciplina/ nível, por períodos de 38 minutos; o calendário das observações (tabela 4.8) foi estabelecido pela direção da escola e coincidiu na maior parte dos dias com a observação de aulas levada a cabo periodicamente pela Inspeção Escolar:

Tabela 4.8 *Calendário das observações de aula*

Mandarim (EP)	28, 29 e 30 de abril de 2015
Português (EP)	27, 28 e 29 de abril de 2015
Inglês (EP)	21, 22 e 24 de abril de 2015
Artes (EP)	24 e 30 de abril de 2015
Português (EI)	20, 21 e 22 de abril de 2015
Mandarim (EI)	20, 21 e 22 de abril de 2015

Foi desenvolvido um instrumento de registo de observações em sala de aula e foram tiradas notas de campo. Foram utilizados dois tipos de grelhas de registo das observações: a primeira destinou-se à anotação da sucessão de eventos considerados relevantes em tempo real, de palavras e frases proferidas pelos professores (que possibilitassem posteriormente a coordenação das notas de campo com as entrevistas que lhes foram efetuadas), assim como de rotinas, rituais e características do contexto em coocorrência com a linguagem e comportamentos dos docentes durante a aula; foram usadas colunas distintas para os dados, para os comentários e reflexões da investigadora e para aquilo que Heat & Street (2008:79) designam como “conceptual memos”, consistindo em “generic ideas that come from particular events, with queries raised in the reflections column of fieldnotes”. Alguns exemplos destas transcrições de observações em sala de aula podem ser encontrados no Anexo X.

Posteriormente, a fim de proceder à análise dos dados, estas notas de campo escritas foram sistematizadas num segundo modelo de observação desenvolvido para assinalar os comportamentos específicos dos professores, verbais e não-verbais, considerados indiciadores de interculturalidade e susceptíveis de ter impacto nas competências interculturais dos alunos. Estes últimos desempenham um papel importante na comunicação intercultural; aprender a ler comunicação não-verbal e usar comunicação não-verbal apropriada é fundamental para interações interculturais bem-sucedidas, como se refere nas considerações finais.

O esquema de sistematização das observações utilizado foi desenhado de acordo com um sistema de categorias destinadas a documentar estratégias e recursos

facilitadores da competência intercultural usados pelo professor com os seus alunos, inspiradas nos *savoirs* do modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997) (ver Anexo XI).

4.5.3 Análise documental

A utilização da documentação disponível, referida em 4.2.7 foi sempre acompanhada da respetiva avaliação e interpretação por parte da investigadora; para o efeito, recorreu-se à triangulação dos dados a fim de minimizar eventuais equívocos. A informação recolhida por esta via foi tratada de forma idêntica à proveniente da observação direta e da aplicação das entrevistas. Com efeito, a “consulta documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença está na natureza das fontes [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa” (Gil, 2002:45), pelo que o tratamento de dados provenientes dos documentos consultados seguiu aproximadamente as mesmas etapas referidas relativamente à análise qualitativa de dados.

4.6 Validade da investigação

Tendo detalhado os métodos de recolha e o tratamento e análise dos dados, é apropriado considerar a credibilidade do estudo e os pontos fortes da abordagem escolhida.

O projeto teve em conta os critérios de Nunan (1992) relativos à fiabilidade interna e externa de estudos desta natureza ao 1) utilizar descritores de baixa inferência (neste caso, comportamentos concretos simples: o uso da língua, o conteúdo cultural específico e a modelagem não-verbal); 2) envolver a colaboração de professores com a investigadora; 3) apresentar dados gravados mecanicamente (áudio); 4) explicitar o estatuto da investigadora; 5) solicitar a revisão de pares e 6) produzir descrições detalhadas de conceitos, dos participantes, do contexto e das instalações em que a pesquisa foi realizada.

A triangulação foi usada na condução e desenvolvimento deste trabalho, a fim de garantir a sua credibilidade, transmissibilidade e confirmabilidade e reduzir/minimizar hipotéticos enviesamentos e/ ou parcialidades e fomentar a credibilidade das interpretações produzidas. Para tal, recorreu-se a métodos de recolha de dados variados tais como entrevistas, conversas com vários docentes e outros elementos da comunidade escolar, análise documental e observação, sendo os dados obtidos o *corpus* de análise deste estudo. Ao combinar a observação naturalista e a observação estruturada realizada em ambiente de sala de aula com a entrevista e a análise documental neste trabalho, o objetivo foi fazer o que preconiza Janesick (1998, 2000) quando refere que a triangulação se constitui como uma ferramenta heurística para o investigador: a intenção ao utilizar dois tipos de triangulação – de métodos e de dados – foi exatamente a de tentar que uns auxiliassem a descobrir aspetos não revelados por outros e a aprofundar esses aspectos. Esta opção possibilitou recolher diversos dados junto dos diferentes atores individuais, escolares e organizacionais, favorecendo uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo, afastando eventuais fragilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar. Importa ainda referir que a moldura teórica-concetual deste trabalho apresenta contributos oriundos de diversas áreas disciplinares (vd. capítulo 1 e capítulo 2) pelo que, não sendo prioritária e intencional, a triangulação teórica foi também um aspeto presente neste trabalho.

4.7 Limitações dos métodos usados

Existiram as seguintes limitações nos métodos utilizados:

- número relativamente pequeno de participantes entrevistados;
- curto espaço de tempo durante o qual as observações foram efetuadas, por determinação da EOZGY;
- possibilidade de ocorrência do efeito de “social desirability” (Neuman, 2006:285), dada a relação da investigadora com a DSEJ; os docentes podem ter dado respostas que a investigadora aparentemente pudesse

querer e o seu comportamento em sala de aula pode ter sido afetado pela relação pessoal e profissional com a investigadora;

- devido à fraca proficiência da investigadora em chinês, a língua pode ter sido um fator limitador, mas não impediu a investigação. Embora as línguas oficiais de Macau sejam o chinês e o português, o inglês é amplamente utilizado e existe uma quantidade razoável de informação disponível em formato trilingue. A informação foi sempre citada na língua original da fonte.
- uso de uma língua de mediação com os participantes chineses. A análise e interpretação de dados de fontes multilinguísticas implicam desafios e escolhas metodologicamente fundamentadas. Neste estudo, dado o contexto multilinguístico que lhe está subjacente, as *línguas fonte* (as línguas maternas dos informantes) são o mandarim, o cantonês e o português. A *língua alvo* é o português, ou seja, a língua em que o produto final é apresentado e o inglês foi usado como *língua de mediação* (uma língua diferente da língua materna de parte dos participantes e da língua alvo do estudo). Na literatura relacionada com o tema (Edwards, 1998; Temple & Edwards, 2002; Temple & Young, 2004; Temple, Edwards & Alexander, 2006; Baumgartner, 2012) sobressai a ideia de que usar uma língua diferente da língua materna do entrevistado para a realização da entrevista compromete a qualidade desta a vários níveis, pelo que é aconselhável conduzi-la na língua materna do entrevistado, mesmo que o entrevistador não seja fluente nela. Para Albouezi & Pahl (2006) não se trata tanto de encontrar “uma solução”, mas sim de consciencializar o investigador em relação a estas questões, para que possa, em termos epistemológicos e metodológicos, incorporá-las no processo de investigação.

Estas possíveis limitações do estudo são reconhecidas e os resultados da investigação serão lidos em conformidade.

Capítulo 5 Apresentação, discussão e síntese dos dados

Introdução

No capítulo anterior foi explicitada a forma como a operacionalização da recolha de dados foi organizada para dar resposta às perguntas de investigação. O presente capítulo apresenta a análise dos dados reunidos, visando a interpretação e discussão dos resultados obtidos pela investigação. A apresentação e discussão dos dados não é feita em torno das diferentes fontes e instrumentos de recolha e sim apresentando e discutindo os temas e tópicos em que se centrou o estudo, visando uma análise que, embora partindo das entrevistas aos participantes inclua, de forma integrada e cruzada, informação proveniente de outras fontes.

Nesta conformidade, por se considerar que o caso apresentado se insere numa realidade sociocultural e linguística com características bastante diferentes dos modelos ocidentais e do contexto de receção deste trabalho e que os dados se caracterizam por uma grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – optou-se por; 1) apresentar em primeiro lugar os dados qualitativos sob forma de citação direta de excertos das entrevistas (cuja transcrição integral se encontra no Anexo VI), para ilustrar adequadamente o conhecimento que se pretende transmitir, agrupando as respostas dos entrevistados por pergunta e 2) proceder posteriormente à sua síntese, interpretação e associação à literatura, demonstrando a ligação entre o caso em estudo e a teoria, apresentando uma sistematização baseada na qualidade, até porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

São apresentadas passagens textuais entre aspas; trata-se de citações das transcrições das entrevistas tal como proferidas pelos entrevistados, mesmo quando existem incorreções do ponto de vista lexical ou gramatical, por se julgar que é também um aspeto relevante para este estudo (foram, no entanto, suprimidas repetições próprias do discurso oral quando não são significativas do ponto de vista informativo, a fim de agilizar a leitura). Os informantes são anónimos e referidos através dos códigos explicitados na tabela 5.1, que surgem

no corpo do texto ou entre parênteses após a citação. Os códigos compostos por letra e número (em negrito) que precedem as citações textuais são referentes às unidades de contexto, isoladas ao longo da análise de conteúdo das entrevistas, tal como transcritos na grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos participantes (Anexo VII).

Embora inicialmente não houvesse a intenção de estabelecer uma caracterização comparativa entre os participantes portugueses e os participantes chineses, esta por vezes emergiu dos dados recolhidos, pelo que é referida quando oportuno. Para tal, optou-se pela identificação constante da tabela 5.1 na apresentação dos dados e na sua discussão a questão é retomada:

Tabela 5.1 *Códigos de identificação dos participantes*

Identificação	Nacionalidade	Código
Direção 1	chinesa	DC1
Direção 2	portuguesa	DP1
Direção 3	chinesa	DC2
Educadora (EI)	chinesa	EC1
	portuguesa (macaense)	EP1 ⁶¹
Professor de português (EP)	portuguesa	PP1
Professor de inglês (EP)	chinesa	PC1
Professor de Mandarim (EP)	chinesa	PC2
Professor de Artes (EP)	portuguesa	PP2

5.1 Entrevistas: primeiro conjunto

As entrevistas foram conduzidas em dois momentos distintos, conforme explicitado em 4.2.3, tendo sido realizado um total de 13 entrevistas e entrevistados 8 participantes, 6 mulheres e 2 homens, cujas idades variam entre os 30 e os 47 anos; a não coincidência entre o número de participantes e o

⁶¹ Esta docente não participou nas entrevistas, mas aceitou a que as suas aulas fossem observadas.

número de entrevistas deve-se ao facto de EP1 ter acedido a que a suas aulas fossem observadas, mas não ter estado disponível para participar na entrevista; por outro lado, dois dos participantes entrevistados no primeiro momento (DC1 e DP1) assumiram entretanto outras funções, tendo deixado de pertencer ao pessoal da EOZGY e DC2 entrou em funções, substituindo DC1.

Informação sobre os participantes

Quanto à categoria profissional, 4 são docentes do Ensino Infantil e Primário de Nível 1 (Ensino Primário), 1 é docente do Ensino Infantil e Primário de Nível 1 (Ensino Infantil), 2 são diretores de escola oficial e 1 é subdiretor de escola oficial. Apenas DC1 e DC2 têm vínculo contratual sem termo com a administração pública. Em média, os entrevistados têm uma experiência na área do ensino superior a 10 anos e duas das professoras portuguesas têm prática de ensino noutros contextos para além de Macau: PP1 em Timor Leste, DP1 em Portugal. Os docentes chineses só possuem experiência de ensino local. Em termos de habilitações académicas, PC2 e EC1 possuem o grau de mestre (PC2 e EC1), enquanto todos os restantes possuem o grau de licenciatura. Todos os professores detêm formação relacionada com a sua área de ensino e nenhum deles tem formação em ensino de língua como língua estrangeira.

Dos 8 entrevistados, 3 têm nacionalidade portuguesa (PP2 nascido em Macau, PP1 nascido em Portugal e DP1 nascido em São Tomé e Príncipe) e 5 têm nacionalidade chinesa (EC1, PC1 e PC2 nascidos em Macau e DC1 e DC2 nascidos China Continental). Dos participantes chineses, 4 sempre viveram em Macau, DC2 viveu na China continental até aos 9 anos e PP1 viveu 2 anos em Timor. A permanência em Macau dos 3 participantes portugueses varia entre os 7 e os 19 anos.

Conhecimentos linguísticos e uso das línguas

Conhecimento e autoperceção da competência linguística em LE

Todos os participantes falam inglês, que é a língua franca de comunicação na

EOZGY e a língua estrangeira que todos consideram dominar melhor. Excetuando o inglês, as línguas estrangeiras que falam pertencem à família linguística das suas línguas maternas: espanhol e francês no caso dos portugueses, mandarim no caso dos chineses. O grupo português possui conhecimentos rudimentares de cantonês (adquiridos no contexto de imersão), a contraparte chinesa não têm conhecimentos de português.

Uso das diferentes línguas em diferentes contextos

Os portugueses usam a língua materna para comunicar entre si, como conteúdo e como língua de instrução. O uso do cantonês é residual, como se verifica nas seguintes afirmações dos entrevistados:

M2: “o cantonês, às vezes só para agradecer, para dizer qualquer coisa que eu saiba dizer... e pronto” (PP1)

K2: “Se bem que cantonense uso mais lá fora... a nível social, quando tenho de fazer compras, falar com pessoas...”, **K3:** “Na escola, a brincar. Pois é.” (PP2)

M1: “um bocadinho do tal cantonês, porque senão não sobrevivo”, **M2:** “o cantonês quando quero fazer compras... e às vezes na escola, com os funcionários que não sabem inglês... tenho que falar alguma coisa. Pouco, quase nada.” (DP1)

O cantonês é usado pelos participantes chineses para a comunicação entre si e no meio familiar:

L1: “So at home (...) with my husband so will be Cantonese...” (PC1)

M1: [With family you use...] “Cantonese.” (PC2)

Quanto ao mandarim, a língua de instrução da escola, é falado apenas pelos participantes chineses, com colegas e alunos:

M4: “Aqui faria sentido aprender o mandarim.”, **M5:** “mas eu ainda não tive coragem de ir e temos tido tanto trabalho...” (PP1)

L2: “Mandarin is sometimes if we communicate with teachers, just like some pilot study teacher they come to our school and... sometimes I communicate with them in Mandarin”(PC1).

L1: *“Communicate with the students in this school mainly Mandarin, pǔtōnghuà.”* (PC2)

L2: *“(...) and also the Mandarin with my colleagues and also my students.”*, **V1:** *“Now, our teaching language is Mandarin, so I just use Mandarin with my students.”* (EC1)

O inglês é utilizado pelos participantes como conteúdo curricular, língua de instrução, língua de intercomunicação e ainda a fim de facultar o contacto precoce com a língua inglesa aos filhos:

L2: *“English is for teaching, of course, mostly of the time, also... for the Portuguese colleagues”, L1:* *“(...) but now I have a son, so I want him to learn English, so talking with my Filipino maid, so we speak English and with my son, English”* (PC1)

L3: *“[And some English with...] Yeah, with the Portuguese teachers.”* (PC2)

L2: *“So, with the Portuguese persons I always speak in English...”* (EC1)

J1: *“(...) o feedback deles [alunos] às vezes era, é em português... ou inglês, às vezes, as perguntas...”* (PP2)

M1: *“o inglês para me comunicar com as colegas que não percebem português com, em termos familiares com a empregada que toma conta da minha casa, não é? E provavelmente para me safar em certas lojas...”* (PP1)

M2: *“em relação ao inglês, é uma língua de trabalho... portanto, é a língua que eu uso para comunicar com os colegas que não são etnicamente portugueses”* (DP1)

K2: *“O inglês também é a nível profissional, para comunicar com os outros professores...e também socialmente.”* (PP2)

Contacto com línguas e culturas estrangeiras

Amizades interculturais

A maioria dos participantes chineses tem exclusivamente amigos chineses:

M1: *“Just like the colleagues.”*, *“(...) Chinese (...) because I study in Macau, so... even secondary my school classmates they are Chinese too.”* (PC1)

J1: *“Mainly Chinese friends.”*, **J2:** *“And my community and my family here in Macao and friends are all Chinese.”* (DC1)

O2: *[So your friends are all Chinese?] ” Yes, yes.”* (PC2)

enquanto todos os participantes portugueses têm amigos de diversas nacionalidades e junto da comunidade de expatriados:

L1: *“aqui em Macau tenho brasileiros, tenho os locais, macaenses, chineses, tenho nepaleses, tenho filipinos, tenho australianos... (...). Africanos...”*, **L2:** *“Mas amigos mais próximos, que eu tenho mais contacto, é mesmo chineses e portugueses.”* (PP2)

N1: *“Tenho, dentro do núcleo de amigos com quem eu me dou aqui em Macau... tenho chinesas, pessoas, colegas, amigos chineses, obviamente portugueses também e tenho, por exemplo, uma professora de português (...) que é da Mongólia, que também faz parte do núcleo que amigos com quem a gente se dá...”* (PP1)

N1: *“(...) em Macau tenho amigos chineses (...) que foram meus colegas de trabalho no passado também outros ingleses, australianos, portanto, várias nacionalidades.”* (DP1)

Viagens de lazer

No geral, todos os participantes fazem viagens de lazer preferencialmente na Ásia.

Os participantes chineses declaram:

L4: *“I seldom go abroad.”* (DC1)

N1: *“not this few years, because this few years I’m quite busy,* **Q6:** *“[referindo-se a uma viagem a Chicago] Yes, a city. Nothing to see.”* (PC1)

N2: *“Yeah, every year we go to different places.”*, **N3:** *“Thailand, Taiwan, most of is for Asia... so also language also use English and Mandarin.”* (EC1)

enquanto que os participantes portugueses afirmam:

O2 *“Tudo o que se puder. Tailândia, Indonésia, Malásia, Singapura, Vietname, estes foram os que eu já estive...”*, **O4:** *“Mas de facto o que nós fazemos em viagens de verão (...) é fazer precisamente o contrário: uma vez que temos que ir a Portugal, paramos sempre em qualquer sítio na Europa.”* (PP1)

M1: *“Filipinas, Tailândia, Nepal, Tibete... Malásia...”* (PP2)

O1: “Sim, gosto muito, muito, muito de viajar... pronto, aqui nas regiões quando tenho poucos dias... pronto, é Tailândia, é Malásia, Indonésia, China...” (DP1)

Viagens de trabalho

As viagens efetuadas no âmbito profissional têm como destino Portugal, Inglaterra, Nova Zelândia, China, Singapura, Japão e Taiwan:

P1: “em formação, portanto, da DSEJ, sim, portanto, já fomos a Portugal, já fui também a Pequim, já fui a Shanghai.” (DP1)

Q9: “Fui, fui este agora em Portugal.” (PP1)

O1: “from the DSEJ courses provided for English teacher. I’ve been to England and also to New Zealand.”, **O3:** “China, Shanghai, Singapore and Japan and Taiwan.” (PC1).

R1: “To Shangdong.” (PC2)

É referida pela educadora de infância a inexistência deste tipo de formação para o seu nível de ensino:

P1: “Because maybe is kindergarten... so, we seldom go... go outside.” (EC1)

Programas de intercâmbio

Existem programas de intercâmbio internos entre a EOZGY e a EPM, com turmas de português e de mandarim:

Q1: “Estes últimos 3 anos tivemos um programa de intercâmbio entre a nossa escola e a Escola Portuguesa de Macau”, **Q2:** “na verdade a gente fez coisas mais pelo lazer, pelo prazer de os miúdos se conhecerem, nós tentamos também com os e-mails e levávamos uma prendinhas e eles deram-nos umas prendinhas e trocamos receitas, quer dizer, nós fomos lá aprender a fazer salame de chocolate e eles vieram cá aprender a fazer dim sum...” (PP1)

Q2: “E aqui, pronto, participo no intercâmbio que temos com a Escola Portuguesa. Agora pretendemos fazer intercâmbio com o Brasil, com e com Portugal.” (DP1)

N1: “We have the exchange program... not program, plan... plan with Portuguese school.”, **N2:** “More than that, I think that we also have the postcard...” (DC1)

É referida a intenção de promover intercâmbios via Internet que proporcionem aos alunos o contacto com outras línguas e culturas:

N3: “For the school the intention is that we want the kids to use the Internet, to keep contact, to make contact with the oversea students, but by now we first thought to build up their attitude, the right attitude to use the...”. (DC1)

Contacto através da literatura e media

Este contacto faz-se sobretudo através de *media* em língua inglesa, que todos os participantes referem:

S2: “Em chinês não, em inglês.”, **S12:** “sim, o [canal] de Hong Kong. E depois há um canal chinês que também tem programação em inglês, tem muitos documentários...” (PP1)

S2: “Inglês, claro, sempre, jornais, revistas, ouço... portanto, os canais de Hong Kong, canais australianos, ingleses.” (DP1)

T2: “[Do you read books or watch TV in other languages?] - English channels.” (PC2)

P1: “Usually the Hong Kong. Pearl.” (DC1)

R1: “(...) and sometimes newspapers, magazines in English.” (EC1)

DP1 menciona outras línguas românicas:

S1: “Eu tento ler noutras línguas, ler em francês especificamente e ouvir a TV5, porque tento continuar... pronto, é uma parte da minha profissão também, não é?”, “por vezes também (...) gosto muito de ir aos documentos em espanhol, em castelhano e em italiano.” (DP1)

Parte dos participantes chineses vê TV em mandarim e lê exclusivamente em chinês:

R1: “watch TV I will watch China... Taiwan, so is from Mandarin (...).” (EC1)

R1: “Nowadays I mostly read about the magazine of the babies. Cantonese.” (PC1)

Autopercepção do conhecimento sociolinguístico e sociocultural

Língua materna

Os participantes avaliam o seu conhecimento em relação à sua língua materna tendo como referência a formação académica e as competências linguística e comunicativa:

R2: “Eu não sou doutorado, nem tenho mestrado em línguas nem sou professor... ao nível de secundário... para eu ter um conhecimento muito mais alargado, muito mais científico da língua portuguesa... eu sou do ensino primário... gosto de dar aulas à primária, formei-me no 1º. Ciclo e no 2º. Ciclo, na variante de Educação Visual e Tecnológica.” (PP2)

T1: “Eu acho que é bastante bom, porque os meus estudos foram feitos... eu estudei português, estudei latim e, portanto, tive de estudar história da língua, a cultura, literatura oral tradicional, quer dizer, eu tenho obrigação de ter um conhecimento pelo menos minimamente profundo da minha língua materna.” (DP1)

T3: “Conheço bastante bem. (...) Posso não ser ‘expert’, não sou...”, **T4:** “Muito menos em gramática... e se me derem um texto cheio de erros provavelmente vai com menos erros, mas alguns vão-me escapar de certeza, esse tipo de coisas, pronto...”, **T5:** “Mas oralmente e em termos de interpretação eu considero que domino razoavelmente bem a língua.” (PP1)

S1: “Mother tongue is because I can use it to communicate and I can write, I can read, so I think no problem in mother tongue. Because we are from that nationality and since birth you are learning that language. Of course there are much more to learn, but I think it’s enough for communication.” (PC1)

Q2: “According to the academic... I use this for study, I use this to work and... use a lot my language...” (DC1)

S1: “Because I think mother tongue might be good, because I always talk with my colleagues, family I also use mother tongue, and also the TV program is mother tongue, Cantonese, so I have a good knowledge in that... because every day every I use this...” (EC1).

U1: “I think I know Cantonese well, but not excellent. It’s because I... but most of the people speak Mandarin... Cantonese, know how to speak but don’t know how to write...”, **U2:** “Because the school never teaches how to write some of the words

in Cantonese. We teach... Chinese, but this is similar to say this is Mandarin written “, U3: “we know how to write traditional Chinese, but Cantonese is a little bit different. Cantonese is speaking words.” (PC2)

É introduzido na conversa o tópico da falta de formação específica dos professores de português em Macau para ensinar português como língua estrangeira:

S3: “(...) o meu interesse, em Portugal, quando eu tirei o curso, era para dar o ensino primário... claro que temos de ensinar o português, aprender a ler, escrever... mas também temos que ensinar outras coisas...”, **S6:** “Mas cheguei a Macau e tive esta oportunidade de dar... professor de língua portuguesa e no início... foi bastante assim um choque... vou ser professor de língua portuguesa...”, **S11:** “por um lado, claro, conhecimento... de língua portuguesa para dar aulas... de língua estrangeira tenho de ter e também é um nível bastante básico... não é?”, **S12:** “A nível gramatical então, é muito básico... o que damos.”, **S13:** “Acho que o que eu acho importante para um professor como língua estrangeira... como o meu caso, não é? É saber cativá-los, criar estratégias para cativá-los para as aprendizagens.” (PP2)

Diversidade linguística da população de Macau

Parte dos participantes identifica diversidade linguística associando nacionalidade e língua:

U1: “(...) nós temos pessoas de várias nacionalidades, temos o tagalo dos filipinos, temos da China um manacial de... pronto, não podemos considerar línguas, de diferentes idiomas, dialetos das várias regiões, temos pessoas do Brasil, falam português variante brasileira, temos agora também muitas pessoas francesas, temos alemães, temos italianos, temos tantas línguas em Macau... e temos o patois.” (DP1)

T1: “You mean, the other country, the people?” (EC1)

R2: “Dialects, yes.” (DC1)

e aponta o predomínio do monolinguismo em Macau:

U1: “eu por acaso não acho que seja muito diversa...”, **U2:** “Eu acho que existe uma grande percentagem que domina o chinês, provavelmente até o mandarim (...), mas que são muito pouco fluentes em inglês ou em qualquer outra língua que não seja um dos chineses. Ou seja, é difícil chegar a um sítio e conseguir encontrar alguém que nos compreenda...”, **U3:** “E eu se precisar de resolver um problema qualquer urgente, eu própria não tenho a fluência necessária em inglês

para me fazer entender. A pessoa que está do outro lado não tem fluência em inglês para me tentar perceber e causa-se aqui um grande problema, por isso é que eu não acho que haja assim tanta diversidade...”, U4: “Eles não são fluentes em inglês, vá, que será a língua franca aqui. Português, quando percebem português, também não é o português que nós falamos...”, U5: “Ou seja, às vezes estamos a falar em alhos e as pessoas percebem bugalhos.”, U6: “Quando eu vou a um organismo público e que me explico em português... eu percebo que nem sempre as pessoas me percebem, o que é muito mau.”, U9: “Pois, o meu problema, como eu não escrevo muito bem inglês, acabo por ter esse problema, não é? E às vezes aqui em termos de comunicação com o meu diretor, acabo por ter um bocadinho esse problema. E eu depois fujo ao máximo de escrever, porque eu não escrevo bem e como sei que não escrevo bem inglês...” (PP1)

V1: “(...) most of the Macau people speak Cantonese, only some of them know Mandarin, Portuguese...”, V2: “And for other language, for example, the people who say Cantonese and don’t know English, Portuguese, they seldom communicate, because can’t...” (PC2)

As línguas unanimemente referidas como as mais presentes em Macau são o inglês, o cantonês, o português, o tailandês e o tagalo. Os participantes chineses referem também o mandarim (associando-o aos migrantes e chineses da China Continental):

T1: “Acho que Macau, principalmente fala-se o português, o inglês e o cantonense... e pronto, temos os filipinos, têm o tagalo, não é? Portanto, o meu contacto com as línguas, com essa diversidade na escola... tenho contacto pelo menos com quatro. Aqui nesta escola tenho com três, não é?, com o português, com o inglês e... com o mandarim ou cantonense. Na minha outra escola da Taipa, tenho bastante mais. Tenho alunos que são filipinos. Falam bem chinês, falam bem inglês, falam bem tagalo e estão... sempre ali um... aquele ruído em todas as línguas.” (PP2)

U2: “Inglês, claro.” (DP1)

T2: “For us, for English we have nannies... nannies always speak English...”, T3: “And also because now some, so many workers also from mainland China, so if you go to some restaurant, if you know Mandarin, you also... you can listen and better speaking Mandarin. So this three languages really used in our daily life.” (EC1)

T1: “Most people in Macau is speaking Cantonese. And some Chinese from China, Mandarin, of course and then, because of the people working in Macau, the Filipinos, a lot, speaking English and part of some other foreign countries. Of course Portuguese also...”, T2: “Some Thai people...” (PC1)

R3: “Sure, the English... the use of the English... also became more and more in Macao.” (DC1)

Os participantes chineses mencionam a diversidade no interior do chinês e a ininteligibilidade mútua das suas variantes:

R1: “Specially in the North part, we can see that there is a lot of immigrants from different parts of China, some from Fujian... now there’s more from Hunan...”, **R3:** “For our school, since we have a lot of new immigrants, so we can see some of them already can manage the mandarin, but on the other way they can’t understand the Cantonese, so... they also need to... need some time to get used to the society and get used to the way...” (DC1)

V1: “They know... they can listen⁶², some of them can speak very well Mandarin, but most of them only can listen, but can’t speak very well in Mandarin, so... the communication, the relationship between them quite ok, but not very good...” (PC2)

A diversidade linguística e o potencial educativo do multilinguismo presente em Macau são abordados:

T2: “os alunos são uns felizardos, eu acho... conseguem aprender bastantes línguas... eu quando... em Portugal aprendi uma, não é? (...) e aqui os alunos, é incrível, que eu tenho alunos que falam quatro, cinco línguas... eu fico maravilhado.”, **T4:** ““Eu acho que é bom para Macau essa diversidade toda.”, **U3:** “(...) existe um potencial (...) o bom era ser trabalhado na escola, não é? Haver, não sei, um filipino que venha para uma escola aqui, tem que aprender o chinês, não é? (...) Está a aprender na escola luso-chinesa a língua portuguesa e agora o inglês também aprende como língua estrangeira. Então existe uma evolução... gradual, não é?, da língua. Pode ser lenta ou não. Mas por outro lado, o tagalo é desenvolvido em casa...”, **U4:** “E não existe, se calhar, um apoio que podia haver nas escolas... não sei... umas atividades extracurriculares...”, **U5:** “Para continuar a desenvolver a língua materna deles. Aí era perfeito.” (PP2)

Cultura própria

Quanto ao entendimento dos participantes sobre a sua intraculturalidade, estes referem a experiência de nacionais como garante do seu conhecimento:

⁶² “Can listen” é uma tradução literal do chinês “sek teng”, que significa “compreender”, por oposição a “sek gong”, que significa “falar”; é frequente dizer-se “sek teng, m’sek gong”, que significa aproximadamente “compreendo, mas não consigo falar”.

V1: “Eu conheço bastante bem a minha cultura, uma vez que estive em Portugal toda a minha vida até sair a primeira vez...”, **V2:** “eu considero que conheço muitíssimo bem a cultura do povo português, nos seus vários aspectos, nos bons, nos maus, nos médios e nos assim assim, nos muito bons e nessas coisas todas. Considero que é essencial conhecer-se a própria cultura, não é?, para se conseguir ensiná-la, entre outras. Não se consegue ensinar cultura.”, **V3:** “Consegue-se mostrar e demonstrar e nesse contexto posso dizer que sou uma pessoa que conheço bastante bem a cultura do meu país.” **V4:** “E da minha língua e da minha tudo! Tudo e tudo.” (PP1)

V1: “Eu acho que...não sei avaliar isso...”, “É um bocado difícil estar a dizer qual é o meu conhecimento. (...) A nível pessoal, eu acho que é bastante alargado e continuo a viver como se fosse em Portugal, como comida portuguesa, gosto de experienciar... tudo o que seja português cá em Macau, por mais insignificante que seja. E sou português, não é? Então, isso é um bocado ambíguo... estar a falar da minha cultura... eu acho que eu sou português...”, **V2:** “a nossa cultura, é claro que nós aprendemos a tal gastronomia, arquitetura, é tudo uma teoria à volta disso. Uma pessoa pode decorar, pode saber... mas sim, para estar integrado numa cultura tem de se experienciá-la mesmo e estar inserido nela. Não é? Agora se eu... claro que a cultura portuguesa... estive completamente inserido nela, não é? E... sim, conheço praticamente tudo como um português conhece bem a sua terra, o sítio onde viveu, por onde passou...” (PP2)

U1: “Yes. Sure. I think, yeah. I mean, the mother tongue, the Cantonese, I will, I will... because already thirty something years. I already know my...” (EC1)

A noção de cultura como processo está igualmente presente nos discursos de alguns participantes:

V1: “(...) a minha cultura não é certamente a mesma que a tua ou que alguém que seja português, porque eu sou uma mistura de todas as culturas com as quais eu já contatei e especificamente aqui em Macau acho que uma cultura aí um bocado... (...) Mas também tenho muito da cultura africana... porque os meus comportamentos denotam tudo isso (...) e também porque eu me preocupo muito em saber da cultura do Outro, dos costumes, como é que devo proceder desta forma, como é que devo proceder daquela... e portanto, o meu comportamento também modifica quando eu entro em contacto com essas pessoas. Portanto, a minha cultura é completamente diferente da cultura de outra pessoa, por causa dessa...”, **V2:** “Mesmo sendo portuguesa, eu tenho a mistura da... porque a família do lado da minha mãe é de Trás os Montes, a do meu pai é do Alentejo e esta mistura, portanto, também me faz diferente.” (DP1)

V2: “(...) mas é engraçado que quando vim para Macau comecei a experienciar isso mais, mais vontade de ter uma... de dar mais valor à cultura portuguesa do que eu dava antigamente... porque antigamente se calhar estava em Portugal... não me interessava, também era bastante jovem... é uma fase complicada da vida, uma pessoa não dá valor a nada, não é?”, **V3:** “Mas aqui quando vim para Macau

comecei a dar muito valor à cultura e senti bastante falta da cultura, de tudo, desde a comida, o nível social, das festas, sei lá, de tudo, não é?”, “Da família, dos cheiros... tudo, tudo, tudo.” (PP2)

V1: *“(...) e também (...) já me habituei a ter certos comportamentos que são mais característicos deste povo, do povo aqui desta região.” (DP1)*

U3: *“The beliefs of Chinese, they have a lot (...) you pregnant... something you cannot do, you cannot move your house...”, U4:* *“Some of the days you cannot wash your hair and cutting fingernails also.(...) Night time don’t cut your fingernails. This is some suspicious.”, U5:* *“One of the colleagues told me, because I’m asking something from one colleague about the baby and the baby is not really ok, and then I ask; because I’m pregnant, the Portuguese told me: ‘Ah, don’t ask them, you are pregnant, don’t ask!’. It’s also...”, U6:* *“I was surprised at that time.” (PC1)*

Os participantes chineses destacam a especificidade de Macau e da cultura cantonense no âmbito da cultura chinesa:

U1: *“I think I don’t know well my culture, because in China is really have lots of different provinces and they have different culture and I’m from Guangdong, so I only know something about Guangdong, but I don’t think I know much about the food, because I don’t stay in China for years or anytime, so... but only the big culture, like Chinese New Year, the custom of what you need to do, some beliefs from my grandmother and my mother. So this I know, but really I don’t think I am familiar with my own Chinese culture.” (PC1)*

W1: *“I know well with Macau culture.”, W2:* *“Because China is very big... And has a different culture...”, W3:* *“Macau is special, with the other city in China...”, W4:* *“Because we have a relationship with Portugal, the culture is very different...”, W5:* *“I think Macau is near, similar with Hong Kong, but different with the other city...”, W6:* *“The language, the dress style...”, W7:* *“The dressing code and the... activities we usually do, the lifestyle, because, for example, to find work in city in China is more difficult comparing with Macau and Hong Kong.”, W8:* *“The politeness...”, W9:* *“Different people...”(PC2)*

A noção de cultura é associada às formas de interação, de relacionamento interpessoal e destacada a sua relevância no ensino:

V5: *“Das pessoas, da maneira como as pessoas interagem umas com as outras... a facilidade, não é? Uma pessoa em Portugal não precisa de estar a pensar como fazer uma coisa ou como é quer eu hei de falar com aquela pessoa ou como é que hei de interagir, não é? Mas aqui em Macau... temos uma comunidade muito grande e eu tenho muitos amigos portugueses, portanto, não senti assim muito a falta. Eu acho que para os alunos, para as pessoas que estão a querer aprender... português ou outras línguas, acho que é muito importante o fator cultural. E que não existe, não é?”, W1:* *“Eu acho que para darmos aqui na escola... pronto,*

temos portugueses, estão a aprender português, não é? Mas não é esses propriamente que interessa, não é?”, **W2**: “Temos os alunos chineses e para eles é muito difícil perceber certas coisas, não é? Em português estamos a dar uma língua, mas eles não vêem grande ligação com eles próprios, com a cultura deles. Mas eu vou aprender português para quê, não existe uma ligação, não é?”, **W3**: “Então o que eu estava a dizer é que eu acho...”, “Que os alunos não têm muita ligação cultural, não é? Com a língua, não é? Então estão a aprender português e estão a aprender o bêábá, estão a aprender o nome das coisas... e vão aprendendo isto... e não conseguem interligar com nada. Tentam interligar com quê? Com a sua própria língua. Não é?” (PP2)

S1: “Usually, when we... contact the other nationality... everything we did is really from inside... you cannot think in advance ‘oh, no, I’m going to do that since we are not the same’...”, **S2**: “not the same nationality, so I try the other way, or to fit or so... and sometimes we get the experience by learning, so... yes, I agree that the vary behind may not be the same, but... needs more connect, more connection and more contact. I think make a big improve...” (DC1)

A cultura é ainda apontada por DC1 como fator de atração para a aprendizagem da língua:

T1: “I would like to say in another way that... every language, you know that... we say it’s the carrier of the culture and sometimes, on the other way, they will say that culture... the language... the culture is the carrier of the language.”, **T2**: “Is mixed (...) when we study, we learn language... and we can understand the culture behind. But if you want to manage the language I think the first step is go into the culture. To understand then... after then you come back, you find something more easy to...”, **T3**: “I would like to say that some kids or some people they love some language it’s not because of the language... it may be in some case she or he meet some people, someone...”, **T4**: “the impact should be more critical, first of all from the culture. I give you a vivid example, is that my daughter, now she is learning Korean...”, **T5**: “The reason it’s very simple. It’s not because she wants to learn...”, **T6**: “I think... this kind of culture make her say that ‘If I learn the language, I can get more from...’”, **T7**: “Cannot... Separate, cannot say which one is more superior or which one should be put in advance.”, **T8**: “But generally, I think the culture... [prevails]”, **T9**: “I think there is something behind... The culture, the kind of culture... that really can affect a life.”, **T10**: “But on the other side, the Chinese... try the Portuguese food. So, we also love the Portuguese food.” (DC1)

Cultura estrangeira

A percepção dos participantes sobre o conhecimento da cultura estrangeira e o seu ensino é diversa. Fatores como a vivência *in loco* e a adoção e relativização

de hábitos de outra cultura são mencionados como evidências de conhecimento e facilitadores do ensino:

V1: “because I didn’t study in the university overseas, I did study in Macau and most of the culture... is what I know maybe from TV, movies and my travel to other countries, for example, in the morning they have buffet, the English buffet, how’s the food. And in some of my study tour I remember that in the course the teacher will arrange a party, like Christmas and then they really make but that time is summer, it’s not Christmas, but they would have environment for us to...”, **V2:** “Yeah, how they celebrate the food and one teacher, I remember, they have the tea with us, English tea and some biscuit, we had and stay in the park and some tea.”, **V3:** “Unless you travel, if not you don’t know... just like I went to England, I know that’s one pound shop, just like us 10 dollars shop... almost the same, and the pubs, they close very early and the shops, at 5.”, **V4:** “If you don’t go there you don’t know anything!”, **V5:** “I think if you want to know a culture it’s better for you to travel more. If you stay here...” (PC1)

X2: Ensinar uma língua não é só ensinar gramática, nem fonética, nem isto, nem aquilo, é muito mais do que isso. Também não é ensinar só cultura...”, **X3:** “É a maneira de estar, a maneira de agir, a maneira de olhar, a maneira de tudo. Tudo. Os nossos alunos, por exemplo, não estão habituados a que os sentem ao colo e lhes façam carinhos. (...) E eu faço porque sou mulher, mas se fosse homem não o faria. Com muito medo, obviamente, não é?”, **X4:** “Mas de vez em quando pedir, ver um miúdo que está triste, pegar nele, fazer-lhes um carinho, eles ficam retraídos. Isto é ensinar também um pouco da cultura.”, **X5:** “Os portugueses são assim.”, **X6:** “obviamente, o tipo de... sociedade, posso dizer assim, talvez, não?, onde eu me insiro é um pouco diferente se calhar do que do meu vizinho do lado, que também é português, reage de outra maneira ao mundo...”, **X7:** “Não, não reagimos todos da mesma maneira.”, **X8:** “Eu, por exemplo, vejo carradas de portugueses com feitio de colonialistas ainda aqui em Macau, o que me irrita solenemente, enquanto eu já percebi que aqui quanto mais simpático fores com as pessoas, melhores resultados obténs.”, **X9:** “Eles não percebem o que a gente diz”... não consigo pensar assim...”, **X10:** “Eu me refiro, quando me refiro “os chineses”, os chineses, os chineses, assim como eles também dizem “os portugueses”...”, **X11:** “Obviamente que há coisas que me chocam, mas olha, as culturas, isto é a minha opinião e já falei disto várias vezes com o meu marido e temos os dois a mesma opinião, no fundo, as culturas tocam-se nos extremos...”, **X12:** “Se nós comparáramos há 30 anos atrás, o povo português também cuspiam para o chão, também deitava papéis para o chão, também fazia essas coisas.”, **X13:** “Então, mas os muçulmanos também acham um nojo que a gente come porco!” (PP1)

X1: “O meu conhecimento... é pouco. (...). Se for a cultura chinesa... eu não tenho... eu sou macaense, não é? Mas não fui educado na cultura chinesa.”, **X2:** “(...) a nível gastronómico, sim. Desde pequenino que como ‘chao min’⁶³ e ‘chi

⁶³ Massa frita.

*chong fan*⁶⁴ e essas coisas todas.”, **X3**: “A esse nível tive contacto sem saber. Só passado alguns anos é que soube, ‘Isto aqui é chinês?’”, **X4**: “Mas outro nível, tem o contacto com os alunos, com amigos, mas sinceramente não faço parte de...”, **X5**: “Vivo em Macau, vivo na China, mas a nível cultural...”, **X6**: “Ah, estou a mentir... (...) acho que nem me estou a aperceber às vezes que já faço parte desse contexto. Há certas coisas que já faço como os chineses fazem e não como os portugueses. A nível de comida, a nível de festas... porque agora estava a lembrar-me de uma coisa, a minha filha agora teve o problema que teve. E os portugueses fazem... quando o bebé nasce, fazem aquele baby shower... não é?”, **X7**: “E eu agora... no... passado um mês, fiz uma festa para a minha filha. E isso a nível cultural... são os chineses que fazem isso, que é passado um mês, eles fazem uma festa, fazem uma reunião para estar com os amigos, para apresentar a filha. E os portugueses não fazem isso.”, **X8**: “E os chineses fazem. Então quem me perguntou foi a San San, uma nossa colega, ‘Porque é que fizeste isso?’ E eu fiz, mas foi inconscientemente... ai não, não foi nada, foi a mãe de um colega meu que é chinesa que perguntou... ‘ai, achei engraçado estares a fazer isso... tu és português...’ e eu, ‘ah, sim, mas aqui também fazem...’ portanto, eu aos poucos também estou a adquirir um bocadinho da cultura estrangeira...”, **X9**: “Sem dar por isso. É verdade. É por aí a minha experiência. Mas é pouca, acho.” (PP2)

O conhecimento da língua e a convivência com nativos da língua foram igualmente referidos como promotores do conhecimento cultural, tal como o intercâmbio com pessoas de outros países:

V2: “Yes, a little bit, because my students is from different places in China, so...and also different places they have some languages... they also speak Mandarin, but a little bit different, because they have... their country, have some little bit languages mixed with Mandarin... so, sometimes... some slang with their places mix with Mandarin... but is easy for me... because... as the same as Mandarin, but a few words is different.”, **V3**: “Maybe all Chinese people, so is not so different, because of Mandarin, but if some different maybe some friends in Australia, so maybe this culture we have a little bit different.” (EC1)

X1: “(...) not only [I] know how to speak mandarin, because I have some... old colleagues... From mainland China...”, **X2**: “(...) so I know something about mainland China from them.”, **X3**: “I know more than other Macau people... Because I have worked with them...”, **X4**: “And still some of them are in contact.” (PC2)

W1: “Last time, organized by the Information Beijing Technology (...); they have a pen pal trough web, from Singapore. This one we did. We taught the students to write one postcard and a letter to them. They’re happy to send the letter, but the problem is, I don’t know why, they didn’t send back a letter! Some of them didn’t receive...”, **W2**: “Very disappointed. One of the students, is a Portuguese, ‘Miss..., my letter come?’. I said no. Only I don’t understand the problem with the sending, the post, or the other side is already on the summer vacation. Maybe the teacher

⁶⁴ Rolos de arroz cozidos ao vapor, geralmente recheados.

didn't ask them to write, so they are very disappointed. But we did....", W3: "Me also in my age, I also, because I was a scout... And then I usually have communication, we travel, and we meet some foreign scouts, so I write to the scouts association and asked them to send me badges. Before I always collected badges.", W4: "And to write something and then you can get the culture from... it's like this their food... some of the pen pal from Singapore they tell them in the letter about the places, or food... then they don't know, I said, 'Now, when you go to the computer room ask the IT teacher to help you to search the food, so you know what's this food and what's this place', because they mentioned a few famous places in Singapore. So I think in this way they know more about the other culture..." (PC1)

A educadora afirma não existir consciência de diferenças culturais por parte dos alunos no ensino infantil:

V5: "This 2 years I have two to three Portuguese student, but maybe they are just kids, so they are not so...", V6: "Different. And gap inside, they just play, they speak, so... this area cannot see there's many...", V7: "Yeah, we just play, sing, so... I can't see for the culture some problem.", V8: "But maybe most of the students they will use the body language, so it's not difficult, although they maybe doesn't know that... maybe doesn't know the language that but they can use language, play... is so easy to get along with them, yeah.", V9: "because this 2, 3 years old, teach some from Portuguese... because the first day they really don't know the language... so they will cry... is normal...", V10: "but after one month, already some is used to..." (EC1)

Constrangimentos ao ensino de LE

Os obstáculos mencionados quanto ao ensino de LE foram a ausência de contexto linguístico e cultural e a origem social dos alunos:

X1: "And now maybe from the fast food and then we learn all of this. Because in Macau, you know, is really hard for me in teaching English, because we really don't have an environment for students to learn English and the only thing, like last, last theme I have is talking about MacDonald's, so why I insist to have this? Because I want students to speak English, how to order food in Macau also from eastern countries. So I talk to the manager in MacDonald's, a Filipino, only a Filipino...", X2: "Not a really British male or something...", X3: "Speak English. And then and buy the food and then they try to speak English...", X4: "Afterwards stay there and enjoy their meals there.", X5: "But really you want a supermarket, this thing is more harder for me.", X6: "The cashier, they didn't speak any English for sure.", X7: "Restaurant, but so big number people and then I don't think there's a restaurant...", X8: "But in our school also have a difficulty, because some of the kids are really quite poor, even now they don't have computer.", X9: "(...) mostly

from China, because the school is near China, so most of them...”, X10: “They just come here to study because their parents, because they need to go back to China to live.”, X11: “(...) economic problems, the parents’ education and most of them are single, also, so, I don’t think this...” (PC1)

W3: “E para aprender a língua acho que... acho que motivava-os muito mais se eles tivessem muito mais contacto com a nossa cultura, não é? Ou estarem mais inseridos na nossa cultura, não é? Mas que é impossível, aqui em Macau. Não é impossível, os professores tentam, não é?, fazem atividades, vamos fazer visitas de estudo...”, W4: “Mas é bastante difícil... por isso é que o nosso trabalho é bastante incompleto. Não consegue... ou chega lá, mas demora muito tempo.”, “Não é? Se tivessem em Portugal, é totalmente diferente.”(PP2)

5.1.1 Síntese e discussão

Conhecimentos linguísticos e uso das línguas

Os participantes falam as suas línguas maternas entre si. O uso do cantonês pelos portugueses é associado à sobrevivência e a criação de laços de empatia (PP1: M2; DP1: M1, M2; PP2: K2, K3), mas mesmo com uma permanência em Macau que varia entre os 7 e os 19 anos, os portugueses não falam a língua local para além de palavras e expressões básicas. Também nenhum português fala mandarim, mesmo que a nível elementar, embora seja a língua veicular de ensino na escola (PP1: M4, M5) e nenhum dos chineses fala português (língua oficial de Macau e uma das línguas de instrução na escola); todos os participantes chineses falam mandarim, embora apenas a professora desta disciplina se considere fluente (PC1: L2; PC2, L1; EC1: L2, V1).

O inglês é a língua de intercomunicação usada pelos diferentes participantes entre si (PC1: L2; PC2: L3; EC1:, L2; DP1: M2, PP2: K2), com alunos (PP2: J1) e outros elementos do seu círculo de relações que não falam chinês nem português. O inglês é a língua franca das várias comunidades (portugueses, chineses, filipinos...), usada quer no trabalho, quer na vida social e familiar (PP1: M1; PC1: L1) e a mais valorizada socialmente pelos chineses, como se pode inferir do exemplo dado por PC1:

*“E – Yes, ok, it’s... so that’s interesting what you said about teaching your son. So you have a Filipino maid that speaks English...
PC1 – Yes.*

E – And when you are at home, do you speak between you and your husband in English?

PC1 – Cantonese.

E – Cantonese. But with your son...

PC1 – Yeah, the three of us will speak English.

E – Ok. So, it's the maid that speaks English with a...

PC1 – Son. With my son.

E – That's a very... very common situation that I've been talking to many people and usually the maid is also an English language provider.

PC1 – Yeah.

E – It's interesting.

PC1 – Actually we insist to have a Filipino maid... yeah.

E – It's good.

PC1 – Helps the baby.”

A situação exposta pelos participantes corrobora o conhecimento que a investigadora tem da realidade de Macau e o panorama delineado nos *Censos* (2011), que dá conta do facto de a maioria da população falar a sua língua materna, o cantonês e de os restantes residentes falarem diferentes línguas de acordo com a sua origem, sendo o inglês usado como língua franca e língua de prestígio, conforme Groder (2008), Zandonai (2009), Pacheco (2009), Noronha & Chaplin (2011) e Simpson (2012) fazem notar (inclusive, o papel dos filipinos referido por estes dois últimos autores é claramente evidenciado por PC1). Corrobora os dados apresentados nos pontos 2.6, 2.6.1 e 2.6.2 sobre o estatuto *de facto* das línguas - a despeito do bilinguismo oficial, nenhum professor chinês fala português, sendo o cantonense dominante e o mandarim, apesar de ser a língua oficial da RPC e língua veicular de ensino nesta escola, não está amplamente divulgado entre a população e os docentes. É ainda de referir o desconhecimento mútuo das línguas maternas dos colegas por parte dos professores chineses e portugueses, aquilo a que Água-Mel (2012) chama “desarticulação linguística” de uma comunidade que se constrói com base em grupos que raramente se misturam entre si.

Os participantes apontam o monolinguismo em chinês como predominante em Macau (PP1: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U9; PC1: T1, T2; PC2: V1, V2; DC1: R3) e o nível de conhecimento da língua de intermediação, o inglês, não é uniforme, nem apresenta um nível adequado para que todos comuniquem de forma eficaz;

muitas vezes predomina o “globish”⁶⁵, ou seja, um nível superficial que serve a comunicação imediata, mas que não permite aprofundar questões ou evitar malentendidos (veja-se PP1 acerca da comunicação com o diretor da escola ou com a administração pública, que espelha a realidade da comunicação entre as várias comunidades em Macau).

Sendo o projeto da EOZGY trilingue, é no entanto visível que existe uma clara separação quanto ao uso das línguas em função dos grupos linguísticos dos participantes: efetivamente, este uso não está apenas ligado a fatores psicolinguísticos tais como a aptidão, mas também à vitalidade das línguas envolvidas no contexto sociolinguístico em que se inserem (e que a caracterização efetuada no capítulo 2 ajuda a compreender), indo ao encontro de Hao (2005) e Feng & Adamson (2014) – estes últimos referem que a educação trilingue na China está interligada com as características específicas e os desafios da utilização das línguas minoritárias na educação, incluindo o seu estatuto jurídico e reconhecimento, a existência ou não de professores qualificados e de materiais de ensino adequados, a padronização das línguas e, finalmente, com as atitudes das pessoas em relação ao uso das línguas minoritárias na educação.

Contacto com línguas e culturas estrangeiras

Os dados apontam para algum défice de exposição e de procura de experiências interculturais por parte dos participantes chineses a nível de amizades (PC1: M1; DC1: J1, J2; PC2: O2), viagens (DC1: L4; PC1: N1, Q6) e de contacto com *media* estrangeiros (EC1, R1; PC1, R1), situação que as observações da investigadora no seu quotidiano de Macau confirmam; os participantes portugueses, também pelo facto de se encontrarem num contexto de imersão, têm mais experiências deste tipo. O contacto com *media* em língua estrangeira faz-se para todos sobretudo através do inglês (PP1: S2, S12; DP1, S2; PC2, T2; DC1, P1; EC1, R1). É de salientar que nenhum participante chinês refere contacto com os *media* em

⁶⁵ Doumayrou, Vincent (2016): “(...) concepts are frequently reconstructed in English using clunky components instead of correct, specific terms. This sort of imprecision is widespread, and leads to a fundamental lack of clarity.”; Kuper, Simon (2010): “Globish” – a simple, dull, idiom-free version of English with a small vocabulary.”

português (um canal português na TDM, três jornais diários em língua portuguesa e um semanário bilingue português-chinês) e nenhum participante português com os *media* em chinês (um canal chinês na TDM e dez jornais diários em chinês), o que se enquadra no cenário de “desarticulação linguística” referido por Água-Mel (2012) e evidencia a cisão entre grupos linguística e culturalmente diversos.

No domínio das relações pessoais, embora estas sejam cordiais, volta a verificar-se alguma separação e algum autoisolamento entre os grupos étnica e culturalmente diferenciados (PC1, M1; DC1, J1, J2; PC2, O2; PP2, L1, L2; PP1, N1; DP1, N1) já referido por Hao (2005), Zandonai (2009) e Amaro (2014). No entanto, os participantes portugueses revelam uma atitude positiva quanto à vivência em Macau, o que pode contribuir para sua formação intercultural informal. Para além da valorização das viagens e das amizades com pessoas de outras nacionalidades, um dos participantes afirma:

J1: “Mas no início, quando comecei a trabalhar cá em Macau, aprendi muito com os alunos... eu perguntava ‘Ai, como te chamam’”. Eles depois sabiam... para me ajudar um bocadinho, tinha de saber também como era em chinês, para ver se eles me entendiam. E então consegui... tudo o que eu dava, tudo o que eu lecionava, aprendia também.”, **Q4:** “Eu acho que aqui... sim, tenho um bocadinho mais de contacto e tenho uma perspetiva mais alargada do que é que é o mundo agora (..) e a nível social, a nível de viagens, eu aprendo muito quando viajo, eu acho que é aí... é isso que eu gosto mesmo de fazer...”, **Q1:** “acho que aqui em Macau uma pessoa tem um contacto muito... através dos *media*, através da... não estamos em Portugal... em Portugal eu tinha a ideia que estávamos muito fechados a nível... nesse aspeto.”, **Q8:** “Nós em Portugal vemos sempre um tipo de notícias específico...”, **Q9:** “E depois quando vemos outros canais é completamente diferente...” (PP2)

A nível das políticas educativas oficiais, existe uma aposta em proporcionar o contacto com realidades educativas distintas, exteriores a Macau, através de oferta formativa pela DSEJ, nomeadamente em países considerados bons modelos para a atualização de competências linguísticas e profissionais (DP1: P1; PP1: Q9; PC1: O1, O3; PC2: R1), o que se constitui como um fator positivo, até pela dimensão da região e conseqüentes limitações a nível das possibilidades de desenvolvimento profissional. Este tipo de oferta não é disponibilizado para o ensino infantil (EC1: P1).

No entanto, a mais-valia da multiculturalidade e do plurilinguismo no contexto educativo também apresenta dificuldades de vária ordem, nomeadamente ao nível da organização das experiências educativas. Os programas de intercâmbio existentes na EOZGY são pontuais e assistemáticos (PP1: Q1, Q2) e verifica-se alguma resistência por parte da direção da escola ao fomento do contacto via meios eletrónicos (DC1: N3); com efeito, a representação do conhecimento na cultura chinesa local assenta ainda muito no modelo tradicional, baseado na autoridade do professor e do livro e o acesso autónomo à informação e ao conhecimento através de outros meios é encarado com alguma desconfiança, uma realidade que vai ao encontro daquilo que autores como Hu (2002), Morrison (2004) ou Grosso (2007) referem. De facto, observações realizadas no âmbito da atividade profissional da investigadora na DSEJ e em várias escolas de Macau evidenciam que existem decisores que, considerando não terem forma de controlar o conteúdo dos *e-mails* que serão trocados entre os alunos, impedem este tipo de dinâmica. Acresce que a pressão parental e social sobre as escolas é grande; outro exemplo ao qual a investigadora teve acesso através da direção da EOZGY foi a responsabilização da escola, por parte dos pais, pelo conteúdo considerado inadequado de mensagens de telemóvel trocadas entre alunos. Em Macau, é expectável que a escola interfira ao nível de comportamentos deste tipo. Morrison (2001, 2004) e Morrison & Tang (2002) identificam a pressão dos pais como um dos fatores negativos no sistema de ensino de Macau (vd. Anexo XII)

Autoperceção do conhecimento sociolinguístico e sociocultural

Os participantes portugueses tendem a caracterizar o seu conhecimento da língua materna associando-o à preparação académica (PP2: R2; DP1: T1; PP1: T3, T4, T5), enquanto os chineses o associam à competência comunicativa (PC1: S1; DC1, Q2; EC1: S1; PC2: U1, U2, U3).

A falta de formação específica para o ensino de LE (PP2: R2) é apontada como uma lacuna, rapidamente desvalorizada com a consideração de que para ensinar português ao nível primário não é necessária formação muito especializada (PP2:

S3, S6, S11, S12, S13). A variação no interior do chinês (PC2)⁶⁶ é igualmente mencionada como um entrave no ensino de LE. É patente que a maioria dos professores não problematiza o seu conhecimento sobre a língua numa perspetiva científica nem questiona o tipo de formação e competências relevantes para ensinar uma língua estrangeira – reflexo da situação descrita em 1.4 sobre a indefinição acerca do perfil profissional dos professores de língua estrangeira, quer locais, quer contratados ao exterior (o caso de PP2 é paradigmático) na legislação sobre carreiras docentes. Morrison (2004:4-5) afirma claramente que não existe “the provision of adequate expertise in its teachers, in terms of subject knowledge, school curricula, pedagogy, assessment, psychology of learning etc., and Macau still employs teachers with no formal teacher training.” Embora não seja o caso da EOZGY (aliás, desde 2010 as escolas públicas só podem contratar professores com profissionalização), o certo é que nenhum dos professores de língua tem formação especializada em ensino de LE. Em Macau é disponibilizada apenas uma formação pedagógica genérica (uma licenciatura numa determinada área, seguida de uma especialização, intitulada PGCE/ Post Graduate Certification on Education, só disponível em língua chinesa ou inglesa)⁶⁷.

No geral, os participantes demonstram não ter igualmente um conhecimento aprofundado sobre a diversidade linguística da população de Macau, para além da perceção imediata sobre as línguas em presença (PP2: T1; DP1, V2: EC1: T2; PC1: T1, T2: DC1: R3); por exemplo, a variação no interior do chinês é percecionada apenas pelos professores chineses (DC1: R1, R3: PC2: U1) e língua surge identificada com nacionalidade (DP1: U1; EC1: T1; DC1, R2) e diversidade linguística da população confundida com domínio de várias línguas por parte da população pretendendo significar o predomínio do monolinguismo (PP1: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U9). Apenas PP2 considera o multilinguismo sob ponto de vista da sua mais-valia e de como o sistema educativo lida com isso (T2,

⁶⁶ Nomeadamente, o facto de o cantonês não ter por vezes representação escrita de certas palavras coloca problemas no ensino e aprendizagem neste plano, questão que foi referida à investigadora por vários professores chineses noutros contextos e em conversas informais.

⁶⁷ Vd. Universidade de Macau,

http://www.umac.mo/continuing_education/continuing_education.html ; Universidade de São José, <http://www.usj.edu.mo/en/courses/post-graduate-diploma-education/> ; South China University of Technology (SCUT) , <http://www2.scut.edu.cn/sie-en/> .

T4, U3, U4, U5), sublinhando o fraco aproveitamento que é feito desse potencial - indo ao encontro da situação descrita em 2.8 e de autores como Água-Mel (2012), Noronha (2011) e Chou (2009).

Os participantes demonstram consciência de sua intracultura pessoal, com declarações positivas acerca da sua identidade, raízes culturais e valores; mostram, porém, diferentes graus de compreensão da cultura, da interculturalidade e de capacidade de mudar perspectivas culturais. Afirmam conhecer bem a sua cultura por serem nativos, embora refiram dificuldade em objetivar esse conhecimento e a reflexão sobre cultura seja por vezes tautológica (EC1: U1; PP1: V1, V2, V3, V4; PP2: V1, V2, V3). Os participantes chineses destacam a especificidade da cultura de Macau e da cultura cantonesa no âmbito da cultura chinesa (PC1: U1; PC2: W1, W2, W3, W4, W5, W6, W7, W8, W9). É referida a cultura material (gastronomia, rituais, língua), identificando cultura com “little c” (Bennett, 1998; Petterson, 2004) nos exemplos que dão (PP2: V1, V2, V3; PC1), mas o entendimento que acaba por emergir nos discursos abrange o espectro referido por Barrett et al. (2013), incidindo na cultura material, na cultura social e na cultura subjetiva (DP1: V1, V2; PC1: V3, V4, V5, V6). Os participantes portugueses mencionam que a experiência de viver noutra país os faz valorizar a sua cultura; a par desta espécie de retórica do “emigrante”, de (re)construção de vínculos simbólicos com a sociedade de origem, a “pátria”, sobressai também o facto de o aumento de experiências culturais facilitar a passagem do etnocentrismo para o etnorrelativismo, de acordo com as etapas mencionadas por Bennett & Hammer (1998), ou com aquilo que Kramsch (1993) designa como um “terceiro lugar” (PP2: V1, V2, V3; DP1: V1; PC1: V3, V4, V5, V6) – ou seja, identificam as suas próprias regras e predisposições culturais, com preferência por essas regras compartilhadas com o próprio grupo cultural, mas também mostram disponibilidade em relação às complexidades que as novas perspectivas podem oferecer.

Os participantes defendem que a imersão cultural facilita a aprendizagem dos alunos (PC1: V1, V2, V3, V4) e que o ensino tem um papel importante na facilitação do contacto intercultural (PP2: V5, W1, W2, W3; DC1: S1, S2). No

ensino infantil não existe consciência das diferenças culturais por parte dos alunos, processando-se frequentemente a comunicação através da linguagem corporal (EC1: V5, V6, V7, V8, V9, V10). Foram referidas como fontes importantes de conhecimento intercultural no âmbito escolar a troca de correspondência entre alunos, da pertença a associações⁶⁸ e as viagens (PC1: W1, W2, W3, W4) e mencionada a importância de ensinar língua e cultura de forma interligada (DC1: T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10).

Quanto ao ensino da cultura, demonstram compreensão parcial da complexidade dos elementos importantes para os membros da outra cultura em relação aos valores, estilos de comunicação, crenças e práticas, e assomam algumas contradições nas suas asserções: apesar do discurso inicial mais estereotipado sobre o ensino da cultura, este é depois relativizado pela reflexão e pelo relato das práticas (PP1 afirma que ensinar cultura é também ensinar “a agir, a olhar, a interagir”, por exemplo). A par disso, o entendimento sobre a interação entre os diferentes grupos culturais continua a evidenciar uma certa polarização chineses/portugueses, tipificando comportamentos (PP1 sobre a relação professor/aluno em sala de aula na cultura chinesa e na cultura portuguesa; PP2 sobre o seu conhecimento da cultura chinesa; EC1, sobre a homogeneidade do grupo “chineses”, distinto dos ocidentais). Genericamente, língua, cultura e aprendizagem são entendidas em interrelação (DC1: T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9; PP1: X2, X3, X4, X5, X6, X7, X8, X9, X10, X11, X12), corroborando Kramsch (1993) e a teoria da aprendizagem intercultural, que entende toda a linguagem como um acto cultural.

Constrangimentos ao ensino de língua e cultura estrangeira

Os constrangimentos ao ensino da LE identificados pelos participantes foram a falta de contexto linguístico em Macau suscetível de proporcionar experiências autênticas aos alunos que lhes permitam aprender e usar a língua estrangeira – o recurso a simulações é o simulacro possível de experiência intercultural (PC1: X1, X2, X3, X4, X5, X6, X7, X8, X9, X10, X11; PC2: W3). A proveniência

⁶⁸ O associativismo é importante em Macau e desempenha um papel relevante na sociedade.

socioeconómica dos alunos dos alunos foi igualmente referida, por pertencerem a uma camada social desfavorecida (o que implica não terem computadores, inviabilizando o recurso ao *on-line* para proporcionar experiências linguísticas aos alunos) e não terem grande apoio dos pais (PC1: W3, W4).

Os testes PISA, por exemplo, têm vindo a mostrar que a relação entre os resultados dos alunos e o seu *background* não é decisiva, pesando mais fatores como a cultura, as políticas educativas e a qualidade do ensino e dos professores; o tipo de argumentos invocados pelos participantes relativos às dificuldades experienciadas no seu trabalho vai ao encontro do diagnóstico efetuado sobre a impreparação e desmotivação dos professores (Morrison, 2001, 2008) e sobre a falta de políticas e planeamento linguísticos em Macau (Água-Mel, 2012; Grosso, 2014).

5.2 Entrevistas: segundo conjunto

Educação intercultural - Visão e missão da EOZGY

Educação intercultural no projeto educativo

Os participantes consideram que a educação intercultural está presente no PEE:

W1: “O projeto educativo da escola foi elaborado pelo diretor e está em língua chinesa...”, **W2:** “Eu não tenho acesso...”, **W3:** “Ao que está escrito... por isso não posso referir essa situação.”, **W4:** “Sim, há muita coisa... é pena é a tradução não estar...”, **W6:** “(...) Voltando ao projeto educativo, tenho a certeza que ele tem essa referência porque no início, nós refletimos sobre o nosso currículo, o projeto curricular, o projeto educativo e aquilo que nós, as ideias que eu transmiti e que o diretor também concordou, é que realmente a nossa escola pretendia ser uma escola multicultural em que a interculturalidade estaria sempre presente. Portanto, eu tenho a certeza que tem referências.”, **W7:** “Não posso dar exemplos.” (DC1)

A1: “I must admit that one part our mission is try to develop the intercultural environment for both our teachers and our students, since this part is very important for them, especially for our students, since Macau, Macau is going, let’s say, going to a intercultural city...” (DC2)

A8: “Existe uma preocupação nessa vertente, nesse tipo de educação intercultural... não acho que a escola seja, tenha um modelo, este modelo específico, não é?”, **A9:** “Mas acho que existe...”, **A10:** “Acaba por haver na prática, porque até os professores de língua portuguesa, dão, claro que duma maneira um bocado... deficiente... porque nós, não temos manuais feitos... e

contextualizados aos alunos, não é?”, **A11**: “A Macau, mas promovemos o conhecimento da nossa cultura, não é?, através de actividades, de ACC’s, não é?”, **A13**: “...eu por exemplo dou jogos, jogos, brincadeiras e jogos tradicionais portugueses, a Carla dá culinária portuguesa, não é?” (PP2)

A1: “(...) eu estive a pensar onde é que, qual era o exemplo que podia dar. Acho que o exemplo mais evidente são as festas... uma vez que esta escola normalmente festeja tanto os eventos chineses como os portugueses e também os ingleses... e uma prova disso é o Halloween, que se dá alguma importância, não é?, há a Páscoa, para o português, o ano novo chinês para o chinês, o natal, porque já faz parte um bocadinho de todas as culturas, incluindo a chinesa...” (PP1)

A1: “There are students from diferente nationality in the same class. Eg. Chinese, Portuguese, Korean etc.” (PC1)

A1: “I hardly and seldom read this kind of documents”, **A2**: “Sometimes just discuss with the colleague...”, **A3**: “Who taught the foreign students before...”, **A4**: “(...) they will give me some suggestions...”, **A5**: “Mostly the suggestions is we can modify... not only the teaching, also the evaluation...”, **A7**: “To reach out the Chinese sentences in in the test, to let them understand what is...”, **A8**: “Are asking.” (PC2)

Educação intercultural no currículo e programas

Segundo a docente, a visibilidade da educação intercultural nos currículos e programas não se aplica ao ensino infantil ⁶⁹:

B1: “Programs? No, because for infant education no.” (EC1)

Nos outros níveis e disciplinas, a sua visibilidade é relacionada com áreas temáticas dos programas, com a presença de diferentes nacionalidades nas turmas e com as actividades conduzidas na escola:

B1: “(...) em relação ao currículo das outras disciplinas eu não faço ideia, em relação ao currículo de português, em princípio isso está obviamente, **B2**: “Refletido. Porquê? Porque uma vez que temos uma área temática que são as festividades...”, **B3**: “E todas as festividades são incluídas... quando falamos em festividades falamos em natal, a páscoa, o carnaval, o ano novo chinês, tanto, os

⁶⁹ À data não existiam programas formais para este nível de ensino, estando em vigor a Lei n.º 9/2006 (vd. Artigo 7º). Em Julho de 2015 foram publicadas as *Exigências das Competências Académicas Básicas para o Ensino Infantil*, que apresentam padrões de referência para as várias áreas de aprendizagem definidas para este nível de ensino.

barcos dragão, todas essas festividades que se fazem, o festival das lanternas (...)", **B4**: "E fala-se, pelo menos no currículo do português, isso é falado em sala de aula.", **B5**: "Portanto, está incluído no currículo...", **B7**: "O currículo de português, para a disciplina de português, o currículo da nossa escola.", **B13**: (muito baixinho) "Fui eu que o fiz." (PP1)

B2: "(...) mesmo propriamente dentro da sala de aula, acho que... por um lado existe se calhar um bocado de esquecimento da vertente cultural, até porque nós temos de dar mais (...) a componente comunicacional, não é?", **B3**: "(...) temos que ensiná-los a eles a falar português mesmo e nesse aspeto acho que (...) podia haver um maior esforço e se calhar haver uma mais... mas é muito difícil, haver uma vertente cultural, é muito difícil porque eles não estão inseridos na própria..." (PP2)

W5: "No currículo de... naquelas disciplinas que sou eu, que estão em inglês ou português, portanto que sou eu...", **W6**: "Que oriento, mais ou menos, vá... claro que temos esse tipo de alusão e... fazemos, esforçamo-nos precisamente para implementar essa educação intercultural e a relação entre os alunos. Queremos desenvolver essa parte da personalidade dos alunos, para que eles estejam, porque realmente em Macau nós convivemos, melhor, nós vivemos lado a lado, uns com os outros, mas nós não nos encontramos, nós não convivemos. E essa interculturalidade não é muito colocada em prática, essa relação entre as diferentes culturas." (DP1)

B1: "Actually in our school 'motto' to develop the student to have the ability to respect the different culture, to respect the difference is one, one part of the school motto, so we try to implement it in our curriculum and our school activity." (DC2)

B2: "I have an example last year; we are in the pilot study of the... BAA"⁷⁰. **B5**: "Some professionals came from Hong Kong and Mainland discuss with us how about our teaching and the curriculum.", **B6**: "In the last meeting, after three times observation in my...", **B7**: "Classroom and they gave us a suggestion that (...) we can have two BAA, two level of BAA of Chinese...", **B8**: "In one class.", **B9**: "one for the local students and one for the...", **B11**: "Foreigners students which doesn't speak Chinese...", **B12**: "As mother tongue.", **B13**: "So, for the local Macau or Mainland students, they wish one kind of BAA and for the foreigners...", **B14**: "But... last we didn't accept.", **B15**: "But because the class, the previous principal... I discuss with him. And I discuss with the other Chinese teachers. We agree that they should learn in a different way, different aims, they need to reach different target, but we are in the same classroom...", **B16**: "And we have only one teacher in the classroom." (PC2)

B1: "Most of the foreigners are put in the same class. All in class A." (PC1)

⁷⁰ Basic Academic Attainments (Exigências das Competências Académicas Básicas, em português).

Modelo de ensino trilingue

No ensino infantil, os alunos de língua materna cantonesa aprendem formalmente duas línguas estrangeiras, o *pǔtōnghuà* e o português:

C1: “(...) for our kindergarten we just have the Pǔtōnghuà and the Portuguese.”, **C2:** “Not the English.”, **C3:** “(...) because... if the, if the baby just arrives and... because some kids is just Cantonese. So that means the pǔtōnghuà, Mandarin and Portuguese also the...”, **C4:** “foreign languages for them. So if we also add English, I think it not good for the kids.”, **C5:** “And also they will think it’s not safe, because we really want them to be safe first. They will think ‘How, is... I really want go here!’ (...) for our school and maybe for my class I have two is from Portuguese and half of them is from Mainland China and half is just from local Macau. So, they already share their cultural for infant, for eating, they already share, already.” (EC1)

O entendimento sobre o modelo trilingue oscila entre a questão da cultura e a da língua e não é uniforme:

C1: “Eu acho que isto é um bocadito evidente com o mesmo exemplo, não é?”, **C2:** “Ao comemorarmos uma festa que para eles, se calhar era completamente desconhecida como, por exemplo, o Halloween...”, **C3:** “Eles acabam por perceber um bocadinho, pelo menos apreender um bocadinho mais da cultura inglesa, por exemplo...”, **C4:** “No natal... as canções portuguesas que nós ensinamos ou mesmo os teatrinhos portugueses estão cheios de referências culturais, não é? Portanto, eu acho que este modelo acaba por ser (baixinho) intercultural, sim, não é?” (PP1)

C1: “Trilingue, pronto.”, **C2:** “Sim, porque, porque a história de Macau já promove um ensino... não digo... o trilingue, penso que sim, inglês...”, **C3:** “Ai, prontos, mandarim... mas mandarim não... pelo menos bilingue, não é?”, **C4:** “Há mais, há 500 anos, não é? Desde... a chegada dos portugueses a Macau...”, **C5:** “E sempre foi no pensamento e na formação de pessoas bilingues para facilitar a ponte entre o ocidente, o oriente, não é?”, **C6:** “E só essa filosofia já vai em conta... para uma educação intercultural...”, **C8:** “Porque... houve trocas culturais, houve trocas comunicacionais...”, **C9:** “Houve trocas de saberes. De...”, **C10:** “Cultura, não é? Então houve uma fusão cultural, não é?, que promoveu também ao desenvolvimento de vários novos saberes, não é?”, **C11:** “(...) eu acho que facilita, porque ao ensinar, por exemplo, o... português facilitamos logo o acesso à cultura portuguesa, não é?”, **C12:** “O mandarim também... é mais associado à China, não é?”, **C13:** “Não tanto à zona, como é o cantonense...”, **C14:** “Mas acho que sim, que facilita e que... é essencial, mas não é só isso que faz com que exista uma educação...”, **C15:** “Que ajuda, ajuda.” (PP2)

G1: “Esta escola... eu não lhe chamaria trilingue. Ela é, de facto, uma escola cuja língua veicular de ensino é o mandarim e onde se ensinam duas outras línguas,

não se pode chamar uma escola trilingue... o meu conceito de trilingue é falar as três línguas ao mesmo nível e não é isso que se consegue fazer aqui, pelo menos para já... obviamente que mais tarde, os miúdos no secundário provavelmente terão um nível muitíssimo bom de mandarim, um nível razoabilíssimo de português e inglês, mas não serão tão bons a português e inglês como a mandarim. Isto é a minha maneira de ver para já as coisas... até porque uma coisa é... aprender em mandarim matemática, a própria disciplina de chinês, os conhecimentos gerais, ou seja, há uma quantidade de assuntos que são trabalhados em mandarim e que não são trabalhados nas outras línguas, não é? Portanto, logo aí... eu não sei se o termo trilingue estará muito bem utilizado...” (PP1)

C1: “Actually, in terms of trilingual, I have different idea.”, **C2:** “Since our school, as a public school, our main teaching medium is Mandarin.”, **C3:** “And we, we teach Portuguese and also English as a foreign language...”, **C4:** “So that is not so, is that mean that the language, the teaching language have some different ...”, **C5:** [status] “Yes.”, **C7:** “We focus on the Portuguese and English teaching, let’s say, in our school Mandarin we have 6 units, 7 units per week...”, **C8:** “But we, in Portuguese we have 6 unites and English we have 5 units and except this normal class...”, **C9:** “We try our best to provide extracurricular activity in Mandarin, Portuguese and English.”, **C10:** “And this school year we have a 2 extra unit in Portuguese, let’s say the Portuguese activity and the Portuguese cooking. And we have... we have ballad in English.”, **C11:** [work in three languages] “Yes.” (DC2)

Núcleos de aprendizagem intercultural

Para o ensino infantil, é referida a alimentação:

D1: “Food”, **D3:** “I mean, the baby kids. And also the transport (...) just this two. But the main is food.”, **D4:** “Yeah, because the food... and also what they use, or they use fork or spoon. And also they will use every day, so they really memorize.”, **D5:** “Because the other topic, I don’t... which countries...”, **D6:** [very young to understand] “Yeah”. (EC1)

Nos restantes níveis de ensino são apontados tópicos diversificados, maioritariamente limitados à cultura material; no entanto surgem também referências a estilos de vida e comparação entre culturas:

D1: “Falamos um bocadinho disso no ponto anterior, acerca das festividades, porque há...”, **D2:** “Uma área temática que fala exatamente das festividades e normalmente ela é abordada na altura da festa...”, **D4:** “Uma outra área, uma outra forma (...) de trabalhar esta interculturalidade é (...) quando se fala nas atividades do dia-a-dia, porque há diferenças de casa para casa, não é?”, **D6:** “Às vezes há miúdos que tomam banho à noite, há outros que tomam banho de dia,

há uns que jantam às 8:00, outros que jantam às 9:00, outros que vêem televisão, outros que fazem os trabalhos, uns que dormem cedo, outros que dormem... portanto, isto, isto também é uma questão cultural...”, D7: [Chineses jantam mais cedo] “É. Acho, é a maior parte.”, D8: “Não vêem tanta televisão.”, D9: “Até porque eles, coitadinhos... eles devem estar tão estafados quando chegam à noite que eu acho que não dá mesmo!”, D10: “(...) há um exemplo que eu acho... e por acaso, nesse aspecto a [nome omitido] dava muitas vezes este exemplo, que achava muito interessante que nas três línguas se abordassem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo...”, D11: “Para que se conseguisse perceber exatamente as diferenças culturais e para que eles apreendessem nas três línguas... o mesmo conceito, o mesmo vocabulário...”, D12: “E de facto, isso é capaz de ter uma certa lógica...”, D13: “Se bem que nós sempre achamos que fazia se calhar um bocadinho de confusão à cabeça dos meninos. Mas eles são elásticos e portanto...”, D14: “A cabeça deles é elástica, eu acho que eles conseguem...”, D15: “E já calhou (...) estarmos a dar exatamente a mesma coisa ao mesmo tempo em inglês e português e, obviamente que há confusões normalíssimas e naturais... dos meninos responderem-me a mim em inglês e à professora de inglês em português, mas ...”, D16: “Pronto. Não há qualquer problema.” (PP1)

D1: “O que eu estou a perceber mais ou menos daqui é o que, por exemplo, nós damos a nível de conteúdos... sei lá, damos as profissões, a alimentação...”, D2: “Existem... como núcleo intercultural que facilite aprendizagens interculturais... por exemplo, a alimentação, não é?”, D3: “Se dermos a alimentação ou dermos as profissões... e mesmo também a identificação pessoal, a caracterização pessoal, podemos... haver uma preocupação intercultural...”, D4: “Não só falar da nossa própria sociedade a nível cultural, mas também falar das outras sociedades...”, D5: “O que é que não existe, não é? E mesmo, mesmo comparar, não é?” (PP2)

X1: “[abordadas questões relacionadas com a história, cultura das várias comunidades em presença] Das línguas estrangeiras, o português, o inglês... em relação ao chinês, sei que sim, mas em relação à cultura chinesa... isso eu sei que também...”, X2: “Sim, mas é basicamente no ensino das línguas...”, X3: “Nós ensinamos as crianças determinados atos, por exemplo, fala e coisas do género. Mas depois nós devemos também aplicar isso, por exemplo, fazer o tal intercâmbio entre as crianças das diferentes nacionalidades e até fazer, criar, por exemplo, tempo, a semana cultural que eles, cada uma das crianças de diferentes culturas, vai fazer, vai mostrar aos outros a sua... através de cozinhar, de mostrar qualquer coisa que fazem no país deles, como é que no natal...”, X4: “As tradições... eu penso que nós temos prática, o mostrarmos a parte prática dessas culturas, isso é que vai ajudar com que eles realmente conheçam... e os intercâmbios, sem dúvida que são uma coisa... o fazerem investigação... mas eles ainda são muito pequeninos...”, X5: “Há limitações que a idade...” (DP1)

D2: “I think language and also civic education...”, D3: “An also... arts...”, D4: “Let’s say, music, visual art, this kind of subject will more easy... to develop this kind of activity.”, D5: “Yes, actually in the ground floor, I’m not sure if you noticed

the gold...” **D6:** “Actually the gold is very western, but in downstairs is used as a... let’s say, the oriental purpose...” (DC2)

D5: “The topic, sometimes they will have this festival...”, **D6:** “or religion...”, **D7:** “Also Macau, tourism, sports, some places...”, **D8:** “It includes... many intercultural... insight, topic...” (PC2)

Mobilização do conceito de ensino intercultural

Significado de ensino intercultural

O ensino intercultural é associado à diversidade de nacionalidades em presença e também ao respeito pelas diferentes culturas :

E1: “For me... my understanding is that it... cannot be just, for example, maybe the class, cannot be just local Macau for me. For me it’s just like my class, have different countries of kids, so they will present it naturally and also do it naturally and when they answer questions or play, they... or so natural, just say... because already used to one, they have baby in their country. Because before so I have teach just local Macau. Hum... they... some experience they cannot share.” (EC1)

E1: “In my point of view, intercultural education means people from different cultural or nationality are put in the same class to learn.” (PC1)

E3: “Eu acho que... para existir ensino intercultural, acho que temos de estar num contexto multicultural, com vários agentes, com várias culturas, não é?”, **E4:** “Depois acho que o grande objetivo é... preparar as pessoas para que tenham um pensamento aberto, para que tenham competências que podem promover uma sociedade mais aberta às outras sociedades...”, **E5:** “Para uma harmonia mais globalizada.”, **E6:** “Eu acho que é por aí, uma das filosofias, um dos objetivos, não é?” (PP2)

Y1: “Educação intercultural... começa na própria sala de aula, no espaço da escola, em que eles têm os colegas das diferentes nacionalidades, por isso eu defendo a existência de alunos de várias nacionalidades e de várias etnias e de zonas diferentes da China, nós temos alunos da China, mas de diferentes zonas, porque só aí é que nós podemos entrar em contacto com a cultura do outro e só aí é que nós podemos conhecer alguma coisa, e só aí é que nós podemos fazer as trocas culturais e ao mesmo tempo, enriquecer-nos com tudo isso. Eu quero que os alunos daquela escola tenham a oportunidades de fazer isso, não dentro da sala de aula, mas mais fora do espaço de sala de aula. Pronto, a relação deles, o contacto deles com pessoas de toda a parte, dessas relações entre as diferentes culturas, o viverem em conjunto diariamente, o que é que eu faço, o que é que aquele faz, mostrar a diferença, não é? Porque essa é a nossa riqueza.” (DP1)

E1: “...every type of culture have their own specialty and the difference, and as a teacher... we should let the student to learn the difference from their own culture

and through this process, we are learning to respect different values. I think that is the important, we just, we don't learn the culture simply, we go through learning the culture but to respect the inner values. I think that is the most important.” (DC2)

E1: *“(...) it means to develop an environment that includes different culture people, they can learn, study together and respect each other”,* **E2:** *“There is an environment and also in the subject we need to teach them some knowledge about different culture and how to respect, how to act...” (PC2)*

Divulgação do conceito na escola

O ensino intercultural, segundo alguns participantes, é discutido explicitamente na escola:

F1: *“I think between teachers much more, because our school is very special, not just my class, every class will have different countries, some from Russia, some from Portuguese, some from...”*, **F2:** *“Korea, so in our teaching meeting already discuss how we use the (ininteligível) or what a teacher is really meaning, can (ininteligível) or the kids can have.” (EC1)*

F1: *[discussed among staff] “Yes. Yes.” (DC2)*

F1: *“We always discuss... I think this is related, but not very direct relationship... we discuss how to teach students... with not the mother tongue...”*, **F2:** *“Different language...”*, **F3:** *“How to teach Chinese, Portuguese, how to teach Portuguese students Chinese.” (PC2)*

Para outros está implícito no funcionamento da EOZGY:

F2: *“Que eu me tenha apercebido não, nunca foi falado, acho que...”*, **F3:** *“É uma coisa que está... intrínseca a tudo o que se faz...”*, **F4:** *“É implícita, é isso. (PP1)*

F1: *“Bom, especificamente dizer ‘Ah, tem uma preocupação...’, eu acho que por vezes poderemos, existem casos de haver uma preocupação intercultural, casos de alunos que não se adaptam, ou casos de alunos que ou são portugueses ou são filipinos, existe assim um choque cultural...”*, **F2:** *“Acho que já falamos sobre isso, mas não penso que seja uma das grandes preocupações da escola...”*, **F3:** *“Praticamente existe, não é?”,* **F4:** *Existe...” (PP2)*

Y2: *“Neste momento, entre os professores, eu penso que não é (...) os professores ainda não estão muito... alerta para esse tipo de situação, porque a maioria dos professores que nós temos na escola são professores que vieram de outras escolas públicas de Macau, em que apesar de eles terem um grande manancial de alunos de várias nacionalidade e etnias e culturas, não estão muito alerta para isso. Agora, eu estou a tentar aos poucos passar-lhes essa sensibilidade, mas não é fácil... com os professores estrangeiros é mais fácil,*

lógico, os professores portugueses, com os professores que ensinam em inglês também é mais fácil, portanto, os professores, de língua estrangeira já têm uma outra sensibilidade. Os professores de Macau têm mais dificuldade, temos que fazer um trabalho mais profundo...”, Y3: “Portanto, temos que os alertar e este ano, agora em agosto, quando regressarem, por exemplo, todos os professores chineses da escola vão ter um curso de como ensinar chinês ou em chinês a alunos de outras nacionalidades...”, Y4: “Vem alguém... é no CDL. O curso foi pedido diretamente aqui ao CDL, precisamente para começar a alertar...”, Y5: “Portanto, nós, direção de escola, temos de nos debruçar mais nessa área...” (DP1)

Contributos para o sucesso dos alunos

Os participantes são unânimes em considerar que o contacto precoce com culturas, etnias, nacionalidades e línguas diferentes facilita a adaptação cultural e alarga as perspetivas de futuro:

G1: *“I don’t know if it can be success, but I think it can contribute to them... because some kids from Mainland China, because they already used to different countries of students, kids, so they would not be afraid; my son, for example, if he see a boy from Africa, is black color, so some day they were afraid. They may be... she wants to play with him, but he will think ‘What, what...?’ . But in the school, they are from already kindergarten, they already used to play with her, so...”, G2:* *“Yeah, any difference, it’s just my classmate, and then so... and also the language. Because now some is just 2 and something, now is just 3 years old, I’ve seen, sometimes the Portuguese student already speak some Mandarin, they already play together and also, because for me the first semester is different, I have classes of three languages to explain something, so my kids always, can be sense of English, because I speak English can pause, so sometimes they say ‘yes’, ‘no’, ‘I like’, ‘up’, just the simple word, so they already know, they already used to in the class have so many languages.” (EC1)*

Y6: *“Claro que pode. Primeiro, se nós tivermos em conta a cultura de cada um deles e as diferenças, de certeza absoluta que os vamos ajudar mais e eles terão mais sucesso. Segundo, ao conhecerem e contatarem com a cultura dos outros, do outro, eles vão ficar com uma visão do mundo completamente diferente e vai ser um enriquecimento para eles, porque aprender só a língua estrangeira não tem muito significado.”, Y7: “Aprender que aquela língua tem uma cultura e que há todo um comportamento, todo um processo de fazer as coisas diferente da minha cultura, mas também há algumas coisas comuns...”, Y8: “Eu acho que isso vai fazer com que os alunos sejam adultos de sucesso. No futuro... É esse o nosso sonho.” (DP1)*

G1: *“Para o sucesso? Claro!”, G2: “É isso que eu ando sempre a incentivar os meus alunos ... ‘Aprende português! É bom saberes falar português, porque no futuro tu não só estás cingido à tua própria sociedade, aqui, ao teu próprio local,*

tens as fronteiras abertas para outro mundo”, **G3**: “E acho que isso é uma grande vantagem...”, **G4**: “De uma pessoa estar numa escola trilingue...”, **G5**: “Quem me dera a mim ter aprendido...”, **G6**: “Sim, outra língua. No fundo, aprendi o inglês e facilitou-me...”, **G7**: “... porque eu sou imigrante, não é? Facilitou-me ir além-fronteiras. Mas acho que Macau tem uma singularidade, tem uma coisa muito única, que é estar a aprender uma língua europeia, uma língua asiática, que é a do continente asiático”, **G8**: “E outras... o inglês, não é?”, **G9**: “Quase consegue cobrir o mundo inteiro!”, **G10**: “No fundo, é uma língua latina, como a portuguesa, não é?”, **G11**: “Mesmo o português...”, **G12**: “Depois existe abertura para outras línguas”, **G13**: “Para o espanhol, italiano...”, **G14**: “A rota europeia...” (PP2)

G1: “I believe it could. I believe, although we are very young in terms of the school, but I could notice that the students, no matter... what is his or her nationality, in our school they are gradually... to learn from each other.”, **G2**: “Let’s say... the Portuguese kid or the Korean kid, they try to make friends with their classmates, although they came from different culture background, but they know how to respect each other and how to use their language and I think that’s a very important start”, **G3**: “Yes. Start.” (DC2)

G1: “I think it is very important and... it can contribute to their success... in some way... if we can do our education more better, because our school is too young...”, **G2**: “Sometimes we still learning...”, **G3**: “How to teach language with different subjects... I can see in the future we can do better and better, because in China, in Macau three languages is also important...”, **G4**: “And these three languages can lead them to more opportunities they can get in work.” (PC2)

G1: “Yes, since the world nowadays are different, English is not the only importante language but Mandarin or Japanese.” (PC1)

A exposição precoce à língua estrangeira é considerada vantajosa:

G3: “(...) acho que o modelo de escola como está já se começa a ver alguns resultados, por exemplo, nos meninos que vêm do jardim de infância, a partir do 3º. ano do ensino infantil têm português. Começa-se a ver resultados quando chegam ao 1º. ano, porque...”, **G5**: “não vêm em branco, vêm já com algum conhecimento da língua portuguesa que dá para que nós comecemos logo a trabalhar...”, **G6**: “Mais rapidamente.” (PP1)

Competência intercultural

Competências⁷¹ essenciais para lidar com a diversidade

As competências linguísticas são apontadas como essenciais:

⁷¹ Na aceção da UNESCO (2013): habilidades, atitudes e vários tipos de conhecimento relacionados que devem coexistir simultaneamente.

H1: “I think... the language skills, because so luckily that I can really can speak English, so I really can play with the 3 or 4, the foreign kids. Because when they come the first day, they really think that is not safe and they just know two languages, Portuguese and English, so luckily I can speak English to them, so they can so fast be friend with me, and after then now I really totally can speak Mandarin with them, they are ok. Yeah, so I think for cultural, I think the language skill is the most important.” (EC1)

Para além da competência linguística, a tolerância, o conhecimento da cultura local, a atenção ao meio socioeconómico e sociocultural dos alunos, as competências profissionais e interpessoais são igualmente mencionados:

H1: “Em primeiro lugar, tolerância.”, **H2:** “E a atitude que um professor tem que ter para trabalhar nesta escola é tolerância. Primeiro. Depois convém que conheça um pouco da cultura chinesa, local e macaense também... e também... as relações que se estabelecem neste meio...”, **H3:** “E com as pessoas desta zona de Macau, porque isto é totalmente diferente de estarmos no centro.”, **H4:** “Estas pessoas não são iguais às pessoas que encontramos no centro de Macau nem na Taipa.”, **H5:** “E aqui realmente precisamos de ser tolerantes, pacientes... perseverantes, não é?”, **H6:** “Porque às vezes torna-se um bocadinho frustrante...”, **H7:** “Esta zona tem um nível socioeconómico bastante baixo... são pessoas que, de um maneira geral, são educadas, mas até mesmo os pais... não estou a dizer nível de educação escolar...”, **H8:** “Estou a dizer educadas, são pessoas que à partida, quando se fala em... sociocultural, num meio socioeconómico baixo...”, **H9:** “Tem-se a tendência... à falta de respeito e essas coisas, mas não, aqui não há nada disso, o que existe realmente, nota-se que há miúdos com mutas carências...”, **H10:** “Afetivas... eu não digo que haja carências económicas básicas, do género de alguém a passar fome, não há isso, mas há carências afetivas, até mesmo de... atenção, os miúdos são um bocadinho... são postos no mundo ‘e agora desenrasca-te!’”, **H12:** “Quer dizer, há situações do género, posso contar assim um episódio muito rapidamente para se perceber...”, **H13:** “Há uns dias a professora de uma das turmas contou-me que uma das meninas, nem o pai nem a mãe, como se divorciaram há pouco tempo, tinham disponibilidade de a vir buscar... então a criança teve de ir dormir a casa de uma amiga, de uma colega... são coisas deste género que, isto não é propriamente... é impensável para um português fazer uma coisa destas, não é?, quer dizer, acho eu..”, **H14:** “Sim, depende das zonas...”, **H15:** “Mas claro que isto é um exemplo para nós percebermos que tipo de pessoas aqui estão. Eles são muito mais desapegados dos miúdos...”, **H16:** “Não andam tão em cima. Pronto, lá está, depois isto depende dos miúdos, há aqui miúdos também que se vê que já estão... ou que os pais trabalham em casinos ou qualquer coisa, então já se vê uma ligeira diferença...”, **H17:** “Há muita gente a viver aqui dos subsídios.”, **H18:** [muita gente da China] “Sim.” (PP1)

H1: “Try to understand and then try to respect. I think these two is most important, although you might be, you can’t communicate with them, but the student could feel or the adult could feel whether you are trying to understand or to respect their

situation, so, this two is most important and then, try to develop their competence in communication., **H2**: *I think this will be very basic in our school.*" (DC2)

H1: *"Eu acho que para professor, temos de ter ... uma competência comunicacional muito boa, não é?, especialmente intercultural, não é?"*, **H2**: *"E acho que ... pronto, eu sei falar poucas línguas; sei falar português, sei falar inglês, sei um bocadinho de francês, não é?"*, **H3**: *"E dou aulas a chineses, não é? E eu acho que às vezes sinto-me um bocadinho..."*, **H4**: *"(...) certas competências que eu acho que poderia ter para lidar melhor com esta diversidade toda"*, **H5**: *"Mas acho que tenho de ter é abertura, abertura cultural..."*, **H6**: *"Não posso ter uma mentalidade fechada, não é? à minha própria cultura e achar que a minha própria cultura é que é boa..."*, **H7**: *"E que as coisas deviam ser assim... não."*, **H8**: *"Acho que tenho de ter uma mentalidade aberta para poder aceitar os meus alunos de culturas diferentes, pensamentos diferentes"*, **H9**: *"E ter um conhecimento vasto cultural, não é?"*, **H10**: *"Das várias culturas."*, **H11**: *"Eu acho que ... conhecimentos, isso..."* (PP2)

H1: *"I need to have the updated knowledge and knows what's the trend nowadays in order to communicate with others. I also need to upgrade myself in different fields."* (PC1)

H1: *"Many competencies."* **H2**: *"Knowledge of teaching, knowledge of curriculum, skills to deal with the people... adults and the students..."*, **H3**: *"And parents..."*, **H4**: *"And your seniors... and need to have an attitude... new skills is the mother of success... because always in our school... I think in many, many school... the teachers always... have many pressure, too many workload."*, **H5**: *"Too much."*, **H6**: *"To deal with the pressure."* (PC2)

Avaliação das próprias competências interculturais

Os participantes são unânimes ao referir que a aquisição de tais competências faz parte de um processo gradual:

I1: *"Não sei muito bem como é que vou avaliar isto! Eu tento andar ... dentro de uma avaliação positiva!"*, **I2**: *"Assim entre 10 e 20, tento andar ali pelo 15!"*, **I3**: *"Mas não é fácil. Às vezes temos choques aqui..."*, **I4**: *"Há coisas que nos chocam."*, **I5**: *"Mas por exemplo, eu reparo que... isto agora é assim se calhar um aparte à entrevista..."*, **I6**: *"Mas vou só dar este exemplo..."*, **I7**: *"Eu acho que aqui os portugueses têm um bocadinho tiques colonialistas."*, **I8**: *"Mas uma das coisas que eu aprendi aqui nesta zona é que isso não me serve para nada. Portanto, é esquecer essa parte completamente. Aqui eles nem querem saber... mas portugueses... 'ai estiveram? Ai não sei...'"*, **I9**: *"A sério?"*, **I10**: *"Eles [chineses] não fazem ideia!"*, **I11**: *"Não fazem a mínima ideia!"*, **I12**: *"Portanto, isso aqui não interessa nada."*, **I13**: *"E há uma coisa muitíssimo engraçada, que é o facto de eu chegar a uma destas lojas e dizer meia dúzia de patacoadas mal ditas em chinês,*

eles ficam tão felizes...”, **I14**: “Que me tratam como se eu fosse uma *gwai lo*⁷², um fantasma!”, **I15**: “Olha... foi muito bom eu ter estado aqui, isto realmente fez-me crescer como pessoa em muitos níveis.” (PP1)

I1: “It’s hard to evaluate, but will try my best to learn and work hard.” (PC1)

I1: “I must say I am a very traditional Chinese. Ok? I have very strong idea and I think that’s a weakness for me to understand the other culture, but ... when I came to this school... I found out that I changed gradually in a very slow pace, I must say that, since I’m an adult.” (DC2)

I2: “Eu acho que tenho várias competências interculturais... venho de uma família intercultural, não é?”, **I3**: “Já... a nível de vários aspetos culturais, eu conheço vários, até de fusão, não é?”, **I4**: “As duas próprias culturas, mas sempre fui muito aberto, sempre viajei muito, não é? Vim para Macau, tive que lidar com uma nova cultura, portanto, eu acho que isso alargou os meus conhecimentos ... tenho uma noção do mundo totalmente diferente do que se estivesse em Portugal, não é?” (PP2)

I1: “I think I have a better competence because I can speak English, although is not very good, not good...”, **I2**: “But sometimes I can... communicate with the foreign students, even if they don’t understand Chinese...”, **I3**: “I can discuss with them, talk with them and also because I did a thesis...” (PC2)

Processo de aquisição das competências necessárias

O processo de aquisição das competências surge ligado à interação com o contexto e as pessoas, às competências linguísticas e à preparação académica e profissional:

J1: “...mostly after half year, maybe we still have some courses about Mandarin, because for my English skill is already in my Primary, because I’m in English school, so for speaking ok, but I’m still read some English books, so I’m just developing my vocabulary, because if you have (ininteligível) you have to keep, so for English I would say some magazines, some books for my English skills, for Mandarin still have some courses for speaking.” (EC1)

J1: “Take training and lessons. Read more and upgrade myself.” (PC1)

⁷² *Gweilo* ou *gwai lo* (鬼佬); é um termo comum da gíria do cantonês para designar estrangeiros, embora não se aplique a outros asiáticos, e tem uma longa história de uso depreciativo. Muitos cantoneses usam frequentemente o termo "gweilo" para se referir aos estrangeiros em geral e não consideram o termo depreciativo, o que desagradou a alguns membros da comunidade estrangeira. *Gwei* (鬼, gui) significa "fantasma" ou "diabo" e *lo* (佬) homem, pessoa normal, sujeito. Por isso, o termo *gweilo* significa literalmente "homem fantasma" e é às vezes traduzido como "diabo estrangeiro" (adaptado de <http://en.wikipedia.org/wiki/Gweilo>).

J1: “Eu estou nesta zona a trabalhar desde que cheguei a Macau, portanto, neste momento em setembro faz 8 anos que eu aqui estou.”, **J2:** “Sempre aqui. Este é o 8º. ano letivo que eu dou aulas neste edifício. Já mudou de...”, **J3:** “Eu pertencia à antiga escola.”, **J4:** “Eu conheço esta zona desde esses tempos. Já sei muito bem como é que isto funciona.”, **J5:** “Sempre aqui estive. Portanto, neste momento devo ser a pessoa mais antiga desta escola.” (PP1)

J1: “I have a strong willing, so... but in the past 6 months I could see that actually... we could learn from difference, no matter the personality or the culture difference. It, all the differences gave me a lesson. And this lesson sometimes let me to understand my own culture better. So, I think this is what I learned from last 6 months.”(DC2)

J1: “Desenvolvi a minha competência linguística, que foi chinês também...”, **J2:** [Macau e viagens] Mais pessoal, sim, sim... “ (PP2)

J1: “[I did a thesis] About intercultural...”, **J2:** “It made me more understand...”, **J3:** “More aware of them...”, **J4:** “[thesis is written] In Chinese.” (PC2)

Competências universais e conhecimento contextual

Os participantes tendem a valorizar o conhecimento contextual, nomeadamente linguístico e cultural,

K1: “(...) maybe for kindergarten, I think overall... we don't have this subject, so, is different for Primary. For example, the most (ininteligível) for me is the language skill, the other maybe the teachers also need to search for some cultural, because for example, the kisses from Portugal, maybe we need to... for example, there is some, Christmas, so, for example, the topic is food, so we also need to search for Christmas. How many Portuguese kids the Christmas they will eat? Portuguese food will eat some, so I think after the language skills, I think this kind of cultural we will need to research for it, so they will think there is “Oh, very familiar, this my home...” (EC1)

K1: “When, let's say, when the student or when the parents first step into our school, it should be try to...”, **K2:** “Develop the intercultural, let's say, experience”., **K3:** “So, let's say, in the, in the coming term we'll try to... offer a security, who... he's able to speak in English.” (DC2)

K2: “Falando de competência intercultural é logo falar competências, acho, alargadas, não é?”, **K3:** “E abertas. E estar a tentar definir, ou tentar singularizar uma competência, acho que já está a ir contra... o próprio conceito de educação intercultural.”, **K4:** “Mas acho que poderão ser... depende, contextuais...”, **K7:** (relê a pergunta) “As competências são sempre contextuais...”, **K8:** “Sim, dar um exemplo...”, **K10:** [ser aberto ao diálogo, à atenção ao outro] “Sem dúvida, eu acho que deve ser feito em todos os contextos.”, **K11:** [certos contextos exigem

competências específicas?] “Mais específicas só... Acho que sim.”, **K13**: “Eu acho que as duas coisas. Acho que temos de nos adaptar a um contexto sempre, não é?” (PP2)

K1: “Considera que existem competências interculturais necessárias em todos os contextos? Não.”, **K2**: “Porquê? E aqui falo se calhar também um bocadinho das minhas próprias colegas... elas não estão de mente aberta para isso, ainda...”, **K3**: “E aquilo que eu sinto muitas vezes é que ter um aluno estrangeiro para elas é uma complicação...”, **K4**: “Seja ele qual for, desde que não seja chinês e que não fale chinês.”, **K6**: “E como é uma complicação, elas queixam-se muito e andam com uma cara muito triste, tipo carneirinhos mal mortos... ‘Buhhh, coitadinha de mim!’... E quando elas vêm reclamar dessas coisas, eu digo-lhes ‘Olha, multiplica isso por... por 20. Tu tens 2, eu tenho 20.’”, **K7**: “É o reverso da medalha. Portanto, não há.”, **K8**: “Não há essas competências necessárias, ainda estão a uns quantos anos-luz... de que isso... aconteça.”, **K9**: [As competências são sempre contextuais?] “São.”, **K10**: “E ainda ainda acrescento mais um [exemplo]. É que é assim, um aluno... estrangeiro já é um problema... e se for um aluno estrangeiro problemático, ainda mais problemas...”, **K11**: “O problema é...”, **K12**: “Gigantesco!”, **K13**: “Mas eu depois, é aquilo que eu lhes digo, ‘Mas vocês têm que pensar que... vocês não têm alunos problemáticos chineses? Pois têm!’”, **K14**: ‘Não é? Portanto, é encarar exatamente da mesma maneira...’, **K15**: ‘Eu tenho esse problema vezes 80! Vocês têm vezes 2 ou 3!’, **K16**: “Ai, acabou-se logo a conversa, até porque na última, na reunião de avaliação que houve...”, **K17**: “A primeira intercalar... aconteceu extramente isso. Eu disse assim: ‘Bom, vamos aqui ver uma coisa. Há aqui uma aluna estrangeira que tem comportamento insuficiente. Então o que é este aluno aqui, que é chinês e tem’...”, **K18**: ‘Um comportamento suficiente? Desculpe, mas o comportamento de um e de outro é igualzinho!’, **K19**: ‘Portanto, eu não admito que este aluno vá ter...’, **K20**: ‘Não é esta não ter insuficiente...’, **K21**: ‘Que ela merece! É este não ter insuficiente só porque vocês o controlam! Calma, porque a avaliação de comportamento desta escola não pode ser só avaliada por vocês!’, **K22**: ‘Então e os outros professores?’, **K23**: “Ai, porque houve uma colega que lhe deu muito bom’... ‘Então se lhe deu “muito bom” está doida da cabe...!’, **K24**: ‘Está... tonta, porque é impossível este aluno ser “muito bom” de comportamento onde quer que seja!’, **K25**: “Pronto. É para vermos um bocadinho o exemplo de como as coisas se passam, é claro, estamos a anos-luz ainda de que elas sejam completamente... tolerantes.”, **K26**: “Um bocado de tolerância que eu estava a falar.”, **K27**: “Não é com todas, mas há. Ah, mas isso eu acho normal... vamos lá ver uma coisa, em Portugal, com os estrangeiros, a gente tem o mesmo problema!”, **K28**: “Quantos professores a gente ouve falar que ‘Ai, aqueles... estes brasileiros, esses...!’ Os brasileiros nós nem sequer temos muitos problemas com os brasileiros, porque eles normalmente...” (PP1)

As características universais apontadas são:

K1: “Responsability...”, **K2**: “I think this is very important for teachers.”, **K3**: “And comprehensive mind...”, **K4**: “To the students...”, **K5**: “To the parents...”, **K5**: “To know what they’re afraid, what their difficulties...”, **K6**: “I think knowledge is

important, but the attitude is more important in teaching...”, K7: “Because if you really like teaching and you like the post, the teaching, you will go to learn the knowledge...”, K8: “If you close your mind, you think, I think is already enough, I know them very much, it’s their fault, it’s their problems...”, K9: “I will not improve myself.” (PC2)

Evidências da competência intercultural

- Na sala de aula

O entendimento desta questão oscila entre manifestações associadas à diversidade étnica, à nacionalidade, à língua e à cultura:

L1: *[promote kids interaction] “Yeah”.*, **L2:** *“And sharing experiences and as they are very small, your kids, maybe... ok”.* (EC1)

M1: *“Since I am teaching Class B this year, there is no more foreigners all Chinese”.* (PC1)

L3: *“They know the color of the skin, we are different because we are in different... legislation and the shape of hair or the eyes...”*, **L4:** *“They seem very respect to each other...”*, **L5:** *“I have two foreign girls in my classroom.”*, **L6:** *“Yeah, or French or German...”*, **L7:** *[Carlota, aluna portuguesa] “Can speak Mandarin.”*, **L8:** *“But can’t read very well...”*, **L9:** *“I want to help her, but really difficult, because in the classroom...”*, **L10:** *“And also this class is very full of naughty boys and girls.”*, **L11:** *“Put many times on teacher develop the discipline.”*, **L12:** *[Afonso, her brother] “Afonso ... better.”*, **L13:** *“Much better, because learned from kindergarten.”*, **L14:** *[Carlota entered later] “Yeah, P2.”*⁷³ (PC2)

L1: *“Aqui, obviamente que eu puxo um bocadinho aqui a brasa à minha sardinha.”*, **L2:** *“Tento que eles na minha aula se aproximem o mais possível da cultura portuguesa, por exemplo. Mas acho que esse é o meu papel.”*, **L3:** *“Há determinado tipo e coisas, como... e agora vou ser muito grosseira... arrotar”.*, **L4:** *“Eu não permito que nenhum aluno faça isso na minha sala de aula.”*, **L5:** *“E eu, explico. Para nós, portugueses...”*, **L6:** *“Isso não se faz.”*, **L7:** *“À frente de ninguém.”*, **L8:** *“Queres fazer, vais à, à casa de banho e fazes.”*, **L9:** *“E pedes. Como o pôr a mão no ar para falar... mas isso elas no chinês também fazem. Mas ... há outro tipo de coisas, por exemplo, nós somos muito mais... tolerantes em termos de deixá-los ir à casa de banho no meio da aula.”*, **L10:** *“As colegas chinesas não os deixam sair da sala e eles estão habituados a isso. Portanto, eles percebem a diferença...”*, **L11:** *“Entre o comportamento que têm, que podem ter com um professor português...”*, **L12:** *“E com os professores chineses. E é totalmente diferente. E nota-se perfeitamente o ‘switch on and switch off’ dos miúdos. É engraçadíssimo.”*, **L13:** *“Que... entra o professor português e eles... pronto...”*, **L14:** *“É diferente.”*, **L16:** *“E nós somos muito mais de toque.”*, **L17:** *“O*

⁷³ Corresponde ao 2º ano do ensino básico português.

facto de nós tocarmos os miúdos, eles, ao princípio ficam assim um bocadinho alarmados...”, **L18**: “Mas depois habituam-se!”, **L19**: “Anda cá, filho, senta-te aqui! Vamos lá agora conversar, ter uma conversa. E eles ficam assim, não sabem muito bem se hão de se sentar ou não, mas depois...” (PP1)

L1: “Eu acho... uma pessoa ensina língua portuguesa, estamos cingidos à pedagogia ou... mesmo às competências linguísticas que eles têm que adquirir, não é?”, **L2**: “Mas eu acho que existe, sei lá... eu dou aulas de... atividades extracurriculares e damos aulas sobre jogos, brincadeiras ou então...”, **L3**: “... acho que existe algo sobre educação intercultural nas nossas aulas, não é? Não digo que seja o que nós estamos sempre a pensar, não é?”, **L4**: “Mas acho que acaba por acontecer.”, **L5**: “Acaba por estar presente, não é? Mas... é muito difícil, por exemplo, em português... eu acho que a educação intercultural vem muito também do diálogo...”, **L6**: “E também... eu acho que é difícil para nós pôr em prática uma educação intercultural, pelo menos para os professores de língua portuguesa, porque não conseguem comunicar com o aluno, não é?”, **L7**: “O que nós fazemos mais é tentar que ele comunique connosco, não é?”, **L8**: “Mas... acho que acabamos por dar alguns conteúdos...”, **L9**: “Que promovem que eles conheçam...”, **L10**: “A nossa cultura e que possam...”, **L11**: [disseste que fazias paralelo entre arte ocidental e oriental] “Ah, sim, sim, sim... e faço mistura, sim.”, **L12**: “Em artes é mais fácil, porque eu às vezes jogo muito com isso.” **L13**: “Mas em língua portuguesa, eu acho que é um bocadinho mais difícil, não é?”, **L14**: “Dou artes e dou português.”, **L15**: “Eu acho que depende do que é que nós queremos fazer na sala de aula depois, eu acho que há certas aulas que podemos promover mesmo uma educação intercultural, mostrar um ponto de vista, sei lá, um vídeo sobre Portugal, determinada coisa que está a acontecer em Portugal... e dar-lhes a conhecer: ‘Olha, fazemos isto...’ e o que é, e o tipo de vestuário, por exemplo...”, **L16**: “Isso já está a haver uma educação intercultural... agora, eu acho que as duas consegue-se fazer...”, **L17**: “Mas se calhar, de uma maneira menos... em artes é de uma maneira mais livre, não é?”, **L18**: “Não tão... eu acho que acaba por ser um bocadinho mais fácil, não é? Até porque a arte é mais...”, **L19**: “Universal, não é?” (PP2)

- No tempo livre

Os participantes referem a pesquisa de informação, a experimentação de manifestações culturais de outras culturas e o convívio com pessoas de outras nacionalidades e etnias:

N1: “The communication of students in the recess time.” (PC1)

M1: “In my spare time? Because before I’m just teacher local Macau, so maybe... I would not see some the other countries, things, will not search, maybe I’m just see the local magazine, but now I would see some English books.”, **M2**: “Yeah, information. Maybe eat the Portugal there’s some small shops or research some photos for them, so ‘Hey, is it your home?’, ‘Is your home like that?’, so they say

'Hey, yes.', because when something is talk about their country, they will say *'Hey, yes, yes! I've already eaten it.'*, they will think *'Wow, so happy!'*, because if we always talk about some Chinese China, they doesn't know...”, **M3**: “...they will just seat properly and don't answer so...” (EC1)

L1: “Ok. I like food.”, **L2**: “I try my best to taste different... cuisine.”, **L3**: “...in my spare time. And also the music.”, **L4**: “And I love fado... at present.”, **L5**: “And also... the cultural activity: movies... and also... people.”, **L6**: “I think that is very important ... you never know what kind of value you could learn from...”, **L7**: “Others. Actually, I learned a lot from you.”, **L8**: “Yes, actually... for Chinese, we could have a very close friend, we could exchange different idea, but just... during teenager. When we became adult, we became very isolated.”, **L9**: “That is our culture...”, **L10**: “Taught us, don't be too open to the others. This kind of education...”, **L11**: “We... were brought up like this... but it's totally different... when I know you and I know Rui... this kind of experience is impossible in Chinese group...”, **L12**: “Yes, I could... give you an example... James. James, ok?”, **L13**: “This gentleman I have known for years. I think 10 years. So, the first time I went to CDL, I invite him to have dinner or lunch with me. And the first impulse, he informed me that... 'I must told you, I was married.'”, **L14**: “And I said, 'Come on, it's just be friends!'”, **L15**: “It's very interesting!” (DC2)

M1: “No meu tempo livre... ando sempre à procura de coisas...”, **M2**: “Que me possam ajudar na minha...”, **M3**: “Missão.”, **M4**: “Que é levá-los a conhecer mais da cultura portuguesa, mais dos nossos hábitos, mais da nossa língua...” (PP1)

M1: “No meu tempo livre?”, **M2**: “A constante comunicação que eu tenho... na minha sociedade, não é? Aqui, a constante comunicação com outras etnias, tenho amigos que são macaenses, tenho amigos que são chineses, tenho amigos que são angolanos, amigos que são goenses, não é? E pronto, existe sempre uma adaptação cultural e acho que ganhamos até muitas competências a esse nível, não é? Respeito, mútuo respeito, não é?”, **M3**: “Conhecimentos, não é? A troca de ideias... eu acho que nesse aspeto estamos sempre a crescer, não é? Aqui... a nível... pessoalmente, não é?” (PP2)

Ensino intercultural

- Integração das origens e culturas (metodologias, conteúdos, materiais)

Há o entendimento de que o ensino intercultural só existe se houver diferentes nacionalidades em presença numa turma:

O1: *The same, this year I only teach class B no more foreigners in the same class.* (PC1)

A Internet é referida como recurso facilitador:

N1: “Because also now the Internet is very good, sometimes when the students from Mainland China or from Portugal they think, they suddenly may say “Hey, I have already go there”, they say a place name, so I can immediately search from the Internet and then they can say “Ah, yes!”. (EC1)

É mencionada a necessidade de estratégias diferenciadas, abordagens contextualizadas e sensibilidade cultural:

L1: “Sometimes I let them... I hope the foreign students to write the homework or diary in their language so that their parents can understand...”, **L2:** “And actually some already... I don’t need to teach, because they are in the same classroom for many years...”, **N1:** “(...) since some of foreign students can’t understand Chinese very well, I put them in groups...”, **N2:** “And the foreign students go into the same group...”, **N3:** “Because one of the students is better... she understand, she can read...”, **N4:** “So they can...”, **N5:** “exchange the ideas...”, **N6:** “The better one can teach... and also by teaching the other one, the better one can improve herself., **N7:** Sometimes when teaching some Chinese words another... it is difficult for the foreign students to understand, I will explain more. Sometimes I use English in the classroom...”, **N8:** “But sometimes I also wonder if it is good use English to teach, because is also not, not using the foreign language to teach the foreign language.”, **N9:** “I use their mother tongue to teach foreign language to them, sometimes some professional said it is not good...”, **N10:** “But I think sometimes we really need this.”, **N11:** “Instead of using many moves, movements, or actual things to let her know what it is... Better use the English sentence...”, **N12:** “It need many times... spend much time to prepare.”, **N13:** “Sometimes I just use English.” (PC2)

N1: “Prática letiva...”, **N2:** “Há coisasque se tem que ter cuidado.”, **N3:** “Eu vou dar um exemplo que não é daqui, mas é de Portugal.”, **N4:** “Eu esse ficou-me sempre na memória e tenho sempre o cuidado de pensar se há coisas que chocam culturalmente os alunos que estão dentro da turma. (...) Eu dei aulas a uma grupo de mulheres ciganas, em Portugal.”, **N5:** “E para os ciganos o sapo é um animal que nunca deve ser dito, nem visto, nem falado e sempre que se vê um sapo, elas fazem um, aquelas “Ai cruz, credo!”, não sei quê, ficam todas ‘Ai que horror!’ e não sei quê...”, **N6:** “E eu tive que aprender isso.”, **N7:** “Até porque ‘sapo é uma palavra que dá imenso jeito para aprender a escrever a língua...”, **N9:** “Porque é uma palavra de duas sílabas, muito simples...” , **N10:** “E eu tive de aprender isso...”, **N11:** “Serviu-me de alerta para esse tipo de coisas, portanto, eu aqui tenho sempre o cuidado de... ok, não há comboio, para que é que eu vou ensinar o que é um comboio?”, **N12:** “Não há... sei lá, não há o quê?”, **N13:** “Não há casas daquelas de dois andares como aquelas que nós temos em Portugal, casinhas, não é? Para que é que eu vou falar nisto?”, **N14:** “Eu digo assim, ‘Mas para que é que eu vou falar nisso, se estes miúdos só vêem prédios à volta deles e muitos deles nem nunca foram ao Leal Senado?’ Sabem lá o que é! Portanto, há determinado tipo de coisas que eu tento... e tento chegar o mais próximo possível daquilo que eles conhecem...”, **N15:** “Bem, também para facilitar o meu trabalho, não é?” (PP1)

N1: “De português?”, **N2:** [pensas as metodologias de acordo com a diversidade] “Sim.”, **N3:** “Sim, mas... sabe que nós damos aulas aqui, mas praticamente damos aulas a chineses, não é? É só um grupo...”, **N4:** “(...) temos alguns portugueses, mas é...”, **N5:** “(...) Temos um coreano no 4º ano, um coreano no 5º, no 3º ano e depois um português também no 4º ano...”, **N6:** “Estão dispersos. Então não existe assim uma grande diversidade só numa sala de aula...”, **N7:** “Portanto, eu acho que a metodologia vai ser praticamente...”, **N8:** “Idêntica. Vai ser contextualizada apenas a um tipo de grupo, que é o grupo chinês, não é?”, **N9:** “Os conteúdos, tento... eu dou vários conteúdos, não é? (...) Mas não uso nenhum manual, não consigo usar nenhum manual...”, **N11:** “O que eu costumo fazer... às vezes faço umas fichas, uns PowerPoint...”, **N12:** “Ou até mostrar uns vídeos, não é? Tento... por um lado, mostrar um bocado a cultura portuguesa. Não meto um miúdo... sei lá, às vezes estou a dar a identificação, normalmente meto uma criança portuguesa a falar de Portugal, eu sou de Lisboa, não sei quê... não é? Tento que eles tentem conhecer um bocadinho mais Portugal do que propriamente Macau, não é?”, **N13:** “Mas também temos de fazer o inverso...”, **N14:** “Temos de fazer... é bastante difícil...”, **N15:** “Mas existe alguma preocupação, acho que sim.” (PP2)

- Outros meios de apoio à aprendizagem

A diversificação de metodologias e tarefas, o estabelecimento de relação fora da sala de aula e o apoio individualizado são referidos:

P2: “So, the difficulties... but now we are very good in our school, just infant education, at Kindergarten, because we have a Portuguese teacher and those have a Portuguese assistant, so sometimes I think the two of them... so nervous, so exciting or some... I would ask the help of the assistant.”, **P3:** “So, can you ask, ‘Can you use Portuguese to talk with them?’.”, **P4:** “We just want them to play, the love to school and... but not saying that academic is not important, no. But first....” (EC1)

O1: “As inteligências múltiplas...”, **O2:** “Devemos ter cuidado com isso...”, **O3:** “Eu sou uma pessoa que aprende muito visualmente e muito auditivamente... como tal, eu dou muita importância também a estas duas formas de aprendizagem...”, **O4:** “Obviamente que depois teremos que sempre passar ao papel e não há nada a fazer, é ler e escrever...”, **O6:** “Portanto, eu tento diversificar o mais possível as minhas práticas com jogos, com PowerPoints ... às vezes até com brincadeira, pintura, falar, diálogos, teatros, este tipo de coisas para que eles consigam...”, **O7:** “Desenvolver o mais possível, porque senão também torna-se monótono, fazer sempre a mesma coisa, o professor fala, a seguir faz a ficha, o professor fala, a seguir faz a ficha...”, **O8:** “O método, não é?”, **O9:** “Não tem assim grande interesse!”, **O10:** “Obviamente, por isso, também há outra coisa, é que aqui com o facto de nós termos muitas festas faz com que nós tenhamos também muitas alturas em que estamos a trabalhar para essas festas...”, **O11:** “A treinar, ensaiar os meninos para este tipo de coisas, portanto, isto também cria outras situações de aprendizagem...”, **O12:** “Que... às vezes

tendencialmente as pessoas acham... 'não estão a aprender nada!'. Estão, estão!", **O13**: "A aprender e muito!", **O14**: "Como comportamentos, atitudes, tudo." (PP1)

O2: "Sim. Nós temos aulas de apoio. Eu não dou aulas de apoio, mas... quando estamos no recreio, acho que é mais na base das brincadeiras...", **O3**: "E também temos um pensamento também pedagógico, não é? Mas... acho que é duma maneira...", **O4**: "Lúdica.", **O6**: "Não tão séria.", **O7**: "Mas existe uma comunicação...", **O8**: "Mas fora da escola não existe.", **O9**: "Isso aí não existe, é sempre em contexto escolar." (PP2)

O1: "For those students who have difficulties in learning my subject...", **Q2**: "I think my final... the last I can do is after the school, I let him or let her...", **Q3**: "Stay after school to teach her more.", **Q4**: "To explain more what I teach today.", **Q5**: "I think us... actually some... some idea I want to share is... I can find that the... understanding of learning of Macau Chinese people and foreign people is different. I know that in foreign country most of them... they using some... many activities in the classroom, so...", **Q6**: [more active approach] "Yeah, approach, yeah. And they also hope that after the school the students don't need to... review, no need to study again...", **Q7**: "They should learn in the classroom, after the school they need to take a rest.", **Q8**: "But in our school, for example, we teaching Chinese as a first language style, but for the second language student, they are learning second language, but I'm using first language mother tongue teaching method.", **Q9**: "They really need to study after school.", **Q10**: "In order to catch up the Chinese.", **Q11**: "Our school can split two classes.", **Q12**: "We can... just my imagination... I didn't think this very deep... impose many money. We need to have two class for different students...", **Q13**: "Yes, because they really need different teacher.", **Q14**: "Approaches, different aims, target..." (PC2)

- Atitudes ou práticas que dificultam a aprendizagem ou a vida dos alunos

A barreira da língua, o estilo parental, a atitude dos professores e o tipo de alimentação são indicados como elementos dificultadores no meio escolar:

P1: "Because I think a little bit; although I would search some photos from different countries or I can speak to English, but still there is no... every country has this name, the different country's language (...) I just speak English to them, they really don't understand." (EC1)

M1: "I think the parenting style", **M2**: "The family education.", **M3**: "It's a big difference among local students and the foreigners, since I noticed that if... the student that their nationality is Portuguese or other country.", **M4**: "Their... the parenting style is very strong.", **M5**: "And... but in the local student seems... mainly came from this area...", **M6**: "So... the parenting support is not so strong, so the student, their behavior sometimes... is very difficult to understand...", **M7**: "But this is just the way that parents treat them.", **M8**: "They don't have the sense of privacy.", **M9**: "Since their parents don't respect this value...", **M10**: "So the

students is very difficult to develop, to respect others privacy.”, **M11**: “Let’s say they are very easy to open others schoolbag. But for them, they just feel...”, **M12**: “Yes, they don’t feel ‘No, it’s prohibited!’ “(DC2)

P3: “Just the same problems.”, **P4**: “We teach Chin[ese]... we teach general knowledge, general study and Maths in Chinese.”, **P5**: “I think is for the foreign students... it is not fair.”, **P6**: “But they chose to come our school.”, **P7**: “They know before they come.”, **P8**: “But if we really want to develop a school trilingual and...”, **P9**: “For the foreigner students... they can’t learn better, because... it is not they can’t understand the Maths, or understand the general knowledge concepts, is only because they can’t understand the Chinese very well, as local Macao students...”, **P10**: “But of course, if we change, we teach this in English or Portuguese...”, **P11**: “The other problems... “ (PC2)

P4: “Existem barreiras, não é? Não tanto para os alunos chineses.”, **P5**: “Mas para os alunos portugueses existem algumas barreiras, linguísticas ... eu acho que por mais que a escolas aqui em Macau ainda tentem ter este tipo de educação e promover este tipo de educação intercultural, acho que ainda existe muitas mentes fechadas. Ou ainda existem professores que são formatados de outra maneira, não é?”, **P6**: “Já identifiquei alunos descontentes, alunos que não se adaptam, que não gostam do chinês ou a própria alimentação...”, **P7**: “É muito rigorosa...”, **P8**: “Não existe uma grande diversidade e acho que poderia haver, nestes pequenos pormenores para facilitar uma...”, **P10**: “Adaptação de outras pessoas.”, **P11**: [sempre comida chinesa?] “É.”, **P12**: “E eles não gostam e trazem de fora”., **P13**: Por exemplo, isto é um dos aspetos que...”, **P14**: [era interessante haver diversidade], **P15**: “É, sim...”, **P16**: [para os alunos chineses conhecerem outros sabores] “Exatamente. É que nem macaense é...”, **P17**: “É estranho.”, **P18**: “É mesmo de chinês.”, **P19**: “Mas... e a própria barreira linguística é um dos fatores que também...”, **P20**: “Por um lado, às vezes dificulta também, porque eles... por minha experiência, eu acho que na minha sala de aula devíamos falar língua portuguesa acima de tudo, para estarem mais contextualizados e estarem o mais em imersão possível, não estando, mas estando, vou tentar promover, não é? Mas por vezes essa própria barreira comunicacional, sinto que existe, que existem algumas coisas que poderiam se solucionar mais facilmente...”, **P21**: “Ou porque é que o aluno está descontente, ou porque eu poderei estar a dar uma coisa...”, **P22**: [Se os professores fossem bilingues?] “Poderia facilitar.”, **P23**: “Sim, se eu compreendesse, acho que sim, mas não promovendo uma aula em bilingue...”, **P24**: “Porque há casos... um caso muito simples... noutra dia eu estava a dar a família. E comecei a dar, ‘Agora vocês têm que fazer uma árvore genealógica’, ‘Têm que fazer o pai, mãe, avó, avô, tio, tia’. E certos alunos não queriam fazer, porque não tinham pai... então isso aí foi difícil, ‘Mas porque é que não queres?’. E eu próprio não sabia porquê...”, **P25**: “Só fui saber porque uma aluna ‘Porque ela não tem pai’, não é?”, **P26**: “E já se estava a criar uma barreira, ela já não queria fazer aquilo.”, **P27**: “Isso já ia ser difícil, a aprendizagem dela já não ia ser a mesma coisa, não é?”, **P28**: “São este tipo de barreiras...” (PP2)
P1: “Não...”, **P2**: “Eu acho que nunca vi assim... evidentemente...” (PP1)

Competências fundamentais para a futura sociedade de Macau

São referidas competências associadas à leitura e à escrita, competências linguísticas em LE, competências comunicativas, criatividade, autonomia e auto-regulação da aprendizagem, sentido crítico:

R1: “They need to work harder and spend more time in their studies. They need to read more.” (PC1)

Q1: “(...) Language is very important, although they already can speak fluent, but sometimes written is not good. Because we have a language environment very good, so they do speaking...”, **Q2:** “But I think they are really weak in writing.”, **Q3:** “So, for me, I think the copying, the writing is very important. So for our Kindergarten, for K1, no writing, but for K2, K3, although they are Portuguese students, but they still need to write Chinese characters... because for me, I think that if you want to know that character, you need to write and need to read. Not just speak. Because although some English I can speak, but sometimes I also need to think how to spell the word, so for me I need, I think that...”, **Q4:** “Writing is very important.” (EC1)

Q4: “(...) Eu acho que... Macau precisa de mudar a maneira de pensar... e a maneira como está a educar os seus jovens.”, **Q5:** “Porque o facilitismo a que se está a habituar as pessoas em Macau...”, **Q6:** “não é bom. Estes miúdos não se esforçam para nada e ter um BIR⁷⁴ é passaporte, é quase como ter um currículo, é mais importante ter o BIR de Macau do que ter um currículo.”, **Q7:** “Porque é isto que se está a fazer mesmo, a gente vê com as cotas e com isto e com aquilo e aqueloutro, pronto. O que é que é importante, que competências é que é importante para estes miúdos? Linguísticas!”, **Q8:** “Eles têm que neste momento saber falar mandarim e é importante, mesmo em Macau, porque eu acho que isto, se calhar, mais tarde ou mais cedo é capaz de ser um bocadinho empurrado para aí, para esses lados...”, **Q9:** “Portanto, até para os próprios macaenses isto vai ser complicado, porque eles não dominam minimamente o mandarim.”, **Q11:** [Macau vai integrar-se na China] “Na China! Isso tem toda a lógica.”, **Q13:** [Macau vai ser apenas uma espécie de museu ao ar livre] “Exato, fica aqui um pontinho...”, **Q15:** “Depois, que mais competências? Criativas. De facto, estes miúdos precisam de trabalhar muito as competências criativas, porque às vezes é muito complicado extrair seja o que for de criatividade destes miúdos. Os miúdos portugueses têm muito mais... conseguem... eu dou uma folha em branco a um miúdo, isto mais quando tinha artes, e o miúdo fica a olhar para a folha, não sabe o que é que há de fazer...”, **Q16:** “Os miúdos portugueses perguntam “Posso começar?”.”, **Q17:** “Pronto. Tão simples quanto isto. Mas já se vai vendo alguma diferença.”, **Q18:** “Que mais competências é que se tem que ter aqui? Essencialmente linguísticas, criativas e... eu há bocadinho estava-me a lembrar de outra e agora assim, de repente, escapou-se-me...” (PP1)

⁷⁴ Bilhete de identidade de residente (BIR).

Q1: “Eu acho que o que eles precisam mesmo é criarem capacidades, competências comunicativas interculturais e poderem ter uma vida ao largo do mundo, para poderem também expandir os seus conhecimentos e é o que eu acho que está a acontecer, não é? As aprendizagens em trilingue, não é? E esta toda preocupação de que Macau precisa ser uma ponte de comunicação económica e cultural, não é?”, **Q2:** “Eu acho que precisam é de terem uma mente aberta, diversa, não é? Ter uma noção do mundo... verdadeira e não fechada, não é?”, **Q3:** “Não só limitada aqui, não se tornarem fundamentalistas, não é? Locais, não é?” (PP2)

Q1: “Self learning attitude.”, **Q2:** “Because the students always don’t want to learn. Just want to play.”, **Q3:** “I think nowadays many students are too naïve. They think that learning is very important, but...no... playing is very important! They just want to get rid of learning... and that’s why the professional always suggest that we need to change our teaching approach into games, so that they can enjoy learning...”, **Q4:** “I agree that playing approach is better, but also...”, **Q5:** “Learning really to take some responsibility...”, **Q6:** “Learning somehow it is really hard.”, **Q7:** “Sometimes we need memorizing...”, **Q8:** [Methods] “Yeah. Mix it.”, **Q9:** “I think the students need to have awareness that they little learn”., **Q10:** “Not just pass the exam...”, **Q11:** “And just see ‘How it’s my future? I don’t know, I don’t have a plan about my future.’”, **Q12:** “And it is important in the all life... a planning of our life.” (PC2)

N1: “Except respect, the communication abilities...”, **N2:** “They should have the competency to rethink.”, **N3:** “And to monitor their own behavior. I think that is very important for them, since, if they, in their daily life or in their future study they don’t have this sense of conscience or this kind of ability, they won’t succeed in any aspect.” (DC2)

Preparação dos alunos para o mundo do futuro

São referidos a autonomia, a socialização, a diversidade de fontes de informação em várias línguas, a criatividade, a diversificação de experiências de aprendizagem (estudar noutro país, atividades variadas) e as competências linguísticas em LE:

R1: “Independent. Sociable. Because I have really observed now that the kids always love to play Ipad, Iphone... I know it cannot stop the kids, but I really hope that they can read more books.”, **R3:** [less dependent on technology] “Yeah, yeah.”, **R4:** “I hope that my son will think ‘This is a... tunes’, just for chatting, but it’s not a thing that cannot live without it.”, **R5:** “And also is difficult you can see some kids can’t ... we take a book. I hope that my son can have this good habit, so they would ask me ‘Mummy, Mummy, I want to read the book!’”, **R6:** “Because this is really good habit...” (EC1)

R1: “Because I teach Chinese, I always think of this, I don’t want to teach them how read this passage, how to understand this sentence.”, **R2:** “I want them to have a... they want to read. I think this is a very important.”, **R3:** “For learning Chinese or other language.”, **R4:** “If they don’t read, just... or just depend on me, how much I teach...”, **R5:** [you want them to be autonomous] “Yeah.”, **R6:** “And they need to enjoy reading, reading books in those languages.”, **R7:** “So that they can study much better in the language, not only the local and also the foreign...”, **R8:** “Because the... I can teach them very little.”, **R9:** “They can learn from the books very much.” (PC2)

S1: “If there is a chance bring the students overseas and have a short term course. Also try to prepare more activities and let the students learn happily.” (PC1)

R1: “Como professor de português estou um bocado limitado também, mas posso contribuir...” (PP2)

R2: “A ideia é exatamente dar-lhes as ferramentas necessárias para que eles tenham as competências linguísticas desenvolvidas ao nível do português.”, **R3:** “Que essa é a minha missão.”, **R4:** “Não vou ensinar mais língua nenhuma, não é?”, **R5:** “E em relação à criatividade, é tentar que eles mesmo na disciplina de português possam usá-la... em vez de ‘Ó filho, está caladinho, agora que já...’, não... tentar que eles... usem essa criatividade também para aprenderem aquilo que é necessário”. (PP1)

5.2.1 Síntese e discussão

Educação intercultural no projeto educativo

Os participantes consideram que a educação intercultural está presente no PEE (DC1: W6; DC2: A1; PP2: A8, A9; PP1: A1), embora o entendimento quanto a essa presença varie. O facto de a documentação da EOZGY se encontrar maioritariamente disponível em chinês dificulta a referência a disposições concretas dos documentos orientadores (DC1: W1, W2, W3, W4), conquanto seja assegurado por DC2 (A1) que faz parte da missão da escola “*to develop the intercultural environment for both our teachers and our students* “. De facto, a situação referida enquadra-se no panorama delineado em 2.6.1 sobre as línguas oficiais de Macau por Água-Mel (2012) sobre o predomínio do monolinguismo em chinês e por Pacheco (2009) sobre o espaço secundário do português ou ainda por Xiao (1997), Wang (1993) e Yang & Li (1996), que advogam o predomínio do chinês pela sua adaptação à realidade e ao requisito de mais de 97% da população de Macau ser chinesa. No entanto, numa escola que se propõe levar a cabo um projeto piloto e promover o plurilinguismo, surpreende que assim seja

e este seria um dos princípios basilares a respeitar, a existência de documentação acessível nas línguas de ensino da escola.

É apontada a diversidade de etnias e nacionalidades como evidência de educação intercultural; parte dos professores considera que está presente no PEE, mas que decorre essencialmente da diversidade étnica, cultural e linguística da cidade, que se reflete na população escolar da EOZGY (PP2: A5). É também apontada a sua visibilidade nas atividades programadas nas ACC (PP2: A9, A10, A11, A1), na reflexão sobre ensino e avaliação diferenciados (PC2: A2, A3, A4, A5, A7) e na celebração de festividades de diferentes origens culturais na escola (PC1: A1; PP1, A1).

Educação intercultural no currículo e programas

O entendimento da educadora de infância sobre currículo e programa fá-la afirmar que no seu nível de ensino esta questão não se coloca dado não haver um programa formal para este nível de ensino (EC1: B1) ⁶⁹, embora posteriormente dê exemplos de trocas interculturais na sua turma: *“C5: for our school and maybe for my class I have two is from Portuguese and half of them is from Mainland China and half is just from local Macau. So, they already share their cultural for infant, for eating, they already share.”*. Nas restantes perceções dos participantes persiste a ideia de que as áreas temáticas dos programas (PP1: B1, B2, B3, B4, B5, B7), a existência de diferentes nacionalidades nas turmas (PC1: B1; PC2: B2, B5, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B13, B14, B15, B16) e as atividades conduzidas na escola (DC2, B1) são evidências da presença da educação intercultural na escola.

São observáveis crenças, valores, perceções, preferências e condutas que são características da sociedade chinesa no que respeita ao ensino-aprendizagem no discurso dos professores chineses, que Hu (2002) aponta como típicas da herança confucionista na educação - o modelo mimético/ epistémico, o papel central do professor, a ênfase na memorização e a orientação para o exame. Neste caso, havendo consciência por parte dos docentes da necessidade de diferenciar o ensino de mandarim em função da língua materna dos alunos, é notória a incapacidade da escola para o fazer (PC2: B13, B15, B16).

Modelo de ensino trilingue

Tal como referido em 1.8, o princípio da educação trilingue não se confina a uma aceção única, dadas as diferentes possibilidades na sua organização (Cenoz, 2000; Cenoz & Jessner, 2000; Björklund et al., 2011); mas o termo “trilingue” não é problematizado pelos participantes, sendo tendencialmente entendido como implicando o mesmo nível de proficiência e o mesmo estatuto das três línguas, nomeadamente por DC2 e PP1 (DC2: C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8, C9, C10; PP1, G2). É destacado o papel da LE (neste caso, o mandarim) como língua de ensino de conteúdo curricular, na linha de Darn (2006) e Coyle (1999), que sublinharam a comunicação significativa que ocorre na imersão com recurso a abordagens do tipo “Content and Integrated Language Learning” (Coyle, idem) ou “Content-Based Instruction” (Met, 1999; Stoller, 2002), em que disciplinas não-linguísticas são lecionadas numa língua estrangeira. Estas abordagens são cada vez mais promovidas como um modelo significativo, sendo um reconhecimento do potencial de aprendizagem proporcionado pelos modelos de imersão (PP1: G1) – e, embora à data da condução deste estudo não houvesse ainda turmas de ensino secundário na EOZGY, é possível constatar que no ano letivo de 2015/2016 as primeiras turmas de 7º ano do ensino secundário geral passaram a ter aulas de geografia e de história em língua inglesa.

A suscetibilidade quanto à questão do estatuto oficial das línguas é evidente nas afirmações da diretora, que sublinha que institucionalmente as línguas não têm o mesmo estatuto (DC2: C2, C4, C5) e que isso se reflete na distribuição da respetiva carga horária semanal da EOZGY (DC2: C7, C8, C10). De facto, as observações efetuadas corroboram que esta sensibilidade está bastante presente contexto sociolinguístico pós-colonial de Macau, havendo a preocupação, a nível da administração pública e noutros setores da sociedade, de hierarquizar a ordem pela qual estas línguas surgem mencionadas em documentação, comunicação com o público, etc. (cf. 2.6, 2.6.1, 2.6.2), atitude que evidencia como a língua é um indicador significativo das relações de poder nas sociedades e como a atitude perante ela é uma das variáveis que pode afetar a sua aprendizagem no sistema educativo de Macau (Bray & Koo, 2004).

A língua veicular de ensino da EOZGY é o mandarim, que funciona como língua estrangeira para a maioria dos alunos (cf. 3.1: apenas 15% dos alunos da escola tem o mandarim como língua materna). No EI, os alunos aprendem mandarim e português (EC1: C1, C2, C3, C4, C5) e a partir do EP, são disponibilizados 7 tempos para o mandarim, 6 para o português e 5 para o inglês, complementados com atividades extracurriculares (DC2, C1) - trata-se, portanto, de um modelo de imersão total (quase 100% da atividade letiva é conduzida na L2) e trilingue, na medida em que a educação trilingue pode ser a educação em que os estudantes são ensinados em três línguas diferentes (mesmo que duas sejam apenas disciplinas no currículo da escola) e pode também ser entendida como a que prepara os alunos para falar ativamente três línguas e, nesse caso, todas as três são utilizadas como meio de instrução (Björklund et al., 2011).

Núcleos de aprendizagens interculturais

São apontados tópicos diversificados, maioritariamente limitados à cultura material e a um entendimento estático de cultura enquanto produto (Bennett, 1998) e conjunto de factos ensináveis (Paige et al., 1999): alimentação (EC1: D1, D3, D4; PP1, D1), festividades (PC2, D5; PP1, D1, D2), profissões (PP2, D1), língua (DP1: X1, X2; PC2: D2), educação cívica, música e artes (DC2: D2), religião, turismo, desportos, lugares (PC2: D5, D6, D7, D8). No entanto acabam por surgir também referências a estilos de vida e cotejo entre culturas: atividades do quotidiano (PP1: D4), interdisciplinaridade (PP1: D10), comparação entre culturas (PP2: D4, D5) e intercâmbios (DP1: X3). As perceções dos participantes abrangem, pois, aspetos materiais, sociais e subjetivos da cultura (Barrett et al., 2013)

Significado de ensino intercultural

Embora haja alguma tendência a identificar nacionalidade e cultura por parte de alguns participantes ao afirmarem que o ensino intercultural se determina por existirem diferentes nacionalidades e etnias em presença (EC1: E1; PC1: E1, DP1: Y1), há também o destaque da necessidade de um ambiente multicultural que propicie e facilite o ensino intercultural (PP2: E3, E4, E5, E6; EC1: E1) e

unanimidade ao caracterizar o ensino intercultural como aquele que prepara os indivíduos para a abertura à diversidade, o respeito mútuo, a troca de experiências e a criação de harmonia global (DP1, Y1; DC2: E1; PC2, E1).

Para além da referência às características do contexto, existe alusão à necessidade de ensinar explicitamente conhecimentos e comportamentos para lidar com culturas diferentes, cabendo ao professor ensinar a diferença cultural e levar o aluno a valorizá-la, a respeitar valores diferentes dos seus (DP1: Y2, Y3; DC2: E1; PC2: E2). Há, por parte destes participantes, a consciência de que existe um processo, uma transformação ao longo desta aprendizagem e que não basta o mero contacto com a diversidade para a aquisição de competências interculturais, na linha do que preconizam Buttjes & Byram (1991), Byram & Zarate (1994), Kramsch (1993, 1998) ou Deardorff (2009).

Divulgação do conceito na escola

A maioria considera que o conceito é mais implícito do que explícito, que decorre mais da prática do que da teoria; a discussão entre pares centra-se em questões mais concretas e pontuais da vida escolar (DP1: Y2; EC1, F1, F2; PP1: F2, F3, F4; PP2: F1, F2, F3, F4; Pc2: F1, F2, F3). Apenas DC2 (F1) afirma que é formalmente discutido na escola, o que decorre provavelmente da sua posição institucional.

DP1 (Y2) sublinha que a maioria dos professores da EOZGY não estão sensibilizados para o conceito de educação intercultural, apesar de virem de escolas públicas com grande diversidade étnica e cultural de alunos; diferencia os professores ocidentais e os “professores que ensinam inglês” dos “professores que vieram de outras escolas públicas de Macau” e considera os primeiros mais sensíveis a esta temática: “*os professores de língua estrangeira já têm uma outra sensibilidade*”. Emergem destas afirmações duas questões principais e que são discutidas por autores como Kramsch (1987), De Meija (2002), Scarino (2007), entre outros, ao referirem a 1) necessidade de desenvolver uma nova identidade e aptidões profissionais para o desempenho do papel do docente no plano da

competência intercultural e 2) a posição privilegiada do professor de LE para o desempenho de um papel relevante neste plano (Byram & Risager, 1999; Byram, Gribkova & Starkey, 2002)

Contributos para o sucesso dos alunos

Os participantes referem vantagens do modelo da EOZGY nos domínios afetivo, cognitivo e das competências (relacionais, comunicativas, linguísticas, culturais e interculturais). Para EC1, o contacto com a diversidade familiariza os alunos com a diferença e exemplifica com a convivência entre crianças chinesas e crianças negras (“raça” que tende a ser desconsiderada na China⁷⁵); o facto de conviverem com línguas estrangeiras desde o ensino infantil também os habilita a comunicar mais eficazmente e facilita a interação entre professor e alunos e vice-versa. (EC1: G1, G2; PP1: G3, 5, G6). Alguns participantes denotam a consciência de que a aquisição de tais competências consiste num processo gradual (DP1: Y7; DC2: G1; PC2: G2, G3) que permite lidar com o diferente e reconhecer o comum (DP1: Y7). Todos os participantes defendem que uma escola trilingue é benéfica para os alunos, na medida em que lhes abre novas perspetivas e oportunidades. No contexto multilinguístico de Macau, uma escola com estas características permite aos alunos aprenderem línguas europeias a par das asiáticas e esse conhecimento cobre uma vasta área do mundo, em termos linguísticos, inclusive por o português ser uma língua latina e, conseqüentemente, a sua aprendizagem facilitar a aprendizagem de outras línguas latinas (PP2: G7, G8, G9, G10, G11,

⁷⁵ Embora a China seja oficialmente constituída por 55 grupos étnicos minoritários, é bastante homogénea etnicamente. Os chineses Han constituem 91,59% da população e a maioria dos 8,41% restantes são visualmente indistinguíveis destes. Em parte devido a esta diferença, etnia e nacionalidade são frequentemente confundidas na China. Os caucasianos não enfrentam barreiras para reivindicar sua nacionalidade, mas os negros são muitas vezes considerados como oriundos de África, um lugar considerado mais atrasado e mais pobre do que a China, que recebe o auxílio económico governo chinês sob a forma de empréstimos e projetos de infraestruturas, o que leva a ressentimentos e depreciação por parte de alguns chineses. Os padrões tradicionais de beleza na China também moldaram as percepções sobre os estrangeiros negros no país; na China, a "brancura" é vista como uma característica altamente desejável (as lojas de produtos de beleza têm uma grande variedade de cremes de branqueamento). Os modelos chineses e ocidentais dos anúncios enquadram-se todos num tipo de padrão de beleza: pele muito branca, altos e magros, com cabelos negros. O isolamento da China nas décadas anteriores à sua explosão económica também limitou a exposição da maioria dos chineses a pessoas de outras origens étnicas, criando um vácuo de conhecimento que alimentou estereótipos e preconceitos.

G12, G13, G14; PC2: G3, G4). São também valorizadas as oportunidades práticas (emprego, por exemplo) que um tal modelo propicia (PP2: G2, G3; PC2: G4).

Paralelamente, no contexto asiático da atualidade, o inglês já não é sentido como a única língua importante para o sucesso futuro dos alunos, sendo referida a emergência do mandarim e do japonês (PC1: G1). Esta referência remete para Vong & Wong (2014), que alertam para o risco de países asiáticos adotarem irrefletidamente modelos desenraizados da sua realidade e sem compreenderem a agenda que lhes está subjacente, sublinhando a necessidade de negociar entre o local e o global. É ainda notório que os professores chineses evidenciam alguma apreensão com o facto de a escola ser recente e de não haver ainda dados que possam corroborar a validade do seu modelo (PC2: G2, G3; DC2: G1, G2, G3).

Competência intercultural - Natureza da competência intercultural

Competências essenciais para lidar com a diversidade

Os participantes mencionam a competência linguística e a competência comunicativa (EC1, H1; PP2, H1, H2, H3) e várias atitudes, conhecimentos e capacidades que consideram fundamentais para lidar com a diversidade: tolerância (PP1, H1, H5), abertura cultural, capacidade de relativização da própria cultura, conhecimento e aceitação da cultura alheia (DC2: H1, H2; PP2: H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11) e conhecimento da cultura e do meio socioeconómico (PP1: H2, H3, H4, H7, H8, H9, H10, H12, H13, 15, H16). A atenção ao contexto, mencionada por PC1 - H2: “*Depois convém que conheça (...) as relações que se estabelecem neste meio...*”, H3: “*E com as pessoas desta zona de Macau, porque isto é totalmente diferente de estarmos no centro.*”, H4: “*Estas pessoas não são iguais às pessoas que encontramos no centro de Macau nem na Taipa.*” – revela um entendimento dinâmico da questão que não se limita à polarização de nacionalidades ou culturas.

É mencionada a necessidade de formação contínua e de “novas competências” como chave para o sucesso, incidindo nas áreas do ensino e currículo e das competências para lidar com alunos e adultos, com os superiores, com a pressão

e com as exigências do trabalho (PC1: H1; PC2: H1, H2, H3, H4). PC2 aflora uma situação caracterizada por Morrison (2001, 2006), Morrison & Tang (2002) e Salcedo (2008): o poder dos diretores das escolas em Macau e os sistemas de liderança hierárquicos e paternalistas das instituições de ensino que exercem enorme pressão sobre os professores.

Avaliação das próprias competências interculturais

Os participantes consideram-se interculturalmente competentes e avaliam as suas competências interculturais enquanto integradas num processo transformador gradual e de crescimento pessoal; quer o contexto alargado (a viagem enquanto experiência portadora de sentido social e cultural, a zona onde se situa a escola) quer a experiência na EOZGY estão na génese dessa transformação (PP1: I15; DC2, I1: PP2, I4). DC2 assume abertamente sentir dificuldades no intercâmbio intercultural, por ser uma “chinesa tradicional”, embora refira que a experiência na escola a está a modificar gradualmente.

PP1 reconhece existirem dificuldades na relação intercultural e demarca-se do grupo dos “portugueses colonialistas”; mostra-se consciente do desfasamento entre a narrativa oficial sobre a colonização portuguesa e o impacto que esta tem sobre a população da zona (maioritariamente originária da China, sem relação com o passado histórico de Macau) e da necessidade de respeitar e interagir com os locais (nomeadamente, falando a língua). De facto, também autores como Rodrigues (2004), Clayton (2010) e Lam (2010) apontam nos discursos pós-transferência de soberania em Macau o perpetuar da visão colonialista, quando na verdade a maioria da população de Macau se identifica etnoculturalmente como chinesa e manifesta grande identificação cultural com a China continental - embora seja vulgarmente defendido que a identidade singular de Macau resulta da influência dos quatro séculos de domínio português Kaeding (2010).

A questão do (des)conhecimento da língua do outro é destacada pelos participantes. Os docentes chineses tendem a considerar que o facto de falarem

inglês os torna interculturalmente competentes (EC1: I1, PC2: I1, I2, I3) e PP1, por seu turno, reforça a importância de falar a língua local (PP1:I13, I14).

Processo de aquisição das competências necessárias

Os professores portugueses sublinham que as competências se adquirem através do contacto com o local e com a população local por um período longo de tempo (PP1: J1, J2, J3, J4; PP2: J1, J2)

Os professores chineses referem que a interação com a diversidade permite a reflexão sobre a cultura e a intracultura, resultando numa aprendizagem para lidar com a diferença. (DC2: J1). São referidas a formação académica, a formação contínua e a autoformação como facilitadores da aquisição de competências interculturais (PC2: J1; EC1: J1; PC1: J1).

Natureza da competência intercultural

Competências universais e conhecimento contextual

Os participantes tendem a valorizar o conhecimento contextual⁷⁶ (PP2: K4, K13; PP2: K9), ou seja, o conhecimento da cultura específica, nomeadamente linguístico e cultural. Aludem à importância do conhecimento da língua ou ao uso de uma língua de mediação para o sucesso da comunicação intercultural (EC1: K1; DC2: K1, K2, K3), assim como o conhecimento da cultura específica dos alunos e do meio. Referem como exemplos destas últimas as formas de expressão de afeto, diferentes para as diferentes culturas e as tradições específicas de uma dada cultura, que o professor precisa conhecer para se aproximar dos alunos (EC1: K1).

PP1 refere que as “professoras chinesas” não possuem as competências necessárias para lidar com alunos estrangeiros, que não são tolerantes nem isentas na avaliação destes. Relativiza, no entanto, a afirmação, lembrando que

⁷⁶ Também referido na literatura como “culture-specific competence” e “culture specific knowledge”.

a questão do aluno “estrangeiro” também é sentida como problemática em Portugal, por exemplo, e que nem todas as professoras chinesas agem assim (PP1: K1 a K28). Esta tendência dos grupos culturais para perceberem os ambientes de determinada forma é apontada por Wurzel (2004), que refere que estes elementos subjetivos emergem espontaneamente na interação humana e são um fator conflitual quando as pessoas assumem que todos compartilham as mesmas visões sobre trabalho, modos de comunicação e estilos de aproximação a uma tarefa ou resolução de um problema – e portanto, se para alguns docentes a multiculturalidade e o plurilinguismo consistem numa mais-valia para o contexto educativo, para outros essa riqueza multilingue e multicultural apresenta dificuldades de várias ordens, designadamente ao nível da organização das experiências educativas

São ainda apontadas algumas competências basilares, necessárias em todos os contextos (responsabilidade, disponibilidade para o diálogo) e valorizada a capacidade relacional por contraponto à competência científica do professor (DC2: K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10).

Depreende-se que, ao darem prioridade ao conhecimento contextual, os participantes valorizam uma abordagem à “cultura específica”, que visa principalmente a obtenção de competências numa determinada cultura-alvo e estão estreitamente ligadas à aprendizagem exclusiva da língua estrangeira que lhe está associada. O pressuposto é que a competência tanto nessa cultura como nessa língua gera um comportamento culturalmente apropriado num contexto cultural particular. As abordagens à “cultura em geral”, por outro lado, não são direcionadas para uma cultura particular e sim para categorias universais, que funcionam como características genéricas das culturas e podem ser usadas para fazer comparações interculturais, por exemplo. Assim, estas abordagens facultam uma estrutura cognitiva para a análise cultural global (Liddicoat; Papademetre; Scarino & Kohler, 2003). Numa perspetiva dinâmica da cultura, a competência cultural é encarada como um comportamento, como a capacidade de negociar o significado através das fronteiras culturais e da própria identidade (Kramsch, 1993). A competência cultural, portanto, não consiste apenas em conhecer um

contexto específico, mas sim no saber como agir num determinado contexto cultural, pelo que as duas perspectivas não devem ser encaradas como alternativas e sim como complementares.

Nas aulas

A aproximação dos alunos à cultura portuguesa através da sinalização de comportamentos considerados culturalmente inadequados nessa cultura, as diferenças de comportamento dos professores portugueses (que qualifica mais tolerantes do que os dos professores chineses) e o modo como os alunos percebem isso, adaptando eles próprios a sua conduta ao estilo do professor e ainda os comportamentos não-verbais (exemplifica com as manifestações de afeto) são considerados evidências da competência intercultural em sala de aula (PP1: L2 a L14). Este tipo de ensino que desenvolve uma perspectiva introspetiva da cultura-alvo através do conhecimento contextual da língua e da cultura, do entendimento da cultura como parte integrante da língua e da compreensão crítica reflexiva da língua e cultura próprias é defendida por autores como Sercu (2002), que advoga o estabelecimento de conexões ativas na reflexão sobre as semelhanças e diferenças de práticas, Neuner (2003), que refere a importância da negociação de sentidos ou Scarino et al. (2007), ao destacar a importância do conhecimento das formas subjetivas de conhecimento a nível de atitudes, emoções valores.

O ensino da língua e a competência intercultural surgem por vezes dissociados e entendidos de uma forma estanque, na medida em que a CI é associada à interação oral e, dado o desconhecimento do professor da língua do aluno, considera-se impossibilitado de promover esse tipo de ensino; os exemplos de atividades que exploram a dimensão intercultural são por sua vez associados às ACC (jogos e brincadeiras) e, nas aulas de língua, à exploração de vídeos (sobre atualidades, vestuário, etc.). A disciplina de Artes é mencionada como espaço facilitador para este tipo de trabalho (PP2: L1 a L19)

O entendimento de ensino intercultural exclusivamente associado à presença de alunos estrangeiros volta a emergir: não havendo diversidade de nacionalidades não há ensino intercultural (PC1: M1) e alunos de diferentes origens (L3: *They know the color of the skin, we are different because we are in different... legislation and the shape of hair or the eyes*) mostram respeitar-se mutuamente e são capazes de falar mandarim (PC2: L3, L4, L5, L6, L7), de interagir e trocar experiências. (EC1: L1, L2).

No tempo livre

Como evidência da competência intercultural nos tempos livres são referidos realização de pesquisa sobre a própria cultura, hábitos e língua para reinvestimento nas aulas (PP1: M1, M2, M3, M4; EC1:M1, M2, M3) e a interação constante com a diversidade étnica meio como estímulo à adaptação cultural e ao crescimento pessoal (PP2: M1, M2, M3). EC1 menciona que a EOZGY, comparada com a sua experiência docente anterior, a estimula mais a ler e pesquisar em inglês, para conseguir maior aproximação aos alunos. Também a comunicação com alunos em inglês nos intervalos é percebida como uma demonstração de competência intercultural neste plano (PC1: N1). A experimentação de manifestações culturais de outras culturas (gastronomia, música, cinema) e a interação com pessoas de outros países são destacadas e mencionado o facto de a cultura chinesa não incentivar esse tipo de contacto (DC2: L1 a L15).

Na maioria das respostas é possível constatar que o modelo da EOZGY estimula os participantes a compreender semelhanças e diferenças, a questionar a natureza relativa da sua própria identidade cultural e a desenvolver múltiplas perspetivas sobre outras culturas em geral.

Integração das origens e culturas diferentes: metodologias, conteúdos, materiais

PC1 volta a considerar que esta questão não se aplica às suas aulas, por entender que o ensino intercultural está associado à presença de diferentes nacionalidades em presença numa turma (PC1: O1), visão esta parcialmente partilhada por PP2, ao referir que metodologia usada na escola é dirigida à maioria chinesa (PP2: N3, N4, N5, N6, N7, N8); no entanto, o docente defende a criação de materiais próprios e a associação de temas do programa à cultura da língua (PP2:N9, N11, N12, N13, N14, N15), contradizendo-se: diz que não associa cultura e língua, mas dá exemplos dessa associação.

É defendida a necessidade de estratégias diferenciadas, abordagens contextualizadas e sensibilidade cultural que permitam o professor aproximar-se da realidade conhecida pelos alunos (PP1: N1 a N15: EC1: N1), sendo necessário “ter cuidado” com os exemplos utilizados, quer pela sua carga cultural, quer pela ausência de sentido que possam ter por serem realidades desconhecidas (PP1: N1 a N15); a constituição de grupos de trabalho mistos (nativos e não-nativos da língua) é destacada como forma de promover a aprendizagem do chinês (PC2: N1, N2, N3, N4, N5, N6).

São problematizadas as vantagens e desvantagens do uso de uma língua de mediação (neste caso, o inglês), método utilizado para interagir com os alunos cuja língua materna não é o chinês e defendida a sua utilização pontual (PC2: N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12).

Outros meios de apoio à aprendizagem

A atenção aos diferentes estilos de aprendizagem, a diversificação dos “métodos” utilizadas na sala de aula (ao invés exposição do professor seguida de ficha de trabalho, prática vulgarizada nas escolas chinesas), nomeadamente o envolvimento em projetos, são considerados como veículo fundamental de aprendizagem, não só da língua, como também de comportamentos (PP1: 01 a

14). Este aspeto é igualmente destacado por PC2, que faz questão de sublinhar existir um entendimento distinto sobre o ensino por parte dos professores chineses e dos professores estrangeiros; considera que noutros países a abordagem ao ensino e as metodologias são diferentes, não havendo tanto recurso aos trabalhos para casa ou ao estudo em casa. Reconhece a necessidade de uma abordagem mais ativa e critica o modelo chinês, que sobrecarrega os alunos com tarefas extraescolares; defende que os alunos devem aprender na escola e descansar depois (Q5, Q6, Q7). No entanto, opina que os alunos não-nativos de uma língua precisam de mais apoio e investimento extraletivo; considera necessário diferenciar duas turmas de chinês, uma para falantes nativos e outra para não-nativos (Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14).

Com efeito, os contextos de ensino/aprendizagem asiáticos têm vindo a ser contrapostos aos contextos ocidentais, pelas diferenças culturais subjacentes entre eles (Cheng, 2000; Xie, 2010); por exemplo, a carga letiva dos alunos em Macau estende-se aos sábados, implica muitas atividades extraletivas obrigatórias e as aulas baseiam-se tendencialmente naquilo a que Grosso (2007) chama “método oriental”, que é estruturado, com momentos pedagógicos claramente definidos, em que a imitação é a estratégia de aprendizagem por excelência.

As aulas de apoio, o apoio no recreio e o apoio individualizado após terminarem as aulas são igualmente mencionadas como formas de ajudar os diferentes alunos (PP2: O2; PC2: Q2, Q3, Q4). No ensino infantil revelou-se muito positivo a escola ter professores nativos de LE e estes terem assistentes bilingues, que ajudam a mediar situações problemáticas (EC1: P2, P3)

Atitudes ou práticas na escola que dificultam a aprendizagem ou a vida dos alunos

As barreiras linguísticas e culturais são apontadas por todos os participantes como os principais fatores que complicam a aprendizagem e a vida dos alunos. São referidos o facto de os professores não serem bilingues criar mal-entendidos

e desmotivar os estudantes, a alimentação (sempre comida chinesa) e a falta de competências interculturais dos professores (PP2: P4 a P28), o estilo parental como ponto negativo na vida escolar e pessoal dos alunos (o estilo parental chinês vs. “estrangeiro”, o último considerado melhor) (DC2: M1 a M12), a língua de instrução comum na escola, que coloca dificuldades acrescidas aos alunos não-chineses, afetando o seu rendimento escolar (PC2: P4 a P10) e ainda a circunstância de a língua de mediação não ser suficiente para suprir as dificuldades de comunicação (EC1: P1).

A preferência pelo “estilo parental estrangeiro” (leia-se “ocidental”), por parte de DC2 (direção da EOZGY, chinesa) pede uma leitura mais fina, pois não leva em conta (des)níveis socioeconómicos e socioculturais, como o académico e económico, dos pais estrangeiros e o dos pais chineses, estes provenientes de uma zona caracterizada por ser uma área habitacional da classe trabalhadora e de instalação de imigrantes com baixa escolaridade (vd. 3.1), por oposição aos pais estrangeiros, emigrantes qualificados, geralmente quadros dirigentes e técnicos especializados com profissões ligadas à administração central, ao ensino, ao *business* internacional, etc. (Hao, 2005).

Competências fundamentais para a futura sociedade de Macau

A necessidade de reformas educativas (educação facilitista, com alunos que não se esforçam por serem que ser residente de Macau é por si só uma garantia de futuro assegurado) e de reforço das competências linguísticas (importância do mandarim, dada a aproximação cada vez maior à China Continental) são apontados (PP1: Q4, Q5, Q6, Q7), corroborando o diagnóstico efetuado por Morrison (2004) e mais tarde pela Comissão Europeia (2012) sobre o protecionismo de Macau para com os seus recursos humanos, onde os estudantes não precisam de se esforçar muito, aprender línguas estrangeiras ou investir em cursos superiores, por terem acesso praticamente garantido a um posto de trabalho (a taxa de desemprego no período ao longo do qual este estudo

foi realizado, 2012-2016, oscilou entre os 2.1 e os 1.7%)⁷⁷. PC1 também defende a necessidade de maior investimento nos estudos por parte dos alunos (R1). Neste âmbito, são ainda referidas capacidade para aprender ao longo da vida (“self learning attitude”), a reforma das metodologias de ensino - mantendo o equilíbrio entre a tradição e a inovação - e a consciencialização sobre o impacto da educação no futuro coletivo (PC2: Q1 a Q12)

São reconhecidas como competências essenciais para Macau as competências comunicativas interculturais (o conhecimento do mundo, a expansão do conhecimento, a abertura à diversidade), assim como a educação trilingue, para a diversificação económica de Macau (PP2: Q1, Q2), a capacidade comunicativa e de adaptação (reavaliar situações e o próprio comportamento) (DC1: N1, N2, N3) e a criatividade (PP1: Q15, Q16, Q17, Q18, R5).

É sublinhada a importância da competência linguística e do domínio da escrita chinesa e inglesa e defendido o ensino da escrita chinesa a partir do 2º ano do ensino infantil (EC1: Q1, Q2, Q3, Q4) – um assunto polémico, que em suscitado debate a nível institucional e na sociedade, mas que é prática corrente nas escolas chinesas e parte substancial do método tradicional de ensino.

Preparação dos alunos para o futuro

No geral, os professores procuram preparar os alunos reforçando as suas competências linguísticas, a criatividade, a autonomia (PP1: R2, R3, R4; EC1: R1; PC2: R3), a sociabilidade (EC1: R1); a realização de intercâmbios no exterior e um ensino mais ativo e lúdico são referidos como formas de motivação (PC1: S1).

O estímulo ao gosto pela leitura, o desenvolvimento da literacia da informação, a diversificação das fontes de informação (com recurso a várias línguas) são enfatizados pelos professores chineses (EC1: R5, R6; PC2: R1 a R9).

⁷⁷ DSEC, Overall unemployment rate , <http://www.dsec.gov.mo/TimeSeriesDatabase.aspx?KeyIndicatorID=24> [acedido em julho de 2016].

PC2 refere que se considera limitado como professor de português para intervir neste domínio, revelando um entendimento estanque do papel do professor. Klein (2004, citado por Dooly) refere que para muitos professores a cultura é ensinada separada da língua e que a fixação em maximizar a produção linguística tende a limitar a cultura a um nível de superfície e a interferir nos “objetivos culturais” dos professores. Klein observou que os professores têm teorias incongruentes de que podem não estar cientes, incongruência esta discutida nas Conclusões como uma característica da maioria dos professores deste estudo de caso.

5.3 Observação de aulas

O propósito da observação de aulas foi examinar se o comportamento real (abordagens e métodos pedagógicos, tarefas e recursos usados pelos professores) teve em conta a dimensão intercultural e procurou facilitar o seu desenvolvimento junto dos alunos, através da criação de contextos amigáveis que viabilizassem a expressão, a descrição, a aceitação, o questionamento, a busca e a integração de diversos modos de atuar, sentir, ser e pensar por parte dos alunos, de acordo com os princípios enunciados em 1.2 por autores como Byram (1997, 2009), Crozett & Liddicoat (2000), Moran (2001), Sercu (2002), Corbett (2003), entre outros.

Embora tenha sido referido pelos participantes nas entrevistas que os programas da EOZGY não se apresentam explicitamente construídos de acordo com um paradigma intercultural teórico, pretendeu-se verificar se a atuação dos professores, no âmbito do modelo trilingue da escola, partilha algumas características em comum com os princípios do ensino intercultural. Os princípios teóricos estiveram, portanto, subjacentes à formulação de critérios para a observação da estrutura das aulas e procedimentos associados e permitiram à investigadora avaliar a presença da construção ativa do conhecimento, do estabelecimento de conexões (envolvendo a cultura nativa dos alunos na aprendizagem), de interação social, reflexão e responsabilidade (empenho no sucesso da comunicação e na valorização da diferença).

Abordagens e métodos pedagógicos

Nas entrevistas, os docentes foram questionados sobre a forma como integravam as origens e culturas diferentes a nível de metodologias, conteúdos e materiais nas suas aulas. A observação revelou alguma uniformidade nas abordagens e confirma o que é referido nas entrevistas sobre a metodologia usada na escola ser dirigida à maioria chinesa; com efeito, mesmo os professores portugueses estruturam alguns momentos letivos de acordo com a ritualização própria das escolas chinesas (por exemplo, a saudação em coro inicial) e recorrem ao método de repetição coral nas aulas de LE (PP1 e PP2, 27.04.2015), promovendo aulas essencialmente expositivas, estruturadas de acordo com aquilo que Grosso (2007) refere como o “método oriental” (vd. 1.7), mais focadas nos resultados do que nos processos.

Foi também possível observar que o estilo de ensino dos professores chineses de LE do ensino primário é preferentemente baseado em metodologias mais tradicionais, de matriz ideológica-cultural confucionista (vd. 1.7) e que estes se mostram inseguros em adotar estratégias que privilegiem a compreensão e produção oral (PC1, PC2), sendo o estilo dos professores portugueses mais direcionado para a abordagem comunicativa (diferença referenciada por PP1 na entrevista). As aulas de LE de PC1 (21.04.2015, 22.04 e 24.04.2015) assentam quase exclusivamente na leitura e repetição coral e na resposta coletiva às questões da professora, visando a memorização de vocabulário, não havendo lugar à expressão individual nem à exploração de conteúdo cultural associado à língua (exatamente como caracterizado por Tang, 2003 e Chen Min, 2006; vd. 1.7 e 2.8) e são consistentes com o entendimento que a professora manifestou nas entrevistas; com efeito, esta docente identifica sistematicamente ensino intercultural com a presença de diversas etnias e nacionalidades nas turmas e não se mostra sensibilizada para o intercâmbio e troca cultural. Já PC2, embora verbalize as dificuldades em operacionalizar um ensino diferenciado, evidencia consciência da necessidade de ter em conta o perfil linguístico-cultural dos alunos e de promover trabalho diferenciado nas suas aulas de LE, visando os grupos de falantes de chinês e de não falantes de chinês. Para isso e em conformidade com

as suas afirmações nas entrevistas, recorre à constituição de grupos de trabalho mistos visando a entreajuda (nativos e não-nativos da língua) como forma de promover a aprendizagem do chinês e à utilização da língua de mediação (inglês) para interagir com os alunos cuja língua materna não é o chinês (aulas de 28.04.2015, 29.04.2015 e 30.04.2015).

No ensino infantil, os alunos são expostos ao mandarim e ao português através da interação com as educadoras e estimulados a usar estas línguas para comunicar. Nas aulas observadas (20.04.2015, 21.04.2015 e 22.04.2015), a par da linguagem verbal (instruções, canções, lengalengas) tanto EC1 como EP1 recorreram a gestos, *realia* e imagens e, para além da sala de aula, existe também interação verbal durante as refeições (EP1: *Queres mais? Está quente? Está bom?*), quando as crianças vão à casa de banho (EP1: *Já lavaste as mãos? Já fizeste xixi? Vá, depressa!*) ou quando fazem fila, por exemplo. Tanto EC1 como EP1 promovem uma abordagem lúdica através de jogos pedagógicos (jogos de chão) e organização de brincadeiras (rodas, exploração de brinquedos, de materiais e de espaços na sala), que permitem às crianças realizar ações comuns, cooperar entre si e entabular conversas, ultrapassando as barreiras linguísticas inerentes à composição da turma; foi possível observar alunos de origens linguísticas e culturais diferentes comunicarem entre si e com as educadoras, quer verbalmente, quer através de linguagem não-verbal (tocar, puxar, apontar). No recreio, foi permitido às crianças organizarem as suas brincadeiras de forma livre, o que também gerou proximidade física e encurtou distâncias linguísticas.

Foi ainda possível observar a intervenção da assistente bilingue (macaense) no desbloqueamento de situações relacionadas com o desconhecimento da língua chinesa por parte crianças portuguesas (EC1 menciona a relevância deste apoio em entrevista). O papel da assistente é, aliás, valorizado positivamente pela comunidade escolar, quer na mediação de situações mais conflituais dentro e fora da sala de aula, quer em conflitos culturais ou ainda na comunicação com os pais, sendo unanimemente aceite que a figura da assistente apoia a integração dos alunos e contribui para facilitar a aprendizagem.

A observação de aulas da disciplina de Artes, conduzida em português, revela uma abordagem ativa e confirma o que é dito nas entrevistas por DC2 e PP2 sobre tratar-se de um espaço facilitador para o trabalho ligado à competência intercultural. Nestas aulas de PP2 (24.04.2015 e 30.04.2015) foi possível observar a organização de experiências educativas com uma dimensão intercultural como, por exemplo, o trabalho sobre a literacia crítica visual (interpretação reflexiva de imagens e *media* sobre o galo de Barcelos), o trabalho cooperativo entre alunos de diferentes origens no desempenho da tarefa proposta pelo professor (fazer um galo de Barcelos), a exploração deliberada de valores culturais em ícones culturais através do questionamento e do diálogo. Na própria planificação das aulas é possível encontrar, na secção “Objetivos pedagógicos gerais/ Resultado da formação” a seguinte formulação: “*Contactar com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural*” (Vd. Anexo XIII). PP2 é ainda modelo de uma ampla gama de vocabulário, inclusive de vocabulário técnico e estas aulas ilustram a comunicação significativa que ocorre na imersão com recurso a abordagens CLIL (Coyle, 1999) ou CBI (Met, 1999; Stoller, 2002), em que disciplinas não-linguísticas são lecionadas numa língua estrangeira, permitindo aos alunos envolverem-se em tarefas não só linguística, mas também cognitivamente exigentes. Em contextos CLIL reconhece-se uma dimensão intercultural, ou seja, está presente uma maior consciência cultural através da adoção de uma abordagem diferente para o conteúdo (Morgan, 1999). Estas abordagens são cada vez mais promovidas como um modelo significativo, sendo um reconhecimento do potencial de aprendizagem proporcionado pelos modelos de imersão.

PP1, nas entrevistas, demonstra ter consciência e interesse pela questão do ensino intercultural: nas aulas observadas (27.04.2015, 28.04.2015, 29.04.2015), no entanto, isso não está refletido na planificação e nas atividades que propõe, essencialmente baseadas num modelo tradicional de exposição do professor/questionamento do aluno. Mas PP1 e seus comportamentos não-verbais são um modelo cultural para os alunos - a teoria aponta que comunicação intercultural e a comunicação não-verbal se tornaram áreas importantes dos estudos sobre

comunicação e a relação entre as duas originou trabalhos que têm demonstrado a estreita relação entre as duas áreas e explorado o comportamento não-verbal específico em contextos interculturais (Althen, 1992; Barnlund, 1989; Ma, 1996). Várias investigações indicam que a falha ou mal-entendidos na comunicação intercultural são em grande parte causados pela má interpretação ou má utilização de comportamentos não-verbais (Arasaratnam & Banerjee, 2007; Ma, 1996). Chen & Starosta (1996), por exemplo, defendem que as competências de negociação de significados culturais e os comportamentos adequados e eficazes de comunicação ajudam as pessoas a tornarem-se competentes na comunicação intercultural.

O entendimento mútuo é conseguido através da interpretação e uso adequado de comportamentos verbais e não-verbais em contextos interculturais. Portanto, é sugerido que a comunicação não-verbal seja tomada em consideração no ensino de LE, a fim de desenvolver a competência comunicativa intercultural não só dos alunos, mas também dos professores. PP1 tem clara consciência da sua importância e refere em entrevista que X2: *“Ensinar uma língua não é só ensinar gramática, nem fonética, nem isto, nem aquilo, é muito mais do que isso. Também não é ensinar só cultura...”*, X3: *“É a maneira de estar, a maneira de agir, a maneira de olhar, a maneira de tudo. Tudo. Os nossos alunos, por exemplo, não estão habituados a que os sentem ao colo e lhes façam carinhos.”*, X4: *“Mas de vez em quando pedir, ver um miúdo que está triste, pegar nele, fazer-lhes um carinho, eles ficam retraídos. Isto é ensinar também um pouco da cultura.”*, X5: *“Os portugueses são assim.”* e na observação de aulas é possível notar que a sua movimentação, tom de voz, entoação, riso, etc. constituem um modelo cultural para os alunos. Aliás, PP1 menciona que os alunos ajustam o seu comportamento em função da origem cultural dos professores - mais descontraídos com os professores portugueses, mais formais com os professores chineses: L10: *“As colegas chinesas não os deixam sair da sala e eles estão habituados a isso. Portanto, eles percebem a diferença...”*, L11: *Entre o comportamento que têm, que podem ter com um professor português..., L12: E com os professores chineses. E é totalmente diferente. E nota-se perfeitamente o “switch on and switch off” dos*

miúdos. É engraçadíssimo., L13: Que... entra o professor português e eles... pronto... entra o professor chinês e eles..., L14: É diferente.” (PP1)

Yongming Shi & Si Fan (2010:117) citam no seu artigo um aluno que refere:

“I don’t think Chinese English teachers use many body languages in the classroom, they just stand there and move very little except writing on board. However, I remember an English class taught by a foreign teacher. He sat on the table, talking to us. His facial expression is very exaggerated and casual. In this way, we felt more relaxed and interested in his class.”

A situação descrita acontece nas aulas observadas, nas quais os professores chineses tendem a manter-se sentados nas secretárias (PC1 e PC2) e os professores portugueses a movimentar-se e gesticular mais (PP1 e PP2). Além disso, até a entoação, as pausas, etc. não são familiares aos alunos e como tal devem ser objeto de aprendizagem explícita (Yongming Shi & Si Fan, *idem*). PP1 destaca: “L16: *E nós somos muito mais de toque.*”, L17: *O facto de nós tocarmos os miúdos, eles, ao princípio ficam assim um bocadinho alarmados...*, L18: *Mas depois habituam-se!*, L19: “*Anda cá, filho, senta-te aqui! Vamos lá agora conversar, ter uma conversa.*”, “*E eles ficam assim, não sabem muito bem se hão de se sentar ou não, mas depois...*”. Portanto, pode afirmar-se que comportamentos não-verbais inadequados podem comprometer a comunicação intercultural e que há necessidade de incorporar competências de comunicação não-verbal no ensino de LE, a fim de permitir que os alunos e os professores comuniquem interculturalmente.

Nas aulas, muitas vezes os professores apenas questionam os alunos para se certificarem de que o entendimento ocorreu, com os estudantes a responderem a essas interações na língua-alvo; este é o foco principal da facilitação de interação significativa com os alunos por parte do professor. Estas interações, dentro e fora da sala de aula, podem ser de louvor, sobre disciplina, gracejos, pedidos, instruções e são feitas num registo familiar e parecem ser contextualmente compreendidas e respondidas, até mesmo por alunos com competências linguísticas mais fracas. Foi ainda observada a ocorrência frequente de breves interações na língua-alvo, uma característica típica e importante dos modelos de

imersão (Baker, 2006) nos corredores da escola, por exemplo, onde os alunos automaticamente saúdam os elementos da comunidade escolar (e até a investigadora) de acordo com a respetiva língua materna: “Zǎoshàng hǎo” e “Bom dia”, conforme se trata de elementos chineses ou portugueses.

Tarefas e recursos

Quando questionados sobre a escolha de recursos, PP1 e PP2 colocaram ênfase no uso de recursos adaptados ao contexto em que desenvolvem a sua atividade. A observação de aulas confirmou o uso de manuais concebidos para falantes não-nativos e de tarefas adaptadas a partir de *sites* da língua-alvo; a par disso, também recorreram a alguns materiais autênticos, como pequenos filmes em português. Foi possível constatar que elaboram os seus próprios materiais e que procuram associar temas do programa à cultura da língua – um procedimento contraditório com algumas afirmações de PP2, por exemplo, que distingue muito “ensinar língua” de “ensinar cultura”, remetendo para Klein (2004, citado por Dooly) que nota que para muitos professores a cultura é ensinada separada da língua e que a fixação em maximizar a produção linguística tende a limitar a cultura a um nível de superfície e a interferir nos “objetivos culturais” - este autor observou que os professores têm teorias incongruentes de que podem não estar cientes, incongruência esta discutida nos nas Conclusões como uma característica da maioria dos professores deste estudo de caso.

Mas, globalmente, a maioria dos materiais usados nas aulas de LE observadas são fichas e livros, sendo dado destaque à informação gramatical e ao vocabulário, à leitura e às fichas. Os materiais têm como base de trabalho a frase e não o texto, levando a que os alunos usem pouco a língua e antes memorizem formas e regras. As atividades propostas não trabalham equilibradamente as quatro competências (ouvir, falar, ler, escrever) e o foco acaba por ser a leitura, a escrita e a resolução de questionários.

Na generalidade das aulas de LE observadas, houve poucas comparações explícitas de valores culturais implícitos em textos orais ou escritos e na

consideração de como esses valores podem ser diferentes dos da cultura de origem. Como dito na entrevista, e confirmado na observação, há por parte de PP1 a preocupação em efetuar abordagens contextualizadas que lhe permitam aproximar-se da realidade conhecida pelos alunos (eg., o vídeo e as imagens utilizadas no *power point* da aula de 27.04.2015 representam alguns lugares e espaços Macau); mas o tema “Habitação” não é explorado na perspetiva da cultura de origem e da cultura alvo através de conexões ativas na reflexão sobre as semelhanças e diferenças de práticas, mantendo-se a docente focada na parte linguística. No entanto, embora não tenha sido observado nas aulas assistidas, a docente refere a realização de projetos interdisciplinares em parceria com a disciplina de Artes, nomeadamente em projetos de ilustração de histórias e de exploração de conteúdos culturais (dá o exemplo da construção de um busto de Camões em Artes, acompanhada da respectiva contextualização na disciplina de português e posterior exposição dos trabalhos).

É possível comprovar que todos os professores mencionaram nas entrevistas a interligação entre língua e cultura e consideraram a língua-alvo como veículo de cultura, mas que têm dificuldade em destacar a relevância e valor de comparações interculturais no decurso das suas aulas, tal como proposto pela teoria intercultural (Liddicoat et al., 2003), o que confirma constatação de Sercu (2006) de que os professores podem não ter as competências necessárias para promover a importância da aprendizagem de línguas intercultural.

5.4. Considerações finais

Como referido na introdução a este capítulo, a apresentação e discussão dos dados foi feita tendo como matriz os temas que permitiram a operacionalização das perguntas de investigação e foi sendo acompanhada de sínteses parcelares que, no seu conjunto, dão uma visão abrangente do caso em estudo. Na medida em que os dados são complexos, os resultados foram sintetizados na tabela 4.7, que consiste num sumário da análise realizada aos dados recolhidos nas entrevistas; dada sua extensão, apresenta-se a referida tabela em anexo (Anexo IX).

A natureza compósita da imagem construída pelos dados alicerça-se numa perspectiva holística e “hipertextual” e os tópicos em que se estrutura a sua apresentação não podem ser interpretados desligados do conjunto global formado pelos capítulos precedentes. Esta mesma perspectiva esteve subjacente à flexibilidade com que se recorreu a dados e evidências provenientes de diferentes fontes e obtidas através de diferentes instrumentos (notas de campo, documentos impresos e digitais, entrevistas, observações), no sentido de criar uma cadeia de evidências (Yin, 1994) susceptível de assegurar o rigor das interpretações.

Conclusões

Nesta secção apresentam-se as evidências mais significativas deste estudo de caso a partir dos dados recolhidos nas fontes detalhadas em 4.4, a fim de responder às perguntas de investigação do projeto.

O conceito de competência intercultural foi definido no capítulo 1 e os indicadores teoricamente derivados da literatura apontam para um perfil do professor interculturalmente competente como aquele que a) tem consciência intra e intercultural e conhecimento explícito dos sistemas metalinguísticos e metaculturais da língua (Scarino, 2007; Jokikokko, 2005; Liddicoat et al., 2003; De Mejia, 2002; Kramsch, 1987); b) possui proficiência bilingue, conhecimento da língua e da cultura alvo, compreensão de teorias sobre ensino de LE e sobre imersão linguística (Baker, 2006; Fortune, 2000); c) é capaz de ser um “mediador intercultural” (Byram, 2002; Liddicoat et al., 2003); d) se constitui como um modelo pessoal efetivo da língua e cultura alvo (Byram, 1989, 2002); e) compreende o desenvolvimento intercultural dos alunos (Ryan, 1998); f) encoraja a reflexão sobre relações linguísticas e culturais (Byram, 2002); g) seleciona e concebe tarefas que estimulam o interesse e a reflexão (Liddicoat et al., 2003).

De acordo com o pressuposto que a intra e a interculturalidade dos docentes (vd. 1.4) são os elementos mais importantes no processo de desenvolvimento intercultural dos estudantes (Kramsch, 1993; Byram, 2002; Liddicoat et al., 2003), este estudo de caso procurou combinar as aceções da literatura teórica com os atributos dos participantes e examinar, a partir das entrevistas, da observação em

sala de aula e do meio escolar e documentação consultada, que concepções e comportamentos dos participantes são facilitadores do desenvolvimento intercultural dos alunos e quais as características de um quadro de referência útil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau. Ao longo das conclusões são feitas remissões para a tabela 4.7, na qual se encontram sintetizados os dados analisados.

As principais conclusões a que o estudo chegou em relação à primeira pergunta da investigação, relativa às concepções e comportamentos dos participantes facilitadores do desenvolvimento intercultural dos alunos, são as seguintes:

1. os participantes funcionam como modelos pessoais da língua e cultura-alvo, promovendo a comunicação interativa ao invés do que acontece normalmente em Macau, onde o ensino de línguas não promove este tipo de comunicação, baseando-se num modelo mais estático, “oriental”;
2. a facilitação de interação significativa trilingue com os alunos por parte dos vários elementos da comunidade escolar e do ambiente físico permite aos alunos experienciar modelos de “língua como cultura”; ao compararem as suas experiências noutras escolas com a atual, os participantes afirmam que a “interação significativa” é muito superior na EOZGY e a “trilingue” inexistente noutras escolas de Macau;
3. a interação com diferentes línguas e culturas proporcionada pelo modelo pedagógico da EOZGY potencia o “crescimento” em termos profissionais e pessoais dos participantes;
4. o recurso a uma abordagem CLIL em algumas disciplinas curriculares e não-curriculares apresenta um significativo potencial de aprendizagem linguística e intercultural, permitindo aos alunos interpretar, expressar e negociar significado em tarefas cognitivamente exigentes numa língua estrangeira.

Embora os participantes entrevistados se autoavaliem como interculturalmente competentes, de acordo com os critérios supramencionados nas alíneas a) a g), não apresentam algumas das características, nomeadamente: manifestam um entendimento inconsistente sobre a (sua) língua e cultura e respetivo ensino; não são bilingues em chinês/ português, ilustrando a situação descrita em 2.6 sobre o

panorama sociolinguístico de Macau, marcado pelo monolinguismo e pela separação dos diferentes grupos em função das suas línguas maternas; e nem todos demonstram consciência metacultural (Sercu, 2006, 2002; Kramsch, 1993), ou seja, o entendimento explícito do relativismo da língua e da cultura e a capacidade de refletir expressamente sobre as relações entre os valores, estilo de vida e língua próprios e os da língua e cultura alheias, assim como a atenção à forma como a sua cultura possa ser entendida pelos outros (vd. Anexo IX, tabela 4.7, *Percepções e atitudes dos participantes: componentes da competência intercultural*). No entanto, quer através das entrevistas, quer através da observação do meio escolar e de aulas, é possível constatar que se constituem modelos pessoais da língua e cultura alvo (Byram, 1989; 2002), na medida em disponibilizam o que Ryan designa como “knowledge to offer [which] goes hand in hand with intercultural competence” (1998:151), susceptível de facilitar o desenvolvimento da competência intercultural junto dos alunos. Este autor sugere que os professores “project their interculturality through their identities. Students through interaction with teachers are in contact with someone who exhibits a way of acting.” (idem, ibidem).

Sem examinar as muitas variáveis do *background* cultural dos alunos, não é apropriado reivindicar relações causais entre a interculturalidade do professor e dos alunos; considera-se, no entanto, que os aspetos identificados nos dados que a seguir se enunciam, relativos ao entendimento e comportamentos dos participantes no âmbito da educação, ensino e competência intercultural (vd. Anexo IX, tabela 4.7, *Percepções e atitudes dos participantes: educação, ensino e competência intercultural*) podem ser relevantes na facilitação da competência intercultural junto dos estudantes.

Nas entrevistas, os participantes valorizam positivamente o ensino intercultural e entendem a aprendizagem intercultural como um processo transformador que decorre tanto do contacto com a diversidade, como do ensino explícito de conhecimentos e comportamentos para lidar com culturas diferentes. Por outro lado, tal como ocorre em relação ao entendimento sobre “competência intercultural”, surgem algumas contradições nos seus discursos: identificam frequentemente o multilinguismo e a multiculturalidade como garantes de ensino

intercultural, considerando-o implícito e decorrente da multiplicidade de etnias, culturas e línguas presentes em Macau, refletida na população escolar da EOZGY, ignorando a distinção feita por Byram & Zarate (1997); da mesma forma, não são uniformemente conscientes das suas práticas linguísticas e culturais (de Mejia, 2002) e nem sempre promovem uma perspectiva recíproca de pensamento crítico ou a reflexão intercultural na prática profissional, denotando um entendimento limitado de “currículo” e tendendo a polarizar os grupos chineses/ não-chineses ou chineses/portugueses.

Não obstante, a partir dos dados de observação das aulas e do meio escolar, verificou-se que os participantes operam como modelos de comunicação interativa, um aspeto importante da competência intercultural (Liddicoat et al., 2003). As interações e diálogos contextuais que se estabelecem em sala de aula permitem aos alunos experienciar modelos de “língua como cultura” (Kramsch, 1993; Crozet & Liddicoat, 1999; Corbett, 2003; Liddicoat et al., 2003). Os alunos aprendem através da interação e da experiência e negociam linguisticamente o que Halliday (1978:18) designa como “the variation that characterises human cultures” e também através da interação com o contexto escolar em que circulam (de destacar a informação trilingue disponível nos vários espaços; vd. 3.1), dos valores transmitidos pelos professores e figuras de liderança, do *ethos* e valores da escola. O modo como isso se reflete na adaptação de conduta dos alunos ao estilo do professor e afeta o seu comportamento, conforme se trate de um professor chinês ou português, é claramente apontado por alguns participantes, por exemplo. A importância da natureza da relação do aluno com o professor como modelo linguístico e cultural é igualmente sugerida por Spenader (2011) que associou tanto os níveis mais elevados de sensibilidade intercultural, como a aprendizagem de línguas mais bem-sucedida, a relacionamentos significativos com os professores.

Ainda que por vezes os participantes verbalizem um entendimento contraditório sobre competência intercultural e não apresentem algumas das suas características, concluiu-se também que nas práticas da EOZGY estão presentes determinadas componentes desta competência descritas por Barrett et al. (2013) – ou seja, as atitudes, o conhecimento e a compreensão e as capacidades são

necessários à competência intercultural, mas por si só são insuficientes para um indivíduo ser interculturalmente competente: é igualmente necessário que sejam implementados e postos em prática através da ação. As seguintes situações atestam evidências de interculturalidade na *práxis* do meio escolar (vd.. Anexo IX, Tabela 4.7, *Evidências da competência intercultural nas aulas e no tempo livre*):

- conhecimento dos valores e práticas próprias de determinadas orientações culturais (Barrett et al., idem) - traduzido na sinalização de comportamentos considerados culturalmente inadequados na cultura-alvo e nas diferenças de comportamento e de comportamentos não-verbais dos professores portugueses (considerados mais tolerantes do que os dos professores chineses), com conseqüente adaptação da conduta dos alunos ao estilo do professor;
- atitudes de respeito e de empatia por pessoas com diferentes afiliações culturais (Barrett et al., idem) – com os alunos de diferentes origens a serem capazes de falar, interagir, trocar experiências e respeitar-se mutuamente;
- capacidade de descobrir informações acerca de outras culturas e perspectivas e de interpretar outras práticas, crenças e valores culturais, relacionando-os com os seus próprios (Barrett et al., idem) – patente na realização de pesquisa sobre a própria cultura, hábitos e língua por parte dos professores para reinvestimento nas aulas; na interação com pessoas de outros países e reflexão sobre os seus valores (referido o facto de a cultura chinesa não incentivar esse tipo de contacto); na experimentação de manifestações culturais de outras culturas (gastronomia, música, cinema); na exploração de vídeos (sobre atualidades, vestuário, etc.) nas aulas de língua;
- capacidade de mudar e adaptar a maneira de pensar de acordo com a situação ou contexto, flexibilidade cognitiva (Barrett et al., idem) – presente na interação constante com a diversidade étnica do meio, geradora de adaptação cultural e de crescimento pessoal (afirmação de que a EOZGY, por comparação com outras escolas públicas, desperta mais este tipo de atitude);

- competência plurilingue para satisfazer as exigências comunicativas do encontro intercultural, com o uso de mais de uma língua e a utilização de uma língua conhecida para compreender outra (Barrett et al., idem) - observável quer no uso de quatro línguas no meio escolar, quer na comunicação entre os participantes de diferentes línguas maternas e dos membros da comunidade escolar em inglês, visando a intercompreensão;

Apesar de alguns estereótipos recorrentes (e.g. associação do ensino intercultural à presença de alunos estrangeiros ou polarização dos grupos “chineses” e “portugueses”), os aspetos mencionados apontam para que a experiência intercultural na EOZGY ajuda a avançar para o etnorrelativismo, implicando ainda que o modelo trilingue adotado não se reflete apenas nos alunos, mas também no corpo docente e direção da escola.

Comprovou-se ainda a relevância do recurso à abordagem de tipo CLIL (Coyle, 1999) ou CBI (Met, 1999; Stoller, 2002) nas ACC e na disciplina de Artes, considerados espaços facilitadores para o trabalho ligado à competência intercultural (vd. 1.8). A observação de aulas (vd. 5.3) confirmou que esta abordagem se constitui como um modelo significativo e que o potencial de aprendizagem proporcionado pelos modelos de imersão e CLIL apresenta uma dimensão intercultural facultada não só pelo uso da língua em contexto, mas também pela da adoção de uma abordagem distinta para o conteúdo. Destacam-se como exemplos de atividades que exploram a dimensão intercultural nas ACC os jogos e brincadeiras e o ensino por tarefa ou projeto em Artes.

A segunda pergunta de investigação visou identificar as características de um quadro de referência útil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau. O conjunto de competências considerado essencial para operar no contexto do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas da EOZGY, caracterizado por diferentes origens nacionais, étnicas e educativas (vd. Anexo IX, tabela 4.7, *Competências essenciais para lidar com a diversidade* e *Competências universais e conhecimento contextual*) permite concluir que a investigação valida o que a literatura teórica aponta como condições para a comunicação intercultural ocorrer, com os participantes a

destacar o conhecimento das culturas e modos de vida das diferentes comunidades e a capacidade de reconhecer o seu impacto sobre as normas de comportamento em determinados campos da comunicação; a compreensão da relação entre a cultura, contextos de comunicação e uso da língua; a reflexão sobre os papéis e as convenções que regem o comportamento em ambientes interculturais específicos; a consciência crítica dos seus próprios valores e crenças e dos alheios e a sensibilidade para com os estereótipos culturais e obstáculos relacionados com a comunicação intercultural bem-sucedida.

Confirmaram-se, pela observação de aulas, algumas dificuldades na organização de experiências educativas promotoras da mais-valia da multiculturalidade e do plurilinguismo na sala de aula referidas pela generalidade dos professores, sobretudo a nível do ensino primário, e o predomínio de condutas típicas da herança confucionista (Hu, 2002) dirigidas à maioria chinesa. Paralelamente, existe a problematização do uso de modelos etnocentros e a defesa de abordagens contextualizadas que possibilitem integrar as diferentes origens e culturas da população escolar. São sinalizadas, como formas de integração das diferentes origens e culturas em presença na escola, o conhecimento da língua e da cultura da população escolar e do meio envolvente por parte dos professores portugueses⁷⁸; a atenção à sensibilidade cultural; o uso de estratégias diferenciadas, nomeadamente através da constituição de grupos de trabalho mistos (nativos e não-nativos da língua) nas aulas de LE e da criação de turmas de chinês e português língua não-materna (sendo o inglês LE para todos, esta necessidade não se coloca); o uso de uma língua de mediação e o recurso a assistentes bilingues, sobretudo no ensino infantil; a criação de materiais próprios e a associação dos temas do programa à cultura da língua-alvo e ainda a formação intercultural formal dos professores (vd. Anexo IX, tabela 4.7, *Integração das origens e culturas diferentes: metodologias, conteúdos, materiais, Outros*

⁷⁸ Este entendimento enquadra-se na linha do que defendem autores como Grosso (1993, 2007) e Vong & Wong (2014) em relação a Macau, que alertam para o facto de alunos de LE de nacionalidade chinesa não deverem ser inseridos em enquadramentos criados para alunos ocidentais que partilham famílias linguísticas comuns, devendo os primeiros ser cuidadosamente caracterizados em termos do seu perfil de interesses, de conhecimentos linguísticos já adquiridos, de motivação e ainda de cultura.

meios de apoio à aprendizagem de diferentes alunos e Atitudes ou práticas na escola que dificultam a aprendizagem ou a vida dos alunos).

Tendo em conta as competências e necessidades educativas identificadas como fundamentais para a futura sociedade de Macau (vd. vd. Anexo IX, tabela 4.7, *Competências fundamentais para a futura sociedade de Macau*) e os contributos que modelo da EOZGY pode apresentar (vd. tabela 4.7, *Contributos para o sucesso dos alunos*), conclui-se que o ambiente linguístico aditivo e o modelo educativo da escola, vocacionados para responder a uma comunidade linguística heterogénea e promover o pluralismo e o enriquecimento culturais, o plurilinguismo e a biliteracia, aproximam a EOZGY do “modelo plurilingue de imersão” caracterizado por Baker (2001): o contacto precoce com a diversidade familiariza os alunos com a diferença, assim como o convívio com línguas estrangeiras desde o ensino infantil, capacitando-os para comunicar mais eficazmente e facilitando a interação entre professor e alunos e vice-versa; o início do estudo de duas línguas estrangeiras no ensino infantil (o mandarim e o português) habilita à progressão mais rápida na sua aquisição. O modelo da EOZGY apresenta ainda a vantagem de aliar a aprendizagem de línguas europeias a par da de línguas asiáticas, o que a longo prazo é entendido como uma vantagem competitiva em termos de empregabilidade.

A fim de dar resposta à segunda pergunta de investigação, sumariaram-se as características de um quadro de referência útil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau; apesar de não ser generalizável a todos os contextos educativos, tal modelo pode contribuir para o conhecimento sobre a competência intercultural na comunidade linguística em geral. Assim, a figura 5.1 representa esquematicamente a forma como os participantes percecionam as necessidades educativas futuras de Macau (um contexto já descrito como multiétnico e multilingue, mas caracterizado pela dificuldade em oferecer um sistema congruente de ensino e de aprendizagem de línguas; vd. 2.7, 2.8, 2.9) e a resposta que o modelo trilingue inovador da EOZGY lhes pode dar, identificando simultaneamente as competências necessárias aos profissionais da educação e as formas como a diversidade pode ser integrada tendo em atenção o contexto escolar alargado em que operam:

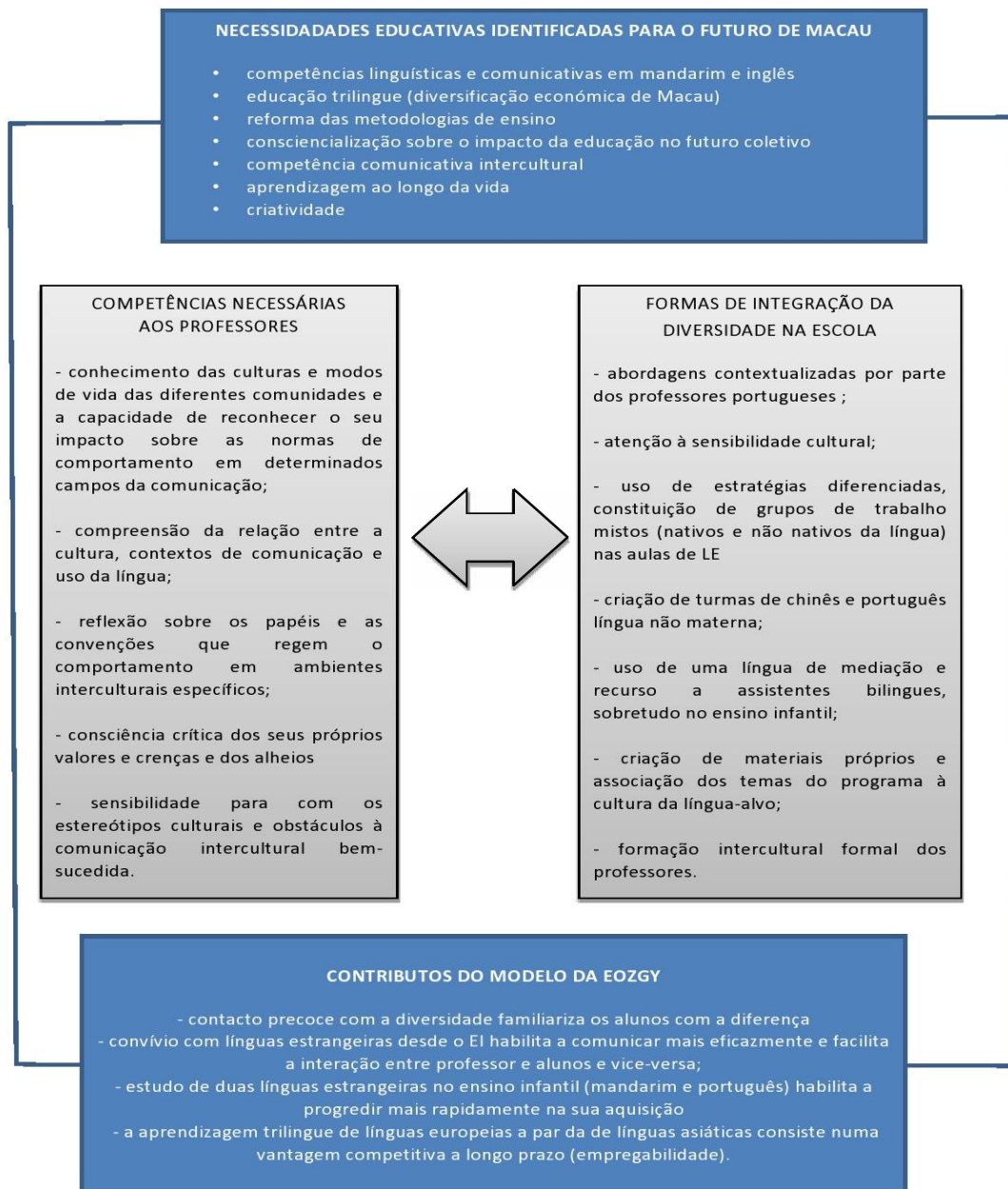


Figura 5.1. Modelo de referência para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem intercultural de línguas para alunos de Macau.

Conclui-se, tal como aventado em 1.3, que embora ensino intercultural explícito não tenha grande peso nas atividades letivas, a essência multicultural e plurilingue do ambiente escolar subjacente ao projeto educativo trilingue da EOZGY, cuja língua veicular de ensino é o *pǔtōnghuà*, aliada ao facto de alunos

transitarem diariamente entre aulas de língua estrangeira, disciplinas lecionadas em língua estrangeira e aulas lecionadas na língua de instrução (e no final do dia, alguns experimentarem ainda um ambiente doméstico onde são faladas uma ou duas outras línguas) leva a que os alunos sejam informal, mas ativamente envolvidos na comparação implícita, na mudança de perspectiva e na reflexão pela alternância de línguas, pedagogia e professores – e a sua competência intercultural pode ser descrita, portanto, como uma “ocorrência natural” no ambiente construído pelo modelo da EOZGY.

O mesmo se pode concluir relativamente aos participantes, expostos quer à imersão num meio linguístico e socioculturalmente diverso do seu contexto de origem (no caso dos portugueses), quer ao contacto com diferentes mundividências e formas de atuação profissional. Esse contacto, aliás nem sempre isento de conflito (por exemplo, no entendimento de certas práticas profissionais, como avaliação e trabalhos de casa; nos relacionamentos pessoais e estilos discursivos, o chinês mais circular e o ocidental mais linear, o primeiro por vezes sentido como ilógico ou evasivo e o segundo como simplista ou arrogante) é positivo porque leva as pessoas a discutir ideias, sendo referido por todos os participantes que experiência na escola operou neles “mudanças” em termos pessoais e profissionais. Note-se que Byram, Gribkova & Starkey (2002) referem que atitudes de curiosidade e abertura são indispensáveis para a comunicação intercultural bem-sucedida, mas acrescentam que essas atitudes não precisam necessariamente ser positivas, sugerindo que podem até impedir a compreensão intercultural.

Tanto a literatura como o estudo empírico validaram o programa de imersão da EOZGY como habilitado para integrar o potencial de aprendizagem da diversidade linguística e cultural presente em Macau; adicionalmente, esta investigação permitiu ainda localizar a interculturalidade na pessoa do professor. A literatura teórica posiciona-a como o facilitador mais importante da competência intercultural nos alunos (De Meija, 2002; Jokikokko, 2005; Kramsch, 1987; Liddicoat et al., 2003) e as respostas às entrevistas por parte dos participantes nem sempre “encaixaram” nas definições teóricas da literatura. Inicialmente a

investigadora teve dificuldade em conciliar algumas afirmações e práticas dos participantes com a aceção teórica de interculturalidade (Liddicoat et al., 2003) na medida em que não apresentavam todas as características desta competência e por vezes até faziam afirmações contraditórias; no entanto, após análise mais detalhada do conjunto de dados, concluiu-se que os participantes estimulam proativamente a competência intercultural dos alunos e que existe na EOZGY o entendimento da língua como cultura. Anteriormente foi referida a existência de um hiato entre as atividades culturais que os professores promovem e a cultura que eles representam (são) em sala de aula; porém, as pertenças linguísticas e culturais próprias dos professores são imediatamente evidentes para os alunos, resultando numa compreensão tácita, por parte destes, da interculturalidade professor - mesmo que este não apresente todas as características apontadas na teoria nem trabalhe explícita e intencionalmente a competência intercultural, como é o caso, a forma como interage, aquilo que “é” em contexto proporciona um estímulo importante para a competência intercultural dos alunos. A investigadora concluiu que a interculturalidade dos professores é tanto implícita como explicitamente incorporada em tudo o que fazem, desde as suas opções pedagógicas, aos modelos que representam e às relações que têm com os alunos. Concluiu-se, portanto, que a investigação permitiu alargar a “definição” do que é um professor intercultural, necessitando ser validada uma expressão mais diversificada da interculturalidade dos docentes e de reconhecer-se que ela consiste na sua eficácia no sentido de facilitar os aspetos da competência intercultural junto dos estudantes.

Acresce ainda notar que Parmenter (2003) chama atenção para o facto de, no sudeste asiático, a identidade nacional estar fortemente ligada à identidade cultural e étnica e isso ser explicitamente patrocinado pela educação; o indivíduo é membro de uma nação e também de uma família étnica, cultural e linguística. A relativização da sua identidade (o *savoir être* de Byram) requer não só a reestruturação da identidade pessoal, mas também dos valores a ela associados veiculados pela educação. Tendo em conta que realidade das escolas de Macau se insere neste enquadramento e que a sua organização incorpora a multiculturalidade a que a composição étnico-linguística da população obriga, mas

não promove o plurilinguismo nem a interculturalidade, o ensino intercultural não pode ser apenas um simples “complemento” ao currículo regular, limitado a um nível superficial de estudo da língua, literatura, história e costumes da cultura-alvo. Precisa estar integrado no contexto de aprendizagem como um todo, nas múltiplas dimensões dos processos educativos tais como a vida escolar e tomada de decisões, na formação inicial e contínua de professores, nas línguas de ensino, nas metodologias, nos materiais pedagógicos, nas interações com os estudantes, na inclusão de múltiplas perspetivas e vozes e em currículos inclusivos que contemplem as línguas e as culturas dos grupos que compõem a sociedade. Destaca-se, pois, não só o papel do professor, mas também o papel que a comunicação no contexto escolar mais amplo pode ter - além dos processos que ocorrem na aulas de LE ou lecionadas em LE, outros processos metaculturais e metalinguísticos ocorrem muitas vezes no ambiente escolar alargado e o novo modelo representado pelo programa imersão da escola precisa ser reconhecido como um fator contextual e educativo que contribui para o desenvolvimento intercultural dos alunos de Macau.

Sugestões para trabalhos futuros

Apresentam-se neste ponto as sugestões para pesquisa decorrentes da investigação efetuada. Ao longo deste trabalho, surgiram várias pistas para o desenvolvimento de projetos de investigação que possibilitem expandir o conhecimento nesta área da aprendizagem intercultural de línguas. As áreas consideradas mais relevantes são:

1. Triliteracia (Bassetti, 2012) proporcionada pelo projeto piloto da EOZGY; níveis de competência linguística e comunicativa atingidos nas três línguas estrangeiras no final de cada ciclo, por comparação com outra escola luso-chinesa oficial representativa do modelo atualmente vigente em Macau;
2. Desafios da aquisição de dois sistemas de escrita em simultâneo – a alfabetização simultânea dos alunos da EOZGY na escrita chinesa (não alfabética) e no alfabeto romano; aprendizagem da leitura e da escrita (conceito de “biscrípatal” (Bassetti, idem) - dois sistemas de escrita

diferentes - por oposição a “monoscriptal” (Bassetti, idem), o biletado em línguas com o mesmo sistema de escrita);

3. Características da competência intercultural dos alunos da EOZGY; percepções e atitudes dos alunos consideradas manifestações de competência intercultural (consciência da adaptação intercultural, bilinguismo progressivo, etnorrelativismo...).
4. Compatibilidade entre as CHC e a teoria da educação intercultural; contradições no entendimento sobre produção e transmissão de conhecimento em contextos orientais e ocidentais; desempenhos notáveis de países sudeste asiático em exames internacionais (como o PISA) apontam para as vantagens de tradições como a memorização, o ensino centrado no professor e a orientação para o exame; no entanto, é também reconhecida a falta de criatividade, de espírito cooperação e de exploração por parte da generalidade dos alunos oriundos deste sistema.

Considera-se que trabalhos de investigação sobre estas temáticas não só contribuiriam para introduzir melhorias informadas no modelo da EOZGY, como seriam contributos importantes para aprofundar o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem intercultural de línguas em contextos plurilingues e pluriculturais.

Bibliografia

- Adamson, B., & Feng, A. W. (2014). Models for trilingual education in the People's Republic of China. In D. Gorter; V. Zenotz, & J. Cenoz (Eds.). *Minority languages and multilingual education* (pp. 29–44). Berlin: Springer.
- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. In H. Simons (Ed.) *Towards a Science of the Singular* (pp. 45-61). Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp. 377–392). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Água-Mel, C. (2012). Um Macau 'imaginado' em língua portuguesa. *fragmentum*, 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, Out./ Dez, 11-26.
- Aires, Luísa (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* [em linha]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albouezi, Khadeegha & Pahl, Kate (2006). *Dilemmas of translation and identity: ethnographic research in multilingual homes*. United Kingdom: UK Linguistic Ethnography Forum. <http://uklef.ioe.ac.uk/events/event200603.html> [acedido em 2013].
- Al-Dabbagh, A. (2010). *Literary Orientalism, postcolonialism, and universalism*. New York: Peter Lang.
- Almeida, Fátima (2014). Escolas Resistem ao Ensino Especial. *Jornal Tribuna de Macau*, 10/10/2014. <http://jtm.com.mo/local/escolas-resistem-ao-ensino-especial/#sthash.dGAzyv59.dpuf> [acedido em outubro de 2014].
- Althen, G. (1992). The Americans have to say everything. *Communication Quarterly*, 40, 413-421, https://www.researchgate.net/publication/232912860_The_Americans_Have_to_Say_Everything [acedido em janeiro de 2016].
- Alves Pinto, M. C. (1987). *Ensino em Macau: uma abordagem sistémica da realidade educativa*. Macau: Gabinete do Secretário-Adjunto para Educação e Cultura.
- Amaro, V. (2015). “We”, “They” and the Spaces In-Between: Hybridity in Intercultural Interactions between Portuguese and Chinese Residents in Macau. *Multilingua* (2015), 34(3), 293-318, <http://www.degruyter.com/view/j/mult.2015.34.issue-3/issue-files/mult.2015.34.issue-3.xml> [acedido em dezembro de 2015].
- Anchimbe, E. & MForteh, S. A. (2011). *Postcolonial linguistic voices: identity choices and representations*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Ang, Ien (1998). Can One Say No to Chineseness? Pushing the Limits of the Diasporic Paradigm. *Modern Chinese Literary Studies in the age of Theory: Remaining a Field*. Boundary 2, Vol. 25(3). Autumn, 1998, 23-242.

- Aranda, C. (2014). Dossiê Educação: Ensino diferenciado para todos. *Revista Macau*. Abril 2014 IV Série – nº 37, 44-52, <http://www.revistamacau.com/2014/04/15/dossie-educacao-ensino-diferenciado-para-todos/> [acedido em abril de 2014].
- (2014). Os desafios do multilinguismo. *Revista Macau*. Outubro 2014 IV Série – nº 40, 80-85.
- Armour, W. (2004). Becoming a Japanese language learner, user and teacher: Revelations from life history research. *Journal of Languages, Identity, and Education*, 3(2), 101–125.
- Arnason, J. (2006). Understanding Civilizational Encounters. *Thesis Eleven* 86: 39-53.
- (2003). *Civilizations in dispute: historical questions and theoretical traditions*. Leiden: Brill.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London: Routledge.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participation observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp. 248–261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Avis, J. (1996). Learner identity, vocationalism, and global relations: students in FE. *British Journal of Education and Work*. 9 (3): 35-46.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, L. M. (2006). Observation: A Complex Research Method. *Library Trends* 55 (1) Summer 2006: 171–189, <http://hdl.handle.net/2142/3659> [acedido em dezembro de 2015]
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Pestalozzi Series, nº. 3, <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> [acedido em 2015].
- Barreto, L. F. (2008). A aculturação portuguesa na expansão e o luso-tropicalismo. In M. Ferreira Lages & A. Matos. *Portugal: Percursos de Interculturalidade* (Vol. 1, pp. 478-503). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Cultural (ACIDI, I. P.).
- (2006). *Macau: poder e saber séculos XVI e XVII*. Lisboa: Presença.
- (1995). A Condição de Macau - Elementos para uma Análise Histórico-Cultural. *Administração* nº 30, Vol VIII, 1995-4º, Macau.

Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages. Comunicação apresentada na *Innsbruck Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition*, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-1/beitrag/barron.htm [acedido em 2014].

Bassetti, B. (2012). Bilingualism and writing systems. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 649-670). Second edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Baumgartner, I. (2012). Handling interpretation and representation in multilingual research: A meta-study of pragmatic issues resulting from the use of multiple languages in a qualitative information systems research work. *The Qualitative Report*, 17 (art 84), 1-21.

Becker, H. S. & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization*, v.16, n.3, p.28- 32.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bennett, M. J. (2013). *A developmental model of intercultural sensitivity*. <http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf>, 1-14, [acedido entre maio e agosto de 2013].

- (1998). Intercultural Communication: A current perspective. In Bennett, M. J. (Eds) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Maine: Intercultural Press.

- (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), 179-196, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900052>, [acedido entre maio e agosto de 2013].

Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. In J. M. Bennett, M. J. Bennett, & D. Landis (Eds). *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed). (pp.147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bennett, M. J. & Hammer, M. (1998). *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, 1-2, <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/learnshops/multicultural/docs/dmis.pdf> [acedido em setembro de 2013].

BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*, <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> [acedido em março de 2015].

Berlie, Jean (1999). Macao's education: A question of language – Chinese, Portuguese and English. In Jean Berlie (Eds), *Macao 2000*, 71-104. Hong Kong: Oxford University Press.

Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008). "Intercultural Competence – The key competence in the 21st century?", <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> [acedido em março de 2013].

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, Routledge.
- Björklund, S. et al. (2011). *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Leeuwarden/Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Blachford, D. R. (2004). Language spread versus language maintenance: policy making and implementation process. In Zhou, M. (Eds). *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice since 1949*. New York: Kluwer Academic publishers.
- Bogdan, R. C. & Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- (1992): *Qualitative research for Education: an introduction to theory and methods* (2nd ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- Bolton, K. (2003). *Chinese Englishes: a sociolinguistic history*. Cambridge: University Press.
- (2002). *Chinese Englishes: From Canton Jargon to Global English*. Oxford: Blackwell.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong; New York: Oxford University Press.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. New York, NY: Longman.
- Boxer, C. R. (1963). *Race relations in the Portuguese empire 1415-1825*. Oxford: Clarendon Press.
- Bray, M. & Hui, P. K. F. (1991). Structure and Content of Education. In Cremer, R. D. (Eds) *Macau: City of Commerce and Culture – Continuity and Change*. Hong Kong, API Press.
- Bray, M. & Koo, R. (2004). Postcolonial patterns and paradoxes: language and education in Hong Kong and Macao. *Comparative Education*, Vol. 40, no. 2, 215-239, http://web.edu.hku.hk/staff/mbray/docs/Bray&Koo_HK-Macao2004.pdf, [acedido entre junho e agosto de 2013].
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Bühmann, D. & Trudell, B. (2008). *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. Paris: UNESCO.

Burkhart, H., & Schoenfeld, A. (2004). Improving educational research: toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.

Buttjes, D. & M. Byram (Eds) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. In Hu, A. & Byram, M. (Eds) *Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 215-234.

- (2006). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland.

- (2003). Teacher education /visions from / in Europe. *Babylonia*, 3-4(03), 7-10.

- (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1994). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf, [acedido entre julho e agosto de 2013].

Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (Eds). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Cabrita, E. (1995). Limites de Natureza Internacional e Constitucional. A Autonomia da RAEM. Comunicação apresentada no *Seminário Questões Jurídicas do Período de Transição de Macau*. Universidade de Ciência Política e Direito da China/ Gabinete para a Tradução Jurídica, 10 e 11 de Novembro de 1995, Pequim, <http://www.dsaj.gov.mo/iis/MacaoLaw/pt/Data/perspectiva/issued5/pg5p.htm>, [acedido em junho de 2013].

Calvet, J. L. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Col. Que de Sais-Je?. Paris: Presses Universitaires de France.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.

- Carley Baxter, L. (2008). Respondent-Interviewer Rapport. In Paul Lavrakas (Eds). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade*, vol. 2. 2ª ed. Lisboa: Gulbenkian.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, K. & Rao, N. (Eds) (2010). *Revisiting the Chinese Learner: Changing Context, Changing Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Center. University of Hong Kong.
- Chan, C. & Rao N.(Eds) (2010). *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Chen, Min (2005). Metodo Multifuncional para cada Asignatura. In *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas de Beijing*. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 415-420.
- Chatman, E. A. (1992). *The information world of retired women*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Chen, J. F., Warden C. A. & Chang Huo-Tasan (2005). Motivators that do not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *TESOL Quarterly* 39(4), 2005:609-633.
- Cheng, X. (2000). 'Asian students' reticence revisited. *System*, 28 (3), 435-446.
- Choi, C. B. & Koo, D. Y. R. (Eds) (2001). *Education and Social Development in Macau*. Hong Kong: Department of Educational Policy and Administration, The Hong Kong Institute of Education.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton,
https://archive.org/stream/NoamChomskySyntcaticStructures/Noam%20Chomsky%20-%20Syntcatic%20structures_djvu.txt [acedido em junho de 2013].
- Chou, Kwok Ping (2009). *State, Market Force And Building National Identity In China's Hong Kong And Macao*. Singapore: EAI Background Brief N°. 469, <http://www.eai.nus.edu.sg/publications/files/BB469.pdf> [acedido em novembro de 2014].
- Christian, D. (1997). *Profiles in two-way immersion education*. Washington, D.C. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics: Delta Systems.
- Chun, A. (2000). *Unstructuring Chinese Society: The Fictions of Colonial Practice and the Changing Realities of "Land" in the New Territories of Hong Kong*. Amsterdam: Harwood Academic Publications.
- Chun, Leung Kai (2012). Observações sobre o desenvolvimento da sociedade civil em Macau. *Administração* n.º 95, vol. XXV, 2012-1.º, 133-153.

Clayton, C. (2013). Macau's 'sort-of sovereignty' and the contested meanings of cultural heritage. *The Newsletter* n°. 64. Summer 2013. International Institute for Asian Studies.
- (2010). *Sovereignty at the Edge: Macau and the Question of Chineseness*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (6th ed). London: Routledge.

Colás, P.(1992). "Evaluación de Programas: Modelos y Enfoques Metodológicos. Cuestiones Pedagógicas". *Revista de Ciencias de la Educación*. 411-427.

Conselho da Europa (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi series N°. 3,
<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
[acedido em fevereiro de 2014]

- (2007a). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_EN.asp [acedido em junho de 2013].

- (2007b). *The Common European Framework in its political and educational context*,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [acedido em junho de 2013].

- (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Lisboa: Edições Asa.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, Issue 1-4, 161–170.

Coyle, D. (1999). "Supporting students in CLIL contexts: planning for effective classrooms". In Masih, J. (Eds). *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. London: CILT.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (2003). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (1998). *Qualitative inquiry and Research Design*. Thousand Oaks. Sage.

- (1994). *Research designs: Qualitative and Quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social science research: meaning and perspective in the research process*. New South Wales: Allen and Uwin.

Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In A.J.

Liddicoat & C. Crozet (Eds). *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia.

- (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat & C. Crozet (Eds). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne, Vic: Language Australia, 113–126.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th Edition). Oxford: Blackwell.

- (2003). *English as a Global Language*. 2nd edition. Cambridge University Press. Print Publication Year: 2003. Online Publication Date: September 2009, <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511486999> [acedido em junho de 2014].

Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf> [acedido em 2013].

Deardorff, D.K. (2010). *From Theory to Practice: Intercultural Competence* (invited paper for NAFSA), http://www.nafsa.org/file/theory_connections_intercultural_competence.pdf [acedido em março de 2015].

- (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.

- (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC, <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf> [acedido em 2013].

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: ASA.

De Meija, A. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (2005). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed) (pp. 1–29). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (2000) (Eds). *Handbook of qualitative research*. (2nd ed). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

- (1998). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-34.

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds). *New approaches to assessing language and (inter)cultural competences in higher education* (pp. 157-174). Bern: Peter Lang.

Diebold, A. R., Jr. (1961). Incipient bilingualism. *Language* 36: 97-112.

Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. In G. Miller, & R. Dingwall (Eds). *Context and Method in Qualitative Research* (pp. 52-66). London, England: SAGE Publications.

Direcção dos Serviços de Cartografia e Cadastro, Freguesias, <http://www.dsc.gov.mo/POR/default.htm> | [acedido em setembro de 2014].

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, *Lei n.º 9/2006 - Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*, http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/edulaw/law_9_2006/content/chap05-p.htm [acedido em setembro de 2013].

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, *Relatório das Linhas de Acção Governativa para o Ano Financeiro de 2012. Apêndice 5: Planeamento para os Próximos Dez Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior (2011 a 2020)*, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?langsel=P#Inter_main_page.jsp?id=21211 [acedido em 2013 e 2014].

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Estratégias e prioridades, Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau, http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/group/Inter_main_page.jsp?id=21248 [acedido em abril de 2014].

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Estratégias e prioridades, *Planeamento para os Próximos Dez Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior (2011 a 2020)* http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/group/Inter_main_page.jsp?id=21248 [acedido em 2013 e 2014].

Direcção dos Serviços de Estatística e Censos do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2013). *Anuário Estatístico de Macau 2013*. Macau: Centro de Documentação e Difusão da Informação.

Direcção dos Serviços de Estatística e Censos do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2013). Movimento de visitantes, <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=251baebb-6e5b-4452-8ad1-7768eafc99ed> [acedido em junho de 2013].

- (2012). Informações Estatísticas. Ano 2012. Estatísticas Demográficas, <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=7bb8808e-8fd3-4d6b-904a-34fe4b302883> [acedido em agosto 2013].

- (2011a). Resultados dos Censos 2011. Macau: Centro de Documentação e Difusão de Informação da DSEC, http://www.dsec.gov.mo/getAttachment/564633df-27ea-4680-826c-37d1ef120017/C_CEN_PUB_2011_Y.aspx [acedido em 2013 e 2014].

- (2011b). Composição linguística da população de Macau. População Segundo a Língua Corrente por Grupo Etário e Sexo (p. 117), *Censos 2011*. http://www.dsec.gov.mo/getAttachment/564633df-27ea-4680-826c-37d1ef120017/C_CEN_PUB_2011_Y.aspx [acedido em 2013 e 2014].

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters.

Doumayrou, Vincent (2014). The triumph of English. *Le Monde Diplomatique* (English edition), July 2014, <http://mondediplo.com/2014/07/13english#nb6> [acedido em maio de 2016].

Dundon, T. & Ryan, P. (2010). Interviewing Reluctant Respondents: Strikes, Henchmen and Gaelic Games. *Organizational Research Methods* 13(3): 562-581. <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/10852675.pdf> [acedido em 2015].

Eder, K. (2009). A Theory of Collective Identity Making Sense of the Debate on a 'European Identity'. *European Journal of Social Theory* November 2009 12: 427-447.

Edmonds, Richard L. & Yee, Herbert S. (1999). Macau: From Portuguese Autonomous Territory to Chinese Special Administrative Region. *The China Quarterly* 160 (December 1999): 801-817.

Educação de Macau – Livro do ano 2013. Macau: Gabinete de Comunicação Social da Região Administrativa Especial de Macau.

Education at a Glance (2011). Country note – China. OCDE Indicators. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48677215.pdf> [acedido em 2014].

Edwards, M. & Dewaele, J.M. (2007). Trilingual conversation: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism* 11 (2), 221-242.

Edwards, R. (1998). A critical examination of the use of interpreters in the qualitative research process. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(2), 197-208.

Escola Luso-Chinesa Técnico-Profissional (2013). *Ano Lectivo de 2012-2013 Inscrições*, http://www.elctp.k12.edu.mo/info/cheng/new_school.pdf [acedido em 2013 e 2014].

Ethnologue, <http://www.ethnologue.com> [acedido em janeiro de 2014].

- (2014a) Languages of the World. Language Status. Table 1 . Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale, <https://www.ethnologue.com/about/language-status> [acedido em janeiro de 2014].

- (2014b). Chinese. A macrolanguage of China, <http://www.ethnologue.com/language/zho> [acedido em fevereiro de 2014].

- (2014c). Chinese. Mandarin, <http://www.ethnologue.com/language/cmn> [acedido em janeiro de 2014].

- (2014d). Chinese. Yue, <http://www.ethnologue.com/language/yue> [acedido em janeiro de 2014].

European Commission (2013). *Joint Report to the European Parliament and the Council. Macao Special Administrative Region: Annual Report 2012*. Brussels.

- (2009). *Teachers Intercultural Competences as Keystone to Learning in Europe (TICKLE) Final Report*, http://www.tickle-project.eu/project/documents/final_reports/Dutch_Final_Report.pdf [acedido em 2014 e 2015].

Eurostat (2013), http://ec.europa.eu/eurostat/c/portal/layout?p_l_id=118082&p_v_l_s_g_id=0 [acedido em agosto de 2013].

Fantini, A. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. World Learning Publications. Paper 1., http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 [acedido em maio de 2013].

Feng, A. & Adamson, B. (2014) (Eds). Trilingualism in Education in China: Models and Challenges. *Multilingual Education*, Vol. 12. Netherlands: Springer.

Feng, A. W. (Ed) (2007). *Bilingual education in China: Practices, policies, concepts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Flick, von Kardoff & Steinke (2004). What is qualitative research? An Introduction to the Field. In Flick, von Kardoff & Steinke (eds). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Fortune, T. (2000). Immersion teaching strategies observation checklist. *ACIE Newsletter*, Nov., 1–4.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed). Boston: McGraw-Hill.

Friedman, J., & Ekholm Friedman, K. (2002). *Essays in global anthropology*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage Publications.

Gabinete de Comunicação Social do Governo da RAEM (2013). Macau Livro do Ano 2013, <http://yearbook.gcs.gov.mo/pt/books?term=2013> [acedido em junho de 2014].

- (s.d.). Educação, www.gcs.gov.mo/files/factsheet/Education_PT.doc [acedido em junho de 2013].

Gao, G., & Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating Effectively with the Chinese*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA.

Gay, L., & Airasian, P. (2002). *Educational research. Competencies for analysis and application*. Columbus, OH: Merrill.

- Ge, W. (2004). "ask-based intercultural language teaching in EFL classroom. *Journal of Asia TEFL*, 1(2).
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. USA: Books, Inc.
- (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. USA: Basic Books, Inc.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf [acedido em junho de 2014]
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. (1988). *Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madri: Morata.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces* 36 (3): 217–223.
- Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, Inês Santinhos (2012). Há alunos que atingem a universidade com conhecimentos de 7º ano. *Jornal Ponto Final*, 24/10/2012, <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2012/10/24/ha-alunos-que-atingem-a-universidade-com-conhecimentos-de-7o-ano/> [acedido em março de 2014].
- Gorman, G. E. & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional* (2nd ed.). London: Facet.
- Governo da Região Administrativa Especial de Macau. *Decreto-Lei n.º 38/94/M*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/29/decllei38.asp> [acedido em 2013 e 2014].
- *Relatório das Linhas de Acção Governativa para o Ano Financeiro de 2013*, <http://pt.io.gov.mo/Editions/record/486.aspx> [acedido em março de 2014].
- Groder, J. (2008) *Migration in 20th Century Macau*. Saarbrücken Germany: VDM Verlag Dr. Müller.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Eds). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
- Grosso, M. J. dos Reis (2014). Revisitar o ensino da língua portuguesa em Macau. *Plataforma Macau*, 21/11/2014, <http://www.plataformamacau.com/seccoes/opiniao/maria-jose-grosso-revisitar-o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macau/> [acedido em novembro de 2014].
- (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Tese de doutoramento. Universidade de Macau, Macau.
- (2005). Língua Segunda/Língua Estrangeira. In F. Cristóvão (org). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- (1993). Ensino/ Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira - da teoria à prática. *Administração* n.º. 22, vol. VI, 846-855.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford, (Eds). *Identity, Community, Culture, Difference* (pp. 222–237). London: Lawrence and Wishart,

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hammer, Bennett & Wiseman (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421-443 https://www.researchgate.net/publication/222398736_Measuring_intercultural_sensitivity_The_intercultural_development_inventory [acedido em outubro de 2014].

Hao, Zhidong (2005). Social Problems in Macau. *China Perspectives* [Online] 62, november - december 2005, <http://chinaperspectives.revues.org/552> [acedido em agosto de 2014].

Harbon, L., & Browett, J. (2006). Intercultural languages education: Challenges for Australian teacher educators. *Babel*, 41(1), 28–33.

Harrison, G. J. (1984). The place of English in Macau and a theoretical speculation. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 5.6:475-489.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany: State University of New York Press.

He, Hilary Hongjin (2012). 'Chinesenesses' Outside Mainland China: Macao and Taiwan through Post-1997 Hong Kong Cinema. *Culture Unbound*. Vol 4, 2012: 297–325, <http://www.cultureunbound.ep.liu.se> [acedido em agosto de 2013].

Heat, S.B. & Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.

Herdina, P. & U. Jessner (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hiller, G.G. & Wozniak, M. (2009). Mastering the Gap between Theory and Practice in Academic Intercultural Training. Theoretical Considerations concerning a Best Practice-Program. In Berninghausen, J. & Gunderson, J. (Eds). *Lost in Transnation - Towards an Intercultural Dimension on Campus, Intercultural Studies* (pp.111-130). Edition 8. Bremen: ZIM Center for Intercultural Management; University of Applied Sciences Bremen.

Ho, Man Ieng (2011). Basic Understanding of the Class Structure of the Macao Society. *Academic Journal of "One Country, Two Systems"*, Vol. III, http://www.ipm.edu.mo/research/en/one_country_two_systems_en_issue_3.php [acedido em 2014].

Hoare, P., & Kong, S. (1995). Helping teachers change the language of the classroom: Lessons from in-service teacher education. In D. Nunan, R. Berry & V. Berry (Eds), *Proceedings of the International Language in Education Conference 1994: Bringing about*

Change in Language Education (pp. 21-29). Hong Kong: Department of Curriculum Studies, The University of Hong Kong, <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/6417> [acedido em 2014].

Hoffmann, C. & Ytsma, J. (2004). Introduction. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hornberger, N. (2009). Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience). *Working Papers in Educational Linguistics* 24/2: 1-18, <http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v24/hornberger.pdf> [acedido em 2013].

Hymes, D. (1986). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, John & Hymes, Dell (Eds). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- (1966). Two types of linguistic relativity. In Bright, W. *Sociolinguistics* (pp. 114–158). The Hague: Mouton.

Hu, Guangwei (2005). 'CLT is best for China — an untenable absolutist claim. *ELT Journal* 59(1), 65-68.

- (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum* 15 (2), 93–105, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666636> [acedido em dezembro de 2013].

Hu, A. & Byram, M. (Eds) (2009). *Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Huang, Jie-Lian (2006). *A survey of Macau Portuguese education policy*. Tese de mestrado, Universidade de Macau.

leong, S.S.L. (2002). Teaching and learning English in Macao. *Asian Englishes* 5, 76-83.

leong, W.C. (2000). *Macau 2020: Long term objectives and development strategies in 20 years*. Macao: Macao Development Strategy Research Centre e Macao Association of Economic Sciences.

Industry Canada (2007). *Report on The Language Training Market in Hong Kong and Macau*, January 2007. Prepared and published with the participation of the Consulate General of Canada in Hong Kong and the Canadian Trade Commissioner Service, <http://publications.gc.ca/collections/Collection/lu44-36-2007E.pdf> [acedido em 2013].

Instituto Cultural da R.A.E. de Macau, (s.d.). A Posição da China Face a Macau e a Legitimação da Soberania Portuguesa, <http://www.library.gov.mo/macreturn/DATA/PP109/PP109571.HTM> [acedido em junho de 2013].

Instituto para os Assuntos Cívicos e Municipais de Macau. Freguesia de Nossa Senhora de Fátima, <https://macaostreets.iacm.gov.mo/p/parishes/detail.aspx?id=6033446c-3b38-4d2b-95b4-6b6bcf9db0b7&qid=3> [acedido em setembro de 2014];

International Encyclopedia of the Social Sciences (2008). Observation, Participant. Encyclopedia.com, <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3045301796.html> [acedido a 21 de janeiro de 2015].

Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations and Crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California, Sage Pub.

- (1998). The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 35-55). Thousand Oaks: Sage; 1998.

Jarvis, H. & Atsilarat, S. (2004). Shifting paradigms: from a communicative to a context based approach. *Asian EFL Journal Volume* 6(4), 1-23, http://www.asian-efl-journal.com/december_04_HJ&SA [acedido em junho de 2013].

Jia, Yuxin (2001). *Intercultural Communication*. Shanghai Foreign Studies University Press: 390-403.

Jia W. et al. (2005). Confucian Values and the Implications for International HRD. *Human Resource Development International*. Vol. 8, No. 3, September 2005, 311-326.

Jin, G. P. & Zhiliang, W. (2003). Tentativas de uma nova abordagem às origens históricas da presença portuguesa em Macau. *Revista de Cultura* (6), Macau, 70-111 .

Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Journal of Intercultural Education*, 16(2), 69–83.

Jornal Ponto Final (2014). Não-residentes representam já um quarto da população, 26/08/2014, <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2014/08/26/nao-residentes-representam-ja-um-quarto-da-populacao/> [acedido em dezembro de 2014].

Junker, Buford H. (1960). *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Kaeding, Malte Philipp (2010). The Evolution of Macao's Identity: Toward Ethno-cultural and Civic-based Development. *The Journal of Comparative Asian Development*, Vol. 9, No. 1 (Spring 2010) London, 131-166.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught?. *NetWorks N°*. 6. Honolulu: University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/> [acedido em julho de 2013].

- (1995). Pragmatics of Chinese as Native and Target Language. *Technical Report*, nº 5. University of Hawaii Press.

Koo, D. Y. & Ma, H. T. (Eds) (1994). *Macau Education: Choices and Freedom*. Macau: Macau Foundation.

Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In Ronald Carter & David Nunan (Eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, <http://assets.cambridge.org/97805218/01270/sample/9780521801270ws.pdf> [acedido em julho de 2013].

- (1998a). The privilege of the intercultural speaker. Language learning in intercultural perspective. In M. Byram & M. Fleming (Eds). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 16–31). Cambridge: Cambridge University Press.
 - (1998b). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1995). Rhetorical models of understanding. In T. Miller (Ed.). *Functional approaches to written texts: Classroom applications* (pp. 61-78). Paris: USIS.
 - (1993). *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1987). Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *The Canadian Modern Language Reviews*, 44(1), 95–119.
 - (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal* 70: 366–372.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007). Three fundamental concepts in SLA and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal* 91. Focus Issue 907-922.
- Kuper, Simon (2010). Why proper English rules OK. *Financial Times*, London, 8 October 2010, <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/3ac0810e-d0f0-11df-a426-00144feabdc0.html#axzz36DICqFxs> [acedido em maio de 2016]
- Lai, Kin-Peng (2002). *Bilingual education for secondary schools in Macao*. Tese de mestrado, Universidade de Macau.
- Lam, Wai-man (2010). Promoting Hybridity: The Politics of the New Macau Identity. *The China Quarterly*, 203, pp 656-674.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lao, S. P. (1999). *The History of Macau Education*. Beijing: People's Education Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1992) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LeBaron, M. & Pillay, V. (2006). *Conflict across cultures: A unique experience of bridging differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China* (1993). Conselho Consultivo da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China. Macau, <http://bo.io.gov.mo/bo/l/1999/leibasica/index.asp#c6> [acedido em 2014 e 2015].
- Lemin, Chen (2000). *Cronologia dos Contactos Luso-Chineses no Séc. XVI*, Editora de Educação de Liaoning.
- Leitão, Luciana (2016). Uma História pouco sistematizada. *Jornal Ponto Final*, 29/08/2016, <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2016/08/29/uma-historia-pouco-sistematizada> [acedido em agosto de 2016].

Leng, Hui (1997). New Bottles, Old Wine: Communicative Language Teaching in China. *Forum*, 34(4) October-December, <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p38.htm> on 27/07/2007 [acedido entre agosto e setembro de 2013].

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewis, M. Paul, Simons, Gary F. & Fennig, Charles D. (Eds). (2014). *Ethnologue: Languages of the World*, 17th edition. Dallas, Texas: SIL International. Versão online: <http://www.ethnologue.com> [acedido em 2014].

Li, Wei (2008). Research Perspectives on bilingualism and multilingualism. In Wei Li & Melissa G. Moyer (Eds). *Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 3-17.

Liddicoat, A.J. (2006). Learning the culture of interpersonal relationships: Students understandings of person reference in French. *Intercultural Pragmatics* 6, 1:55-80.

- (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4–11, 37.

Liddicoat, A. J.; Papademetre, L.; Scarino, A. & Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Report to Department of Education, Science and Training. Canberra: Commonwealth of Australia, Department of Education, Science and Training.

Littlewood, W. (2000). Do Asian Students really want to listen and obey?. *ELT Journal* 54(1) 31-36.

Liu, Y. (sd.). The current situation and issues of the teaching of English in China, http://r-cube.ritsumei.ac.jp/bitstream/10367/4625/1/IILCS_21_2LIU.pdf [acedido em setembro 2013].

Ljungstedt, Anders (1992). *An Historical Sketch of the Portuguese Settlements in China and of the Roman Catholic Church and Mission in China & Description of the City of Canton*. Hong Kong: Viking Hong Kong Publications .

Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J. & Crozet, C. (Eds) (1999). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*, Canberra, ACT: Language Australia.

Loureiro, Rui (1990). A Fundação de Macau. *Forma*, Lisboa, (36) Mar., 15-17.

Madsen, D. L., Diaspora (2005). Sojourn, Migration: The Transnational Dynamics of 'Chineseness'. University of Geneva, Paper presented at the Institute of East Asian Studies, Chinese Diasporic and Exile Experience Conference, University of Zurich.

Marschan-Piekkari, R. & C. Reis (2004). Language and Languages in Cross-Cultural Interviewing. In R. Marschan-Piekkari & C. Reis (Eds.). *Handbook of Qualitative Research Methods for International Business*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Martins, C. C. (2012). A aprendizagem do português em Macau: uma pedagogia crítica. *fragmentum*, N. 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, Out./ Dez. 2012.

- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2) <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [acedido em julho de 2015].
- May, S. (2008). Bilingual/ Immersion Education: What the Research Tells Us. In J. Cummins, & Hornberger, N. H. (Eds). *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. Bilingual Education, 19-34): Springer Science+Business Media LLC.
- McKechnie, L. (2008). Structured observation. In L. Given (Eds). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 839-840). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- McNamara, C. (2009). General guidelines for conducting interviews. *Free Management Library*, <http://managementhelp.org/evaluatn/interview.htm> [acedido em maio de 2013].
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: JosseyBass.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative- emancipatory perspective. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms making decisions*. Washington, DC: The National Foreign Language Centre.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros da RPC (s.d.). The Origin of the Macao Question and Sino-Portuguese Negotiations for the Settlement of the Question, <http://www.fmprc.gov.cn/eng/ljzg/3566/t17777.htm> [acedido agosto 2013].
- Moloney, R. & Harbon, L. (2010). Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, August, 2010, Vol. 1, 281-303, http://cercll.arizona.edu/doku.php/development/conferences/2010_icc/contents [acedido em 2014].
- Moody, A. (2008) . Macau English: status, functions and forms. The sociolinguistics of a small community of English users. *English Today* 95, Vol. 24, No. 3 (September). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Morgan, C. (1999). Teaching history in a foreign language: what language?. In John Masih (Eds). *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes*. London: CILT.
- Morrison, K. (2006). Sensitive educational research in small states and territories: the case of Macau. *Compare* Vol. 36, No. 2, June 2006, pp. 249–264

- (2004). *The open society and education in Macau*
<http://cw.routledge.com/textbooks/9780415485586/data/chapters/01PresentationOnTheOpenSociety.pdf> [acedido em agosto de 2013].
- Morrison, K. R. B. (2001). The open society and education in Macau. Public sapientia lecture presented at the Inter-University Institute of Macau, October, 2001.
- Morrison, K. & Tang, F.H.J. (2003). Problems and possibilities in assessment for language learning in Macau. In Y.L. Zhang, R.I. Chaplin, J.V.H. Ao, & N.W. Law (Eds), *Proceedings of international seminar on English language teaching and translation for the 21st century* (pp.170-192). Macao: Macao Polytechnic Institute.
- (2002). Testing to destruction: a problem in a small state. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 9(3), 289–317.
- Nelson, B. (1981). *On the Road to Modernity*. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield.
- (1976). Orient and Ocident in Max Weber. *Social Research* 43(1): 114-29.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.): Boston: Allyn and Bacon
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In Byram, M. (Eds). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- (2000). The Key Qualifications of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology. In T. Harden & A. Witte: *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (pp. 41-52). Bern: Peter Lang,.
- Ngai, Mei Cheong (1993). Ensino em Macau no Período de Transição. *Administração*, n.º22, vol. VI, 1993-4.º, 831-837.
- Noronha, M. & Chaplin, I. (2012). Preserving and Interpreting Intangible Cultural Heritage in an Ethnolinguistic Community: The Case of Portuguese Language, Patois, and Creole in Macau. *USChina Foreign Language*, issue 9, September, 1538-1546. David Publishing Company USA.
- (2011). Researching Changing Language Learning Identities for Ethnic Minority Education Policy Formulation: A Case Study of Macau S.A.R., China. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. Universidade de São Paulo.
http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP13-2/Noronha_Chaplin.pdf
 [acedido em agosto de 2013].
- Norton Pierce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v.29, 9-31.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2012). Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing,
 - National Language, *Glossary of Statistical Terms*
<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5589>, [acedido em agosto de 2013].

- Official Language, Glossary of Statistical Terms, <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5590> [acedido em agosto de 2013].

Ordem Executiva n.º 46/2011. BO n.º 30/2011. Cria a Escola Oficial Zheng Guanying. <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2011/30/ordem46.asp#46> [acedido em 2013].

Pacheco, D. (2009). *A Língua Portuguesa em Macau e os Efeitos da Frustrada Tentativa de Colonização Linguística*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n.º 39, 41-66.

Pacific Policy Research Center (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division, http://www.ksbe.edu/assets/spi/pdfs/Bilingual_Immersion_full.pdf [acedido em 2014].

Paige, R.M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. In R.M. Paige, D.L. Lange & Y.A. Yeshova (Eds), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum* (pp. 47-113). Minneapolis: University of Minnesota.

Pan, Y. (2000). *Politeness in Chinese Face-to-Face Interaction*. Stamford: Ablex.

Papademetre, L., & Scarino, A. (2006). *Teaching and learning for intercultural communication: A multi-perspective conceptual and applied journey for teachers of world culture languages*. (2nd ed.) Adelaide: UniSA.

Parmenter, L. (2003). Describing and Defining Intercultural Communicative Competence – International Perspectives. In Byram, M. (ed). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Eds) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford University Press,.

Peterson, R. A. (2004). Where the Two Cultures Meet: Popular Culture. *The journal of popular culture*.11 (2).385-400, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0022-3840.1977.00385.x/pdf> [acedido em setembro de 2013].

Piller, Ingrid (2013). Language on the move. *Multilingual Macau*, 22/04/2013, <http://www.languageonthemove.com/language-tourism/multilingual-macau> [acedido em julho de 2014].

Pimenta, João (2014). Depois de 2049 não haverá mudanças. *Tribuna de Macau*, 18/12/2014, <http://itm.com.mo/local/depois-de-2049-nao-havera-mudancas/> [acedido em dezembro de 2014].

Pina Cabral, J. D. (2002). *Between China and Europe: person, culture and emotion in Macau*. London: Continuum.

Pina Cabral, J. D. & Lourenço, N. (1993). *Em terra de tufões: Dinâmicas da etnicidade*. Macau: Instituto Cultural de Macau.

Pinheiro, J. (1999). Língua Portuguesa: traço de união? A cooperação com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no âmbito da formação de professores. *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 785-790.

Pinto, A. D. & Upshur, R.E.G. (2007). Global Health Ethics For Students. *Developing World Bioethics* (p. 1-10). Blackwell Publishing Ltd., <http://www.jointcentreforbioethics.ca/people/publications/dwb2007.pdf> [acedido em agosto de 2013].

Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1987). *Nursing research: Principles and methods* (3rd ed). Philadelphia: J. B. Lippincott.

Powell, R. R., & Connaway, L. S. (2004). *Basic research methods for librarians* (4th ed.) Westport, CT: Libraries Unlimited.

Ptak, R. (2001). China's window to the latin world. In Arthur H. Chen (Eds). *Culture of metropolis in Macau: an international symposium on cultural heritage - strategies for the twenty-first century* (pp. 327-336). Macau : Instituto Cultural do Governo da R.A.E. de Macau.

- (1991). China and Portugal at sea: The early Ming trading system and the Estado da Índia compared. *Revista de Cultura*, 13-14, 21-38.

Puga, R. M. (2003). Macau (enquanto 'cronótopo' exótico) na Literatura Inglesa. *Administração* n.º 59, vol. XVI, 2003-1.º, 299-324.

Punch, K. (1998) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.

Qu, Bo (2007). Subject and Subject: English Teaching and Learning in China. In *Changing English: Studies in Culture & Education*, Vol. 14, Iss. 3, Routledge, 349-361, <http://wenku.baidu.com/view/057e256825c52cc58bd6be00.html?re=view> [acedido em 2013].

Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds). *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Região Administrativa Especial de Macau. Boletim Oficial - I Série, *Aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude*. — Revogações, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/99/44/declei67.asp> [acedido em juho de 2013].

Região Administrativa Especial de Macau, Boletim Oficial - I Série, *Quadro geral do pessoal docente das escolas particulares do ensino não superior*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2012/12/lei03.asp> [acedido em junho de 2013].

Região Administrativa Especial de Macau, *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/23/dc/pt/> [acedido em agosto de 2013].

Região Administrativa Especial de Macau, Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 118/2015, *Exigências das competências académicas básicas do ensino infantil*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2015/30/despsasc.asp#118>

Região Administrativa Especial de Macau, *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09.asp> [acedido em 2013 e 2014].

Região Administrativa Especial de Macau, *Lei n.º 9/2006*, Capítulo VII, Instituições educativas e sistema escolar.

Região Administrativa Especial de Macau, Boletim Oficial - I Série, *Regime das carreiras dos docentes e auxiliares de ensino das escolas oficiais do ensino não superior*, <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2010/36/lei12.asp> [acedido em junho de 2013].

Research Institute for International and Comparative Education, SHNU, *Non-tertiary Education of Macao. General Introduction*, <http://cice.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=pPcVaf5%2BMiE%3D&tabid=11413&language=zh-CN> [acedido em junho de 2013].

Rich, Adrienne (1986). *Blood, Bread and Poetry. Selected Prose. 1979-1985* (Notes Towards a Politics of Location). New York: Norton.

Richardson, L. (2003). A Method of Inquiry. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, 499–541.

Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In A. F. Bent Preisler, H. Haberland, S. Kjaerbeck, & K. Risager (Eds) *The consequences of mobility* (pp. 185-196). Roskilde: Roskilde University.

Robertis, Corrado & Morrison, Keith (2009). Catholic schooling, identity and social justice in Macau. *International Studies in Catholic Education*, 1:2, 152-169, http://www.academia.edu/8176489/Catholic_schooling_identity_and_social_justice_in_Macau [acedido em junho de 2013].

Rocha, R. (2010). Ensino Superior. In Espadinha, M. A., & Aomen da xue. (dir). *DITEMA: Dicionário temático de Macau*. vol 1. Macau: Dept. de Português, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Macau.

- (1998). Macau, sociedade multicultural?. *Revista Macau*, II série, n.º 78, Outubro, 26-37.

Rodrigues, Maria Helena F. O. (2004). *O Ensino Do Português Em Macau: Uma Abordagem Pós-Luso-Tropicalista*. Birmingham: Tese apresentada na Universidade de Birmingham para obtenção do Grau de Doutor em Filosofia.

- (1998). *Variáveis Contextuais de Aprendizagem da Língua Portuguesa por Aprendentes Chineses*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau, Macau.

Rosa, A. S. (1998). Reflectindo sobre a educação em Macau. *Revista Administração*. Número 1 (1.º de 1998), Volume I, Abril de 1988. Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública de Macau.

- (1990). A Educação em Macau no Período de Transição: situação e perspectivas. *Oficina do CES*, nº 22, Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Ruan, J., & Leung, C. B. (Eds) (2012). *Perspectives on teaching and learning English literacy in China*, 1–17. Dordrecht: Springer.

Ryan, P. (1998). Cultural knowledge and foreign language teachers: A case study of a native speaker of English and a native speaker of Spanish. *Language, Culture and Curriculum*, 11(2), 135–153.

Santos, L., Moreira, D., Menezes, L., Oliveira, I., Ponte, J. P. Martins, C., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Pinto, H., Menino, H., Varandas, J. M., Veia, L., & Viseu, F. (2008). Conhecimento profissional do jovem professor de Matemática sobre os alunos. *Revista de Educação*, 16(2), 33-64.

SapoNotícias (2014a). Integração regional é 'inevitável' mas pode prejudicar autonomia – analistas, 18/12/2014, <http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/18579870.html> [acedido em dezembro de 2014].

- (2014b). Mais novos sem medo do futuro mas com receio da China, 18/12/2014, <http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/18571814.html> [acedido em dezembro de 2014].

- (2011). Mega desfile multi-cultural vai promover "cidade latina" no aniversário da transição, 7/12/2011, noticias.sapo.pt/mz/lusa/artigo/13451626.html [acedido em agosto de 2013].

Saville-Troike, M. (1999). Extending 'communicative' concepts in the second language curriculum: A sociolinguistic perspective. In: R.M. Paige, D.L. Lange & Y.A. Yershova (Eds), *Culture as the core: integrating culture into the language curriculum* (pp. 47–113). Minneapolis: University of Minnesota.

- (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Seale, C. (2000). *The quality of qualitative research*. London, Sage Publications.

Scarino, A. et al. (2007). Intercultural Language Teaching and Learning in Practice: Professional Learning Programme Resource for Participants (ILTLP). Research Centre for Languages and Cultures Education (RCLCE), University of South Australia, Commonwealth of Australia, http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibmodules/iltlp_manual2.pdf [acedido em 2013].

Sequeira, R. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia?. In Petrov et al. *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*, vol. 3 (pp. 303- 316). Santiago de Compostela. Faro: AIL / Editora Através.

- (2007). *Português Língua Segunda* (E-Book). Universidade Aberta .

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55–72.

- (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15 (1): 73-90.

- (2002). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Language Awareness*, 16 (3): 150-165.

Sercu, L. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Serviço de Administração Pública de Macau (2007). *A Administração de Macau e as Línguas Oficiais no Período de Transição*. Macau: Departamento de Recursos Humanos do SAFF, 1.

Shaeffer, S. (2003). Language development and language revitalization: An educational imperative in Asia. Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multicultural Education in Minority Communities in Asia, Bangucoque, 2003, http://www-01.sil.org/asia/ldc/plenary_presentations.html [acedido em novembro de 2014].

Sheng, Y. (2004). *Languages in Macao: Past, present and future*. Macao: Macao Polytechnic Institute.

- (1996). Questões de comunicação e entendimento cultural em Macau. *Administração*, n.º 33, Vol. IX, 1996-3.º, 639-654, http://www.safp.gov.mo/safppt/magazines/WCM_003507 [acedido em janeiro de 2014].

Shenghua, Lou (2011). Policy Solution to Middle Class Identity Ambiguity. *Macao Daily News*. 13th July 2011.

Shi, Lijing (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language Culture and Curriculum*, 01/2006; 19(1):122-147.

Shuwen, Wang et al. (1993). *Introdução à Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau*. Pequim: Editora da Universidade de Segurança Pública do Povo da China. 105.

SIL, Macrolanguages, <http://www-01.sil.org/iso639-3/scope.asp#M> [acedido em janeiro de 2014].

Silva, Perpétua M.dos Santos. *A língua e a cultura portuguesas a Oriente: análise ao caso de Macau* [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2011. Tese de doutoramento, <http://hdl.handle.net/10071/5879> [acedido em 2014].

Silverman, D. (1997). Validity and credibility in qualitative research. In: G. Miller E R. Dingwall (Eds), *Context and method in qualitative research: The alternative paradigm* (pp. 12-25). London, Sage Publications,.

Simpson, T. (2012). *Tourist utopias: Las Vegas, Dubai, Macau*. Asia Research Institute (ARI). National University of Singapore, http://repository.umac.mo/bitstream/10692/1258/2/wps12_177.pdf [acedido em julho de 2013].

Smart Education. <http://www.mysmartedu.com/en/> [acedido em fevereiro de 2014].

Song, Wendi (2016). Voz do povo: Como vai o ensino de história de Macau?. *Jornal Ponto Final*, 29/08/2016, <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2016/08/29/voz-do-povo-como-vai-o-ensino-de-historia-de-macau> [acedido em agosto de 2016].

Spender, A. (2011). Language learning and acculturation: Lessons from high school and gap year exchange students. *Foreign Language Annals*, 44(2), 381-398.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke. New York: Palgrave Macmillan.

Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds). *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- (1995/2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. Chaves, Trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stavans, A. & Swisher, V. (2006). Language switching as a window on trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism* 3, 193-220.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stewart, W. A. 1968. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: J. A. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 530–553). The Hague: Mouton.

Stoller, F. (2002). Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning?. Paper presented at the Annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Salt Lake City, US, <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/Stoller2002/stoller.pdf> [acedido em 2013].

Stroinska, M. (Ed) (2001). *Relative Points of View: Linguistic Representations of Culture*. New York: Berghahan Books.

Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge; New York.

Taipei Times (1999a). Lien takes heat from HK paper for 'colony' remark, 22.12.1999, <http://www.taipeitimes.com/News/local/archives/1999/12/22/0000016095> [acedido em agosto de 2013].

Taipei Times (1999b). Jiang's Macau statements dismissed, 21.12.1999, <http://www.taipeitimes.com/News/local/archives/1999/12/21/0000015839> [acedido em agosto de 2013].

Taiwan Tati Cultural and Educational Foundation. Taiwan is a sovereign state, not Hong Kong and Macau”, ¶3, http://taiwantt.org.tw/fortaiwan/fortaiwan6/new_page_6.htm [acedido em agosto de 2013].

Tan, E. K. (2013). *Rethinking Chineseness: Translational Sinophone Identities in the Nanyang Literary World*. Amherst, New York: Cambria World Sinophone Series. Cambria Press.

Tang, F. L. & Martino, M. (2000). Whole Language instruction in China: Teachers' Beliefs in Theory versus Practice and Constraints. *College ESL Volume 9*(1-2) December, 35-48.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London, Thousand Oaks, New Publications. Delhi: Sage.

Taylor, I. & Taylor M. (1995). *Writing and literacy in Chinese, Korean and Japanese*. Amsterdam/ Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

TDM – Teledifusão de Macau (2014). Docentes e alunos da USJ com limites a discussões políticas, 19/12/2014, http://portugues.tdm.com.mo/radio_new.php?ra=nd&nid=8176 [acedido em Dezembro de 2014].

Teixeira, Roberval (2014). Ensino do Português enfrenta problema metodológico muito sério. *Tribuna de Macau*, 5/12/2014, disponível em <http://itm.com.mo/record/2014/12Dec/05-12-2014.pdf> [acedido em 5 de dezembro de 2014].

Temple & Edwards (2002). Interpreters/translators and cross-language research: reflexivity and border crossings. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), Article 1.

Temple, Edwards & Alexander (2006). Grasping at context: Cross language qualitative research as secondary qualitative data analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Article 10.

Temple & Young (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.

The China Post (2012). 39 percent of Taiwanese hold degrees in higher education, 1.04.2012, <http://www.chinapost.com.tw/taiwan/national/national-news/2012/04/01/336400/39-percent.htm> [acedido em agosto de 2013].

The National People's Congress of the People's Republic of China (2000). Database of Laws and regulations. Administrative Law. Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language, http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Law/2007-12/11/content_1383540.htm [acedido em janeiro de 2014].

The Central People's Government of the People's Republic of China (2005). http://english.gov.cn/2005-08/16/content_23691.htm [acedido em janeiro de 2014].

The Office of Chinese Language Council International (2008). *International Curriculum for Chinese Language Education*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- (2007). *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tu, Weming (Eds) (1994). *The Living Tree: The Changing Meaning of Being Chinese Today*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> [acedido em 2014].

- (2012). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> [acedido em 2014].

- (2003). *Education in a multilingual world. Education Position Paper*. Paris. www.unesco.org/education [acedido em 2014].

Universidade de Macau (2013). *FED Newsletter*, Issue 30 October-November 2013, p. 8, http://www.umac.mo/fed/newsletter/newsletter/issue%2030_en.pdf, [acedido em Junho de 2014].

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. (Vol. 1): Scope. Strasbourg: Council of Europe.

Vong, Teresa Sou-Kuan & Wong, Matilda (2014). Lost in Translation? A Case Study of Macao in Fabricating a European Education Space in Asia. *European Educational Research Journal*, 13(3), 350-360. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.350> [acedido em 2014].

Watkins, D.A. and Biggs, J.B. (2001). The Paradox of the Chinese Learner and Beyond. In D.A. Watkins & J.B. Biggs, (Eds) (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong, CERC and Melbourne, ACER. 3-26

- (Eds) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. University of Hong Kong.

Wells, B. (2010). Naturalistic observation. In: N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design*. (pp. 886-891). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Wenqin, G. (2008). Is the Past a Foreign Country?. *China Rights Forum 2008*, n^o. 3 - *Chineseness: Continuity and Change*, 6-13 http://hrichina.org/sites/default/files/oldsite/PDFs/CRF.3.2008/CRF-2008-3_Foreign.pdf [acedido em 22 de agosto de 2013].

Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32: 705–716.

Wierzbicka, A., 2006. Intercultural pragmatics and communication. In Brown, K. (Eds). *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 735-742). London: Elsevier.

Williamson, K. (2000). *Research methods for students and professionals: Information management and systems*. Wagga Wagga, NSW: Charles Sturt University, Center for Information Studies.

- Wu, A. (2012). Civil Service Bureau Proposing Ridiculous Guideline on Public Information Release, a Thought-Provoking Move and Motivation of a Waste of Public Fund and Impairment to National Dignity. *Jornal Informação* (Son Pou), 18 de maio de 2012.
- Wurzel, J. S. (2004). *Towards Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, IRC, 2004.
- Yan, X. & Moody, A. (2010). Language and Society in Macao. A review of sociolinguistic studies in Macao in the past three decades. *Chinese Language and Discourse* 1;12. John Benjamin Publishing Company, 293-324.
- Yang Jinghui & LI Xiangqin (1996). *Estudos Comparativos sobre as Leis Básicas de Hong Kong e de Macau*. Macau: Fundação de Macau, 59-60.
- Yee, H. A. (1990). Comparative Study of Macau Education System: Changing Colonial Patronage and Native Self-reliance. *Comparative Education*, 26, 61-71.
- Yin, R. K. (2005). Introduction. In R. K. Yin (ed). *Introducing the world of education: A case study reader* (xiii-xxii). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yongming Shi & Si Fan (2010). An Analysis of Non-verbal Behaviour in Intercultural Communication. *The International Journal - Language Society and Culture*, Issue 31, <http://web3.apiu.edu/researchfile/Research%20Materials/Communication/An%20analysis%20of%20nonverbal%20communication%20in%20intercultural%20communication.pdf> [acedido em julho de 2015].
- Young, L. W. L. (1994). *Crosstalk and culture in Sino-American communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, Ming-Yee (2009). Multilingual Education in Macao. *International Journal of Multilingualism* 6.4:412-425.
- Yue, Anne O. 2003. Chinese Dialects: Grammar. In Thurgood, Graham & LaPolla, Randy J. (Eds), *The Sino-Tibetan Languages* (pp. 84-125). London & New York: Routledge.
- Xie, X. (2010). Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond. *ELT Journal Volume 64/1*, 10-20, http://thuvien.ued.udn.vn:8080/dspace/bitstream/TVDHSPDN_123456789/28908/1/2010_1.pdf#page=16 [acedido em maio de 2014].
- Xu, Chang (2013). Estudo sobre a Questão da Língua Portuguesa como Língua Oficial. *Revista de Estudos de "Um País, Dois Sistemas"*. Macau: Centro de Estudos "Um País, Dois Sistemas", Vol. III, 134-145.
- Zandonai, Sheyla (2009). Global Diversity, Local Identity: Multicultural Practice in Macau. *Intercultural Communication Studies XVIII*: 1 2009.
- Zhang, R. & Yin G. (2009). *Breve Monografia de Macau* (G. P. Jin, Trad., 356-364). Macau: Instituto Cultural da R. A. E. de Macau.

Zhao, T. & Bourne, J. (2011). Intercultural adaptation - it is a two-way process: examples from a British MBA programme. In Jin, L and M, Cortazzi (2011) (Eds). *Researching Chinese Learners, skills, perceptions and intercultural adaptations*. London: Palgrave Macmillan.

Zhiliang, W. (2000). Contactos Realizados nos Inícios da República da China pelos Governos do Sul e do Norte em Torno de Macau". *Administração n.º 47*, vol. XIII, 2000-1.º, 287-300.

- (1993). The Youth and the Future of Macau. Speech at the Youth Committee of Macau Commercial Association December 17, 1993, <http://www.macaadata.com/macaubook/book027/html/10301.htm> [acedido em 2013].

Zhiliang, W. & Ping, J. G. (2000). *Correspondência oficial trocada entre as autoridades de Cantão e os procuradores do senado*. Macau : Fundação Macau.