

**Análise da Pedagogia Orientada para a Ação e
Aplicação ao Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira (PLSE) na China**

Gan Xuan

**Trabalho de Projeto de Mestrado em Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Março, 2025

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira realizado sob a orientação científica de Prof.^a Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todas as pessoas e acontecimentos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e para a conclusão deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Ana Maria Martinho, expresso os meus mais sinceros agradecimentos pela sua orientação ao longo do mestrado, pela oportunidade de desenvolver o meu projeto e pela sua paciência e amizade.

Igualmente, sou grata aos meus professores do Mestrado em Português Língua Estrangeira (PLSE), Dr. Luís Manuel, Dra. Susete da Conceição e Dra. Sílvia Maria, pela sua paciência e apoio.

Agradeço também a todos os alunos que conheci neste programa, especialmente à Violeta e à Raquel, pela sua amizade e ajuda não apenas nos estudos mas também na vida pessoal.

Aos professores e alunos da Ningxiang No.5 Middle School, expresso o meu apreço pelo seu apoio, que foi fundamental para o sucesso do meu projeto. E aos 12 alunos do ensino secundário que participaram no meu curso de projetos práticos, agradeço pela sua disponibilidade, pontualidade e dedicação, que contribuíram significativamente para o meu projeto.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus pais pelo seu amor e apoio constantes ao longo deste trabalho e nos momentos mais difíceis.

Resumo

Desde que o primeiro currículo de língua portuguesa foi lançado em 1960, 59 universidades, incluindo a Região Administrativa Especial de Macau têm curso de língua portuguesa, e algumas escolas primárias e secundárias de Macau têm oferecido simultaneamente cursos de língua portuguesa. Com a iniciativa "Uma Faixa, Uma Rota" a impulsionar a procura do multilinguismo, a cooperação multilateral e a cooperação China-África para promover o desenvolvimento da cooperação comercial e cultural entre a China e os países de língua portuguesa, aumentou a procura de talentos nos mercados dos países de língua portuguesa em África e na América Latina nos últimos anos. A língua portuguesa, conhecida como uma das "línguas pouco utilizadas de ouro"¹, tem registado uma tendência de desenvolvimento crescente e a situação do emprego é muito boa. No entanto, neste contexto, como tornar os alunos como o corpo principal para melhorar as qualidades da capacidade de aprendizagem, linguística, de comunicação, no ensino de PLE e PL2, é o principal desafio para os professores de português. Neste trabalho, revendo os resultados da investigação de Puren (2002) e de outros linguistas ocidentais sobre a teoria do ensino e da aprendizagem de línguas orientada para a ação, e adoptando uma metodologia de investigação-ação (Burns, 2010), seguimos as etapas de planeamento, ação, observação e reflexão para explorar uma pedagogia adequada aos alunos chineses, a fim de responder à questão acima referida.

Palavras-chave: Desenho instrucional, Língua Segunda, Língua Estrangeira,

Pedagogia orientada para a ação

¹ Em dezembro de 1997, foi fundado o grupo de "línguas não comuns" na Comissão de Orientação do Ensino de Línguas Estrangeiras do Ministério da Educação da República Popular da China. Esta foi a primeira vez que se introduziu o termo "línguas não comuns" na área do ensino de Línguas Estrangeiras na China. Dai e Hu (2007), definem "as línguas não comuns" como "as línguas estrangeiras que não são amplamente utilizadas no intercâmbio internacional, o seu significado especial indica as línguas estrangeiras com exceção de inglês, russo, alemão, francês, espanhol, japonês e árabe". Possivelmente num futuro próximo o destaque será de outras línguas ocidentais tradicionalmente ensinadas na China, tais como o espanhol, francês e alemão.

Abstract

Since the first Portuguese language curriculum was launched in 1960, 59 universities, including the Macau Special Administrative Region, have offered Portuguese language courses, and some primary and secondary schools in Macau have simultaneously offered Portuguese language courses. With the "One Belt, One Road" initiative boosting the demand for multilingualism, multilateral cooperation and China-Africa cooperation promoting the development of trade and cultural cooperation between China and Portuguese-speaking countries, the demand for talent in the markets of Portuguesespeaking countries in Africa and Latin America, in recent years, the Portuguese language, known as the "little-used languages of gold", has seen an upward development trend, and the employment situation is very good. However, in this context, how to take students as the main body to improve the learning, linguistic and communication abilities in the teaching of PLE and PL2, has become a challenge for Portuguese teachers. In this paper, reviewing the research findings of Puren (2002) and other Western linguists on the theory of action-oriented language teaching and learning, and adopting an action research methodology (Burns, 2010), we followed the steps of planning, action, observation and reflection to explore an action-oriented teaching method of Portuguese suitable for Chinese learners in order to answer the above question.

Keywords: Instructional design, Second Language, Foreign Language, Action-oriented Pedagogy

Índice

Introdução	9
Capítulo 1 - Situação atual e desafios do ensino de LE na China.	11
1.1. O desenvolvimento e a evolução do ensino das LE na China.....	11
1.2. Panorama do ensino do PLSE na China	13
1.3 História do desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China	14
Capítulo 2 - A Estrutura Teórica da Pedagogia Orientada para a Ação	19
2.1. Enquadramento para a pedagogia orientada para a ação	19
2.2. Noção da pedagogia orientada para a ação	20
2.3. Caraterísticas básicas da pedagogia orientada para a ação.....	21
2.4. Forma geral de ensino da pedagogia orientada para a ação	25
2.5. Investigação-ação sobre a pedagogia orientada para a ação.....	27
Capítulo 3 - Metodologia de investigação da pedagogia orientada para a ação	28
3.1. Questões de investigação	28
3.2. Sujeitos do estudo.....	28
3.3. Metodologia de investigação	28
3.3.1 . Avaliação da proficiência linguística.....	28
3.3.2 Observação comportamental.....	29
3.3.3 Questionário de avaliação da sala de aula.....	30
3.3.4. Questionário.....	31
3.3.5. Teste final.....	31
Capítulo 4- O processo experimental da prática pedagógica	31
4.1. Fase de planeamento - preparação da experiência	31
4.2. Fase de ação - realização da experiência.....	32
4.2.2 Introdução aos Alunos.....	33
4.2.3 Diferenciação do ensino	35
4.3. Fase de observação - resultados e discussão	37
4.3.1 Questionário de avaliação da sala	37
4.3.2 Questionário.....	38
Capítulo 5 - Fase reflexiva	44
Conclusão	47
Bibliografia	49
Apêndice A: Formulário de avaliação global da professora para as quatro competências dos alunos	52
Apêndice B: Questionário de avaliação	52

Apêndice C: Questionário dos alunos sobre a aula de português	52
Anexo	54

LISTA DE ABREVIATURAS

FOCAC- Fórum para a Cooperação China-África

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

LE – Língua Estrangeira

PLSE – Português Como Língua Segunda e Estrangeira

PLE – Português como Língua Estrangeira

PL2 – Português como Língua Segunda

BFSU - Beijing Foreign Studies University / Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

SISU - Shanghai International Studies University

IRB - Instituto de Radiodifusão de Pequim

Introdução

O português é a sexta língua materna mais falada no mundo e existem atualmente nove países independentes e soberanos no mundo que utilizam o português como língua oficial: na Europa, Portugal; na América do Sul, o Brasil; em África, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial; e na Oceânia, Timor-Leste, bem como a Região Administrativa Especial de Macau da China. Com o aprofundamento da cooperação entre a China e os países e regiões de língua portuguesa, como o Brasil, Portugal, Angola e Moçambique, nos domínios da política, economia, comércio e cultura, há uma procura crescente de talentos lusófonos por parte dos governos e empresas nacionais. A fim de melhor se integrar na iniciativa de desenvolvimento "Uma Faixa, Uma Rota ²", ajudar a cooperação multilateral da China com os países BRICS ³ (Brasil), promover a construção da cooperação China-África e satisfazer as necessidades das empresas chinesas para entrar no mercado dos países lusófonos, a urgência de formar um grupo de talentos lusófonos com capacidade de aplicação está a tornar-se cada vez mais forte. Ao contrário do atual ensino do português nas universidades e instituições de ensino chinesas, este projeto propõe a ideia de que o ensino do português deve centrar-se mais na aplicação das competências linguísticas. O projeto orienta-se pelos princípios delineados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e envolve uma investigação sobre o papel dos professores, dos alunos e da pedagogia de ensino numa perspetiva de ação (Puren, 2002). Assim, este trabalho tem os seguintes objectivos.

1. Apontar as razões e a importância da formação de jovens aprendentes em áreas relacionadas com a língua portuguesa, analisando o desenvolvimento da educação bilingue e do ensino do português como língua estrangeira ao nível do intercâmbio e da

² “Um Cinturão, Uma Rota” (一帶一路) – “Um Cinturão, Uma Rota” (tradução utilizada na China) ou “Uma Faixa, Uma Rota” (tradução utilizada em Macau) – abreviatura para se referir ao “Cinturão Económico da Rota da Seda” e à “Rota da Seda Marítima do Século XXI”. Na literatura académica, comumente se utilizam o seu acrónimo e a sua sigla, respectivamente, em inglês: OBOR (One Belt, One Road) e BRI (Belt and Road Initiative).

³ O BRICS é um grupo de países de mercados emergentes com um alto nível de desenvolvimento económico. É um acrónimo que geralmente é traduzido como “BRICS” ou “países do BRICS”.

cooperação política, económica e cultural-educacional entre a China e os países de língua portuguesa ao longo dos anos.

2. Analisar os pontos fortes e fracos do currículo, as orientações da reforma educativa chinesa e a situação atual dos professores na China, no quadro do atual ensino do português na China, e comparar as diferenças entre as pedagogias de ensino tradicionais na China e a pedagogia orientada para a ação, a fim de analisar a viabilidade de um novo tipo de programa de ensino.

3. Criar um grupo de controlo entre as pedagogias de ensino tradicional e orientado para a ação, a fim de estudar as vantagens e desvantagens do modelo de pedagogia orientada para a ação, analisando o nível de domínio da compreensão, expressão oral, leitura e escrita do português por parte dos alunos adolescentes chineses, e a perceção dos professores sobre a prática em sala de aula dos diferentes modelos de ensino.

A motivação dos alunos é um fator decisivo para determinar os programas de ensino que os professores devem utilizar com os seus alunos. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) estabelece as bases para uma pedagogia baseada na ação (Puren, 2003). A pedagogia baseada na ação (Puren, 2006) foi reforçada pela utilização de tecnologia integrada (Charlier e Henri, 2015) para responder melhor às necessidades dos alunos. A viabilidade, os pontos fortes e os pontos fracos deste novo modelo pedagógico nas salas de aula chinesas de PLSE, bem como a sua comparação com os modelos pedagógicos tradicionais, são o foco deste projeto. O projeto está dividido em quatro capítulos, a fim de cumprir os objectivos acima referidos.

Capítulo 1 - Situação atual e desafios do ensino de LE na China. Este capítulo aborda o desenvolvimento e as mudanças no ensino de LE e PLSE na China. Também a cooperação e o intercâmbio da China com os países de língua portuguesa, principalmente em termos de política externa. O capítulo analisa ainda a potencial expansão do ensino de PLSE no ensino primário e secundário no futuro.

Capítulo 2 - A Estrutura Teórica da Pedagogia Orientada para a Ação. Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pedagogia orientada para a ação. A necessidade de aplicar a pedagogia orientada para a ação em salas de aula reais é analisada brevemente.

Capítulo 3 - Metodologia de investigação da pedagogia orientada para a ação. Com base na teoria da metodologia de investigação-ação (Burns, 2010), este capítulo introduz o trabalho preparatório para a experiência, define as questões de investigação, os objectos de investigação e os instrumentos de investigação.

Capítulo 4- O processo experimental da prática pedagógica. Este capítulo trata do processo da prática pedagógica. Analisa as três fases - fase de planificação, fase de ação e fase de observação - da observação experimental de um grupo de controlo da prática pedagógica no nível A1 durante um período de 7 dias.

Capítulo 5 - Fase reflexiva. A viabilidade da pedagogia orientada para a ação na sala de aula de português na China, o domínio da compreensão oral, da expressão oral, da leitura e da escrita por parte dos alunos, a sua motivação para aprender PLE e a reflexão do professor durante o período experimental são analisados numa experiência controlada de PLSE com 20 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. São também analisados os pontos fortes e fracos do ensino.

Este trabalho conclui com um resumo da viabilidade deste método de ensino no futuro na China, bem como com pistas para investigação futura com vista a alargar a abordagem pedagógica dos professores chineses de PLSE no ensino do PLSE.

Capítulo 1 - Situação atual e desafios do ensino de LE na China.

1.1. O desenvolvimento e a evolução do ensino das LE na China

No início do século XX, para satisfazer as necessidades da China em termos de diplomacia e comércio externo, o governo chinês propôs a abertura de cursos de línguas estrangeiras e, no contexto social da época, as línguas que os alunos aprendiam concentravam-se sobretudo no inglês, no russo e no francês. Em 1919, eclodiu na China o Movimento Quatro de Maio e os intelectuais chineses começaram a apelar a reformas no ensino de LE, defendendo o abandono do método tradicional de ensino de tradução cultural e a promoção do método direto, que se centra no cultivo das competências orais e comunicativas dos alunos.

Após a fundação da República Popular da China, em 1949, para se alinhar com o líder ideológico do novo governo, o governo chinês levou a cabo uma reforma educativa em larga escala e, em 28 de abril de 1954, o Ministério da Educação anunciou que, para reduzir a carga de aprendizagem dos alunos, o ensino de todas as línguas

estrangeiras nas escolas secundárias seria descontinuado, à exceção da língua russa (Tang e Gao 2001: 2). Surgiu a predominância do russo no ensino de línguas estrangeiras nas faculdades e universidades chinesas, mas com a mudança na política externa, o impasse nas relações da China com a Rússia afectou também o ensino de LE.

A expansão industrial de meados da década de 1950 reavivou o interesse do governo chinês pelo inglês como uma importante língua tecnológica que ligava a China à economia ocidental. (Adamson 2002, p167; Lam 2002, p246)

Depois de 1978, com Reforma e abertura⁴, o ensino de LE recebeu uma atenção renovada e, nessa altura, o inglês era ainda a principal língua de comunicação entre a China e o Ocidente. No entanto, com o aprofundamento da cooperação e dos intercâmbios internacionais, a procura de competências multilingues aumentou gradualmente, cursos diversificados de línguas estrangeiras entraram no campo educativo e a maioria das escolas secundárias começou a introduzir o ensino de "línguas pouco utilizadas".

De acordo com os dados do Relatório sobre a Situação da Vida Linguística na China (2007, p. 1), o número de estudantes que se candidataram ao exame de "línguas pouco utilizadas" em 2007 aumentou 50% ou mesmo duplicou em comparação com os anos anteriores nas universidades como a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, a Universidade de Comunicação da China, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong, etc. O número de estudantes inscritos em cursos de verão em Pequim aumentou quase 30% em 2007, em comparação com 2006. E, na lista dos projectos de formação de talentos em Xangai, as línguas estrangeiras que não são o inglês são o russo, o espanhol, o italiano, o português, o árabe e outros 8 tipos. O Relatório refere que os serviços competentes devem fazer um bom trabalho de planeamento das línguas estrangeiras de acordo com o desenvolvimento futuro do país e tomar medidas práticas e eficazes para incentivar o ensino de línguas estrangeiras não

⁴ O programa de desenvolvimento chinês, ou seja, Reforma e Abertura (改革开放) idealizado por Deng Xiaoping, em 1978. Anteriormente sacudida por dois importantes marcos históricos, o Grande Salto Adiante e a Revolução Cultural, a China foi levada a um estado de falência e de pobreza. O programa visa recolocar a China no caminho do desenvolvimento sustentado e contínuo, ascendendo-a a potência mundial, e tem como base a abertura do país aos investimentos externos, a reforma das estruturas político-administrativas e a urbanização chinesa. (Silva,2008)

inglesas. Obviamente, a formação de talentos linguísticos no passado não pode satisfazer as necessidades do atual desenvolvimento socio-económico e cultural da China.

Com a política do governo chinês a favor do multilinguismo, o PLSE, tal como mencionado neste projeto, tornou-se gradualmente comum. Este projeto apresentará uma panorâmica do ensino e da aprendizagem de PLE/PL2 nas secções seguintes.

1.2. Panorama do ensino do PLSE na China

Após a devolução de Macau ao controle da China., as relações sino-portuguesas estreitaram-se. A cooperação entre a China e Portugal nos domínios cultural, económico e político tem promovido o desenvolvimento da língua portuguesa em Macau. A China e Portugal estabeleceram relações diplomáticas em 1979. Desde então, o português tem sido a segunda língua oficial em Macau, influenciando todos os aspectos do governo e da vida. No entanto, apesar da longa história das relações luso-chinesas, a história do ensino do PLE e do PL2 na China é relativamente curta, tendo começado no início da década de 1960. Até 1999, apenas a Beijing Foreign Studies University (BFSU) e a Shanghai International Studies University (SISU) ofereciam cursos de licenciatura em português no Interior da China.

O ponto de viragem ocorreu depois de 2003, com a criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Fórum de Macau), o desenvolvimento das relações multilaterais e o aumento do comércio entre a China e os países lusófonos, a língua portuguesa tem tido oportunidades de desenvolvimento sem precedentes na China. Durante estes 15 anos, o ensino do PLSE na China registou um crescimento exponencial, com o ensino do português nas universidades chinesas a passar de três universidades para mais de 30, e pelo menos 23 universidades a oferecerem cursos de licenciatura em português. Este processo tem sido descrito como uma "erupção vulcânica" do português na China (Li, 2015, p.55) .

A cooperação económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa tem sido o principal motor da procura da aprendizagem da língua portuguesa. A criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau) e do Fórum para a Cooperação ChinaÁfrica

(FOCAC), a cooperação entre os países BRICS, tornaram a importância da língua portuguesa na China cada vez mais proeminente, e a Iniciativa "Uma Faixa, Uma Rota" fez da língua portuguesa uma língua estrangeira muito procurada no futuro. A cooperação multidisciplinar entre a China e os países de língua portuguesa, incluindo o comércio, a cultura, a ciência e a tecnologia, proporciona mais oportunidades de emprego para os profissionais de língua portuguesa.

A fim de melhor compreender a situação do ensino de PLSE na China, este projeto apresentará mais detalhadamente a história do ensino de PLSE na China e a situação atual dos diplomados e do emprego em português nas seções seguintes.

1.3 História do desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China

De acordo com Liu (2015, p 120), o desenvolvimento do ensino de PLE na China pode ser dividido em quatro fases: (1) Primeiros cursos (1960-1965); (2) Interrupção (1965-1973); (3) Dois polos (1973-2000); (4) Generalização (2000 presente)

Primeiros cursos (1960-1965)

O ensino do português nas instituições de ensino superior chinesas iniciou-se na década de 1960, na primeira fase. Em setembro de 1960, o Instituto de Radiodifusão de Pequim ⁵ abriu o primeiro curso de licenciatura em português a nível universitário na China (quatro anos), seguido de outro curso de licenciatura em português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim ⁶ no ano seguinte (cinco anos). Nessa altura, a abertura deste lote de cursos de português foi influenciada pela situação diplomática do país, uma vez que os países de língua portuguesa na China ainda não tinham relações diplomáticas e os países de língua portuguesa em África ainda estavam sob o domínio colonial português. O principal objetivo da universidade ao abrir o curso de língua portuguesa era cooperar com a política externa de independência e autonomia nacional e desenvolver relações de amizade com os países do "terceiro mundo", ou seja, os países que se opunham ao imperialismo, ao colonialismo e lutavam pela independência. Assim,

⁵ O Instituto de Radiodifusão da China mudou o seu nome para Universidade de Comunicação da China no ano 2004.

⁶ O Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim mudou o seu nome para a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim em 1994.

os cursos de língua portuguesa oferecidos nesta época tinham como objetivo maior o desenvolvimento das relações externas e o apoio à luta armada pela independência nacional das organizações de libertação das colónias portuguesas. Sobre este ponto, Li (2021a, p. 29) comentou:

Segundo a teoria de “três mundos” de Mao, Portugal pertence ao “segundo mundo”. Entretanto, um dos importantes trabalhos na política externa do governo chinês daquela altura era apoiar os países e povos oprimidos e explorados, e a maior parte dos países de expressão portuguesa eram países africanos que não obtiveram a independência.

Por isso, o primeiro curso de licenciatura em língua portuguesa foi estabelecido no Instituto de Radiodifusão de Pequim. E, sob a influência destas políticas de ensino de línguas estrangeiras, à semelhança do desenvolvimento do ensino de LE na China, assistiu-se a uma passagem da concentração no desenvolvimento do russo como ensino principal para a diversificação do ensino de línguas estrangeiras, e ao primeiro aparecimento do ensino de PLE.

Ao mesmo tempo, na década de 1960, devido à procura de pessoal lusófono na nova China, e como complemento aos cursos de português oferecidos pelas universidades do continente, o governo do interior da China também aproveitou o ambiente linguístico favorável de Macau e, através da Companhia Nam Kwong, foram realizados seis cursos de português para formar cerca de cem especialistas bilingues chineses e portugueses. Imediatamente a seguir, em 1964 e 1965, em março de 1964, o Comité Central do Partido Comunista da China aprovou um relatório elaborado pelo Gabinete dos Negócios Estrangeiros do Conselho de Estado e pelo Grupo do Partido do Ministério do Ensino Superior. Neste Relatório, foi proposta uma série de medidas para resolver o problema do excesso de oferta de talentos de língua russa e a grave escassez de outras línguas estrangeiras (LI, 2012, p.100). Estas medidas incluíam a criação de dez faculdades ou universidades de línguas estrangeiras, o envio de diplomados do ensino secundário para o estrangeiro para estudar línguas estrangeiras, a contratação de professores estrangeiros e a criação de um departamento de ensino de línguas estrangeiras no Ministério do Ensino Superior. No seu estudo sobre uma breve história do desenvolvimento do ensino de PLE, o académico chinês Yan (2019, p 338) regista que “(...) para alterar fundamentalmente a situação da falta de talentos em línguas estrangeiras e satisfazer as necessidades a longo prazo do país, foi introduzida, em

outubro de 1964, a Lei de Ata de Planeamento de Educação de Línguas Estrangeiras em sete anos⁷, formulada conjuntamente pelos cinco órgãos do governo central.” Este documento definia as principais orientações, objectivos e medidas para o desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras. Uma das diretrizes e objetivos do ensino de línguas estrangeiras nas instituições de ensino superior, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, era aumentar a proporção de estudantes de "línguas pouco utilizadas" (Wang, 2014, p. 89-90). Esses dois documentos governamentais foram um acontecimento importante na história do ensino de línguas estrangeiras na China, pois representaram a primeira tentativa do governo central de formular um plano de médio e longo prazo para o ensino de línguas estrangeiras a um nível estratégico (LiYue, 2012, p 123). No entanto, antes que a sua introdução pudesse ser aplicada ao ensino de PLE em larga escala, foi forçada a ser suspensa devido à Revolução Cultural.

Interrupção (1965-1973)

Em 1966, quando eclodiu a Revolução Cultural, toda a comunicação e educação relacionadas com a cultura ocidental foram acusadas de serem "risco à revolução" e aqueles que utilizavam produtos importados e falavam línguas estrangeiras foram considerados "contra-revolucionários" que difundiam deliberadamente a cultura ocidental e foram criticados. Neste contexto, o governo chinês suspendeu os exames de acesso ao ensino superior, o ensino do PLE foi interrompido e todo o ensino de línguas estrangeiras foi suspenso no Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRB) e na Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, as únicas instituições da China continental que ofereciam cursos de português. Só na década de 1970, quando a China estabeleceu relações diplomáticas com a maioria dos países e aderiu às Nações Unidas em 1971, é que o governo central retomou as matrículas e o ensino nos institutos de línguas estrangeiras, com o objetivo de formar pessoal diplomático. De acordo com Li (2012, p. 40), só em 1973, quando o governo decidiu selecionar "os melhores trabalhadores, camponeses e soldados" para entrarem nas universidades, a fim de compensar a perda de licenciados, é que o programa de português foi retomado na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU). Após o fim da Revolução

⁷ O título em chinês é 《外语教育七年规划纲要》, foi traduzido como Lei de Ata de Planeamento de Educação de Línguas Estrangeiras em sete anos.

Cultural, o governo chinês também retomou os exames nacional de admissão para o Ensino Superior e, em 1977, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (atualmente designado Universidade de Estudos Internacionais de Xangai), que tem tradição no ensino de línguas estrangeiras, ofereceu um curso de licenciatura em português.

Se entre 1971 (ano da retoma do ensino superior) e 1978, "os candidatos aos exames de GAO KAO⁸ não tinham grande margem de manobra na escolha das universidades ou dos programas" (Wang Zuoying, 2001, p. 7), acabando por ter de se submeter ao Partido Comunista, em 1978, quando o sistema de escolha voluntária voltou a funcionar, os candidatos tinham de escolher entre um "programa" e um "instituto ou universidade". Em 1978, portanto, o sistema de seleção voluntária voltou a funcionar, embora os candidatos tivessem de assinar um "Formulário à transferência das universidades e dos currículos"⁹ (Wang Zoying, 2021, p.7). "Menos pessoas falam português do que inglês ou outras línguas comuns; e com um mercado tão vasto como o dos países lusófonos, a procura está a crescer" (Wang, 2001, p. 8). Esta procura levou a uma procura crescente de professores, tradutores e investigadores chineses de português.

Dois pólos (1973-2000)

Antes da eclosão da Revolução Cultural, o ensino do português na China era efectuado de duas formas: ou pelas duas únicas universidades chinesas que ofereciam cursos de português, ou através do envio de estudantes para Macau. Com o fim da Revolução Cultural e o estabelecimento de relações diplomáticas entre a China e os países lusófonos, o governo central aprovou que mais universidades oferecessem programas de língua portuguesa, e os estudantes deixaram de viajar para Macau para estudar e passaram a viajar em intercâmbio para universidades em Macau e Portugal.

Liu (2015) refere-se ao período de 1973 a 2000 como uma fase "Dois Pólos" na história do ensino da língua portuguesa na China, uma vez que nas duas primeiras décadas deste período de quase três décadas, o português era ensinado apenas em duas

⁸ Gaokao (高考) – Exame Nacional de Admissão para o Ensino Superior.

⁹ "Formulário à transferência das universidades e dos currículos" para preencher o exame de admissão à faculdade antes da admissão de um projeto, é os candidatos à universidade de um projeto obrigatório, relacionado com o destino da maioria dos estudantes. No quadro, nas instituições, no âmbito do profissional, é definido um item "obediência currículo à transferência ou não", podem escolher "concordo" ou "não concordo", por isso, os candidatos são obrigados a fazer uma escolha entre a universidade e o currículo.

instituições: o Beijing Institute of International Business and Economics ILEB, em Pequim (o instituto passou a designar-se Beijing University of International Business and Economics em 1984), e o Shanghai Institute of International Studies IEIS, em Xangai, enquanto na segunda década o ensino da língua portuguesa passou a ser ministrado em duas instituições. Nos dez anos seguintes, o número de universidades que oferecem cursos de português aumentou rapidamente para 15, em resposta às mudanças na política linguística da China.

Generalização (2000-presente)

Comparativamente a 1960, quando apenas três universidades chinesas (Beijing Broadcasting Institute, Beijing Foreign Studies University e Shanghai University of Foreign Studies) ensinavam português, em 2016 já existiam mais de vinte universidades e instituições de ensino superior na China continental (Zhou, 2016: 271). Durante quatro décadas, desde o início da década de 1960 até ao segundo milénio, a China alternou os programas de língua portuguesa entre as três universidades acima mencionadas, produzindo mais de 400 falantes bilingues de chinês e português, com uma média de apenas 10 licenciados por ano, maioritariamente a servir em unidades diplomáticas ou de serviço externo. Obviamente, isto não é suficiente para um grande país com uma população de mil milhões de habitantes. Especialmente no século XXI, a ascensão da China tem sido impressionante. A China e os países de língua portuguesa estão cada vez mais próximos, o que torna a procura de talentos bilingues chineses e portugueses mais vigorosa. No Relatório de Desenvolvimento dos Países de Língua Portuguesa (2021), regista-se que a China e os países de língua portuguesa estão atualmente envolvidos na cooperação económica e comercial de quatro formas, nomeadamente, a cooperação no comércio de mercadorias entre a China e os países de língua portuguesa, a cooperação no comércio de serviços, o investimento direto bidirecional e a cooperação em trabalhos contratados e mão de obra. Entretanto, em termos de educação e académicos, a China aumentou o número de Institutos Confúcio nos países de língua portuguesa, a cooperação educacional e os intercâmbios académicos, bem como a construção do Grupo de Reflexão para a cooperação entre a China e os países de língua portuguesa.

A partir da abertura de cursos de português no Instituto de Línguas Estrangeiras

Nº 2 de Pequim e no Instituto de Línguas Estrangeiras de Tianjin em 2005, as universidades de todo o país iniciaram uma onda de abertura de cursos de português para cultivar talentos lusófonos. Em apenas uma dúzia de anos, mais de 40 faculdades e universidades da China continental abriram cursos de português, e o número de alunos matriculados todos os anos atinge os 1.000.

A partir de janeiro de 2024: existem atualmente 60 instituições de ensino superior na China com programas de língua portuguesa, das quais 52 oferecem programas de licenciatura, 5 oferecem programas de mestrado em português e 2 oferecem programas de doutoramento em português.

Os intercâmbios e a cooperação entre a China e os países de língua portuguesa continuarão a aumentar à medida que a influência destes países cresce a nível mundial. É provável que os programas de PLE e PL2 se tornem mais comuns no futuro, entrando na sala de aula do ensino secundário chinês, tornando-se uma língua internacional importante a par de outras línguas menores, como o francês e o espanhol, e desenvolvendo conceções pedagógicas e manuais escolares.

Devemos estar conscientes do facto de que, na China, a aprendizagem do português como segunda língua estrangeira ocorre num ambiente de não imersão linguística, em que o aprendente é exposto à língua-alvo apenas através de dicionários, manuais escolares, cadernos de exercícios e textos (orais e escritos, fornecidos pelo professor). Neste contexto, a exposição à língua é muito limitada (Grosso, 2007, p. 85), pelo que é proposta uma abordagem contextual da aprendizagem e, na próxima secção, o projeto apresentará as características de uma pedagogia orientada para a ação.

Capítulo 2 - A Estrutura Teórica da Pedagogia Orientada para a Ação

2.1. Enquadramento para a pedagogia orientada para a ação

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR). (Conselho da Europa, 2001) é o documento de referência sobre a concepção do ensino das línguas na Europa de hoje. Os autores do Quadro de Referência afirmam que adoptam uma "perspectiva orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o

utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico". (2001, p.15)

O Quadro afirma que "aprender uma língua estrangeira significa preparar-se para a utilizar ativamente na comunicação" e que "a comunicação e a aprendizagem serão conseguidas através da realização de tarefas". Uma tarefa é "a utilização estratégica das competências adquiridas por um ou mais actores para atingir um objetivo específico. A isto chama-se uma ação, ou uma tarefa". O Quadro centra-se no conceito de ensino de línguas estrangeiras orientado para a ação, afirmando que "[ensinar para a ação] é caracterizar os utilizadores de línguas e os aprendentes de línguas, em primeiro lugar e acima de tudo, como participantes em práticas sociais, realizando tarefas, incluindo actividades linguísticas, num campo específico de ação social, com base em condições e circunstâncias específicas" (Idem). Ao mesmo tempo, a realização de acções ou tarefas é também um processo aberto e criativo. A pedagogia orientada para a ação é gerada tendo esta teoria como base.

2.2. Noção da pedagogia orientada para a ação

A pedagogia orientada para a ação consiste na conceção, implementação e avaliação de actividades de ensino e aprendizagem no ensino profissional com base nas acções necessárias para a realização de uma atividade de ensino e aprendizagem profissional, bem como nas condições ambientais necessárias para a produção e manutenção de acções e nos mecanismos reguladores intrínsecos dos aprendentes. O objetivo desta abordagem é promover o desenvolvimento dos interesses e das capacidades dos aprendentes, e a sua essência reside na unificação do processo de ação com o processo de aprendizagem. Defende a aprendizagem através da ação e para a ação, e "para que se possa haver a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa que para ser efetivo necessita de actividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades." (Libâneo, 1994) Apenas a ação docente ou apenas a ação discente ainda não constituem ação pedagógica; ela é a coordenação entre ação docente e ação discente. Pode-se dizer que a ação pedagógica é, mais propriamente, uma interação pedagógica. (Zaslavsky, A., 2017)

É através da organização intencional e sistemática dos aprendentes no ambiente de ensino e aprendizagem real ou simulado, participando no processo de conceção, implementação, verificação e avaliação das actividades profissionais, através do processo de descoberta, exploração e resolução de problemas decorrentes das actividades profissionais, experimentando e reflectindo sobre o processo das acções de aprendizagem e, em última análise, obtendo os conhecimentos e as competências necessários para completar as actividades profissionais relevantes. Na pedagogia orientada para a ação, a ação é o ponto de partida e o destino da aprendizagem, e a aprendizagem é o processo de ligação entre o estado de competência para a ação existente e o estado de competência para a ação-alvo.

2.3. Características básicas da pedagogia orientada para a ação

A pedagogia orientada para a ação procura manter um equilíbrio entre as actividades cerebrais e as actividades práticas e, em vez de uma progressão linear entre as actividades práticas e as actividades cerebrais, todo o processo de aprendizagem é acompanhado por uma interação dinâmica entre as duas componentes. (Moura, M. O. D, 2010) descreve as características típicas da pedagogia orientada para a ação no ensino escolar: é abrangente; é uma atividade de aprendizagem iniciada pelo aluno; é a realização de um resultado de ação que pode ser utilizado ou posteriormente processado ou com o qual se pode aprender; deve, na medida do possível, ser organizada tendo em conta os interesses dos alunos. Permite criar oportunidades para que os alunos sejam expostos a novos temas e problemas, a fim de desenvolverem continuamente um interesse pela aprendizagem; exige que os alunos sejam envolvidos na conceção, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem desde o início e contribui para a promoção da abertura na escola.

Entretanto, o construtivismo é um dos fundamentos teóricos desta pedagogia. Pimentel (2004) considera que seus fundamentos teóricos da pedagogia orientada para a ação e da teoria da aprendizagem construtivista são essencialmente as mesmas.

Centra-se na relação entre a estrutura cognitiva e as actividades individuais e as pessoas atingem os objectivos de aprendizagem definidos no processo de auto-correção ativa e contínua e de auto-feedback crítico, não sendo um processo controlado externamente, mas sim um processo auto-controlado. A aprendizagem auto-organizada

dos alunos dá ênfase à cooperação e à comunicação; são utilizados alternadamente métodos de ensino multi-forma e o professor é o organizador, conselheiro e guia do processo de aprendizagem. Caracteriza-se pelo facto de o conteúdo do ensino estar estreitamente relacionado com a prática profissional, especialmente com o processo de trabalho. A teoria da aprendizagem construtivista, tem como ponto de vista principal que o conhecimento não é transmitido mas sim construído pelo aluno, e que “contexto, colaboração, conversação e construção de significado” são os quatro elementos do ambiente de aprendizagem, salientando a concepção do ensino para a aprendizagem do aluno como o centro, com um papel no contexto, na aprendizagem em colaboração, na construção de significado e outros princípios. Tanto a teoria da pedagogia orientada para a ação como a teoria da aprendizagem construtivista acreditam que os alunos são sujeitos cognitivos, participantes activos em actividades de aprendizagem e não objectos de doutrinação, que a aprendizagem é um processo de autocontrolo e que os professores devem mudar o seu papel de transmissores de conhecimentos para conselheiros, instrutores e facilitadores.

Em segundo lugar, a pedagogia orientada para a ação enquadra-se no paradigma de aprendizagem do ensino profissional. De acordo com Jiang Dayuan (2006), existem três paradigmas de aprendizagem:

- a. Clássico - um paradigma de aprendizagem baseado em teorias comportamentais e cognitivas;
- b. Reforma - um paradigma de aprendizagem baseado na teoria da ação e na teoria do contexto;
- c. Inovador - um paradigma de aprendizagem para o ensino profissional baseado na teoria holística.

De acordo com Jiang Dayuan (2006), “a aprendizagem apresenta uma estrutura composta e multifacetada”¹⁰. A teoria da ação, também conhecida como teoria da regulação da ação, é um desenvolvimento da teoria cognitiva, que vê a aprendizagem como um processo de regulação da auto-ação do sujeito, apontando para a aquisição de

¹⁰ O texto original refere se 学习呈现一种复合而多面的结构. Traduzido pela autora em "a comunicação e a aprendizagem serão alcançadas através da realização de tarefas".

competências dinâmicas de ação na orientação para objectivos e na organização de processos.

A teoria da ação tornou-se a base teórica do ensino profissional como paradigma de aprendizagem para e através da ação, adquirindo assim o paradigma de aprendizagem da ação completa de “consultar, planejar, decidir, implementar, verificar e avaliar”. A teoria contextual, também conhecida como teoria cognitiva contextual, é um desenvolvimento da teoria cognitiva, que encara a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o contexto de aprendizagem, e aponta para a aquisição de competências de atividade prática através da participação e da interação efectiva. O paradigma da aprendizagem contextual, representado por Lave (1991), sublinha que o processo de aprendizagem deve ter uma interação sujeito-objeto e que a ação autêntica no contexto é conseguida através da criação de ambientes de prática, físicos, ecológicos e sociais; e através da participação numa comunidade de prática, desde a participação marginal numa situação de aprendizagem funcional até um membro central do sistema de atividade, aprendendo e promovendo-se mutuamente e partilhando experiências e resultados. A teoria contextual torna-se a base teórica para o paradigma de aprendizagem do ensino profissional baseado na aprendizagem do processo de trabalho e, por conseguinte, na aquisição de competências profissionais, metodológicas e sociais, passando assim do principiante profissional para o perito profissional.

Com base numa assimilação completa das componentes positivas das teorias de aprendizagem clássicas e reformadas, os especialistas alemães em ensino profissional tentaram desenvolver uma teoria holística, cuja ideia central é que a autorregulação da aprendizagem é definida como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (Zimmerman & Schunk, 2011). A ênfase é colocada na substituição da aprendizagem recetiva pela aprendizagem por descoberta, da aprendizagem compreensiva pela aprendizagem mecânica e da aprendizagem autorregulada. A auto-verificação envolve os elementos de orientação (o que fazer), verificação (se está correto), avaliação (se está bem feito) e previsão (o que acontecerá se continuar a fazê-lo) na resolução de problemas, enquanto o processo de autorregulação envolve os elementos de conteúdo (o que é importante), âmbito (se repara em toda a essência), amplitude (se há outras formas de o fazer) e velocidade (se trabalha depressa ou devagar) no processamento da informação. O paradigma de

aprendizagem da teoria holística adquire um efeito integrador. Em suma, a aprendizagem apresenta uma estrutura composta e multifacetada. Do ponto de vista da psicologia da educação, ser autorregulado não é uma qualidade inata do indivíduo, mas, na verdade, é uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido (Grau & Whitebread, 2012; Volet, Vauras & Salonen, 2009).

Especificamente é importante determinar o conteúdo de ensino dos conhecimentos profissionais e das competências profissionais com os requisitos das capacidades e dos empregos reais; conceber o processo de ensino com referência ao fluxo de trabalho; determinar as normas de avaliação com referência aos requisitos dos empregos; dividir os módulos de ensino de acordo com o processo para garantir a integridade relativa de cada conteúdo de ensino.

Ao mesmo tempo, este modelo pedagógico centra-se no desenvolvimento da competência comunicativa autêntica e requer “saber”, “fazer” e “ser” como os três níveis de ensino de línguas estrangeiras: “saber”, “fazer” e “ser” (Holmes & O'Neill, 2012). O objetivo de “aprender” centra-se no domínio do conhecimento da língua, incluindo competências básicas como a audição, a oralidade, a leitura e a produção de texto; o objetivo de “fazer” centra-se na utilização da língua, ou seja, utilizar a língua para alcançar um determinado efeito, ou para completar uma determinada ação. O objetivo de “integração” está mais próximo do objetivo de “integrar-se em diferentes comunidades e fazer parte delas tanto quanto possível” na pedagogia orientada para a ação, que inclui muitos elementos como a comunicação interpessoal, a cultura, as regras sociais, os sistemas de valores, etc. O objetivo da “integração” na pedagogia é “fazer parte de diferentes comunidades tanto quanto possível”.

Além disso, no contexto de "Uma Faixa, Uma Rota", muitos académicos propuseram o desenvolvimento de novos métodos de ensino e a otimização do currículo de ensino, a fim de cultivar talentos internacionais de língua portuguesa. Em resposta a esta exigência, Wen (Wen, Q. F, 2014) propõe que os talentos de língua estrangeira nacionalizados devem possuir duas competências principais, uma das quais é a competência comunicativa intercultural, incluindo a competência linguística, a competência pragmática e a competência de prática comunicativa, etc., que requer o

domínio da cultura, dos costumes nacionais e dos valores dos países da língua-alvo, a fim de melhorar o efeito da comunicação e dos intercâmbios.

A competência comunicativa aqui mencionada é a principal objetivo da pedagogia orientada para a ação explorado neste projeto.

2.4. Forma geral de ensino da pedagogia orientada para a ação

A chave para a pedagogia orientada para a ação é a operacionalidade e a capacidade de ação de cada sessão de ensino, e os professores devem conceber aulas que possam ser diretamente participadas pelos alunos de acordo com as suas características e o conteúdo de ensino antecipadamente. Esta abordagem tem geralmente as seguintes formas:

a. Método de ensino em seis etapas, que consiste em seis segmentos de ação, tais como a recolha de informações, a preparação de planos, a tomada de decisões conjunta, a execução, o controlo e a avaliação; é geralmente aplicável ao ensino de cursos profissionais superiores.

b. Método de ensino em quatro etapas, que consiste em quatro segmentos de ação, como a obtenção de informações, a elaboração de planos, a execução de planos e a avaliação de planos; é geralmente aplicável ao ensino de cursos profissionais e teóricos nos graus inferiores.

c. Método de ensino de projectos, que destaca a exaustividade e a independência da realização de um trabalho, o projeto pode ser grande ou pequeno. Os grandes projectos, para além das ligações de ação acima referidas, também apresentam a demonstração do projeto, a análise e a tomada de decisões, a organização e a divisão do trabalho, a gestão e outras ligações de ação.

d. Método de ensino em grupo, com destaque para o trabalho em equipa, a discussão, a síntese de opiniões, o discurso de apresentação de relatórios, o debate e outras ligações práticas.

e. Método de ensino de role-playing, de acordo com os requisitos da posição real, para completar o papel das tarefas de ação. Além disso, existem métodos de ensino mais específicos, como o questionamento, a investigação, os jogos, etc. É de notar que estes métodos não existem independentemente e são aplicados separadamente, mas

podem ser aplicados seletivamente de forma cruzada, de acordo com os objectivos e o conteúdo do ensino, e a chave é o processo ser operacional e organizar racionalmente as sessões de ação.

Segundo Perrenoud (Perrenoud, 1993), existem três aspectos da prática na sala de aula:

- a. a improvisação quotidiana e regulada;
- b. o tratamento das diferenças;
- c. a transposição didática.

No que se refere a esta última, a utilização é alargada para se traduzir em intervenções práticas, no conteúdo central da escola e no ensino na sala de aula. Neste projeto, o investigador utiliza o ensino em grupo e a pedagogia do role-playing para investigar as questões levantadas.

Ao explorar a aplicação desta pedagogia no ensino de línguas estrangeiras, precisamos de nos concentrar não só na hierarquia dos seus objectivos pedagógicos (Holmes & O'Neill, 2012), mas também de obter uma compreensão mais profunda de como a pedagogia se manifesta concretamente a nível prático. Como Nunan (1989) sublinha no seu livro *Task Design for Communicative Language Teaching*, a conceção de tarefas é um elo fundamental entre a teoria e a prática pedagógica, e Nunan salienta que uma conceção de tarefas eficaz deve ter as seguintes características fundamentais:

- a. autenticidade: as tarefas devem simular situações de comunicação da vida real para que os alunos possam experimentar o uso prático da língua no processo de realização das tarefas.
- b. objetividade: a tarefa deve ter um objetivo e um resultado claros, para que os alunos possam ter a certeza do que aprenderam depois de concluírem a tarefa.
- c. operacionalidade: as tarefas devem ser fáceis de operar e implementar, para que os alunos as possam completar sob a orientação do professor.
- d. progressiva: a conceção das tarefas deve seguir o princípio do fácil para o difícil, do simples para o complexo, e melhorar gradualmente o nível linguístico e a competência comunicativa dos alunos.

O conceito de cadeia de tarefas consiste numa série de fases inter-relacionadas, passo a passo, cada uma das quais é uma preparação necessária para a tarefa final e, ao

mesmo tempo, tem valores independentes e objectivos de aquisição da língua.

2.5. Investigação-ação sobre a pedagogia orientada para a ação

Ao explicar o que é a investigação-ação, Carr e Kemmis (1986) definem-na como "um inquérito auto-reflexivo realizado pelos participantes para melhorar a racionalidade das práticas sociais e educativas recebidas e para aumentar o seu próprio nível de compreensão dessas práticas". Elliott (1991) identifica a investigação-ação como um estudo da situação social destinado a melhorar a qualidade da ação. Burns argumenta, a título de exemplo, que a investigação-ação é um método de investigação auto-reflexivo, sistemático e crítico do investigador, que é também um participante. O objetivo é identificar questões de investigação valiosas que possam conduzir a mudanças significativas no comportamento prático. (Burns, 1999)

Segundo Burns (2010), a investigação-ação deve começar com o planeamento, ou seja, o planeamento de como agir, incluindo: 1. encontrar um foco de problema. 2. desenvolver e refinar o problema. 3. obter permissão para investigar. 4. preparar recursos e materiais para a investigação. A ação segue-se à conclusão do plano, ou seja, à colocação do plano em ação, e consiste em: 1. recolher dados. 2. observar e descrever os dados: o que é que "eu" preciso de ver? 3. perguntar e discutir os dados: o que é que "eu" preciso de saber? 4. verificar. Depois vem a observação, que resulta do plano de observação, e que consiste em: 1. preparar os dados para análise. 2. analisar e sintetizar os dados qualitativos. 3. assegurar que os dados são exactos e válidos. O último passo, a reflexão sobre a investigação-ação - refletir e planear os próximos passos, envolve: 1. refletir sobre todo o ciclo da investigação-ação. 2. planear os próximos passos. 3. partilhar os resultados da investigação com outros.

Por conseguinte, a terceira parte deste projeto seguirá a metodologia de investigação da investigação-ação de Burns (2010), seguindo as etapas de planeamento, ação, observação e reflexão, com base no nível linguístico A1/A2, no design da sala de aula da pedagogia orientada para a ação e no feedback dos alunos, a fim de explorar a aplicação à língua portuguesa no contexto chinês.

Capítulo 3 - Metodologia de investigação da pedagogia orientada para a ação

3.1. Questões de investigação

A) A pedagogia orientada para a ação é viável na sala de aula de língua portuguesa nas escolas secundárias chinesas?

B) A pedagogia orientada para a ação pode estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem e melhorar a sua competência comunicativa melhor do que o método de ensino tradicional?

3.2. Sujeitos do estudo

Foram seleccionados para este estudo 20 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, que frequentam atualmente o ensino superior geral na China, e foram criados dois grupos de controlo de seis alunos durante um período de 7 dias para comparar tanto o método de ensino tradicional como a pedagogia orientada para a ação. A razão para escolher jovens de 14-16 anos foi que, para que o projeto decorresse sem problemas, os 20 inquiridos já tinham passado pela fase básica de aprendizagem da fonética portuguesa durante uma mês e já tinham dominado as competências linguísticas básicas a um nível que lhes permitiria conduzir melhor as experiências comparativas a realizar. Nesta fase, são utilizadas práticas pedagógicas inovadoras para orientar o ensino e desenvolver hábitos de aprendizagem correctos, que terão um impacto significativo na aprendizagem futura da língua. Ao mesmo tempo, a iniciativa "Uma Faixa e Uma Rota", a cooperação multilateral e o aprofundamento da cooperação sino-africana conduzirão à introdução do "multilinguismo" nas escolas secundárias, que será a tendência do futuro.

3.3. Metodologia de investigação

3.3.1 . Avaliação da proficiência linguística

As experiências de aprendizagem devem ser seleccionadas e preparadas para os aprendentes de acordo com princípios pedagógicos e o desempenho dos aprendentes deve ser avaliado em função de objectivos pré-seleccionados.

Os níveis de proficiência linguística do Quadro de Referência classificam os aprendentes de línguas estrangeiras em seis níveis, de A1 a C2, de acordo com o seu

nível global de proficiência, e a organização dos cursos e a conceção dos programas de ação devem ser orientados pelo nível de proficiência dos aprendentes na língua estrangeira. Para fazer corresponder o nível do curso ao nível real dos alunos, é necessário efetuar um teste de proficiência em língua estrangeira aos alunos para determinar o seu nível de proficiência antes de o curso ser ministrado, e fazer corresponder o curso adequado. Uma vez que já tinha selecionado estes 20 alunos para a fase básica de aprendizagem da fonética portuguesa e outras disciplinas antes do início do projeto, foi determinado que esta turma estava no nível A1 através do teste de proficiência pré-programa.

3.3.2 Observação comportamental

De acordo com o quadro teórico da pedagogia orientada para a ação, no processo da prática de ensino, os professores registam a aula da pedagogia tradicional e da pedagogia orientada para a ação, respetivamente, registam a situação da sala de aula após a aula, e analisam o registo da participação na sala de aula observando os alunos na sala de aula.

Neste projeto, o ensino profissional do português divide-se em três grandes fases: inicial, intermédia e final. As tarefas iniciais, também conhecidas como tarefas de preparação, são aquelas em que o professor ajuda os alunos a prepararem-se para as tarefas seguintes, tais como vocabulário, padrões frásicos e conhecimentos culturais. Esta parte da tarefa pode assumir a forma de preparação independente ou de preparação assistida: a preparação independente significa que os alunos fazem a sua própria preparação de acordo com a sua própria situação, enquanto a preparação assistida está relacionada com outra parte do item de ação, ou seja, “antecipar a ajuda de que o ator pode necessitar”. Os professores ajudam os alunos a prepararem-se antecipadamente, preparando pontos que precisam de ser dominados e alargados de acordo com o seu nível de conhecimentos e necessidades de aprendizagem. Por exemplo, na primeira aula, prepara-se antecipadamente para os alunos as palavras portuguesas que podem estar envolvidas no tema de Auto-apresentação, e assim por diante.

As tarefas intermédias, também conhecidas como tarefas de transição, referem-se ao facto de os alunos realizarem algumas tarefas de produção relativamente simples com base em tarefas preliminares, preparando o caminho para a realização da tarefa

final. Por exemplo, resumir ideias sobre o material dado, representar papéis com base na informação fornecida pelo professor.

A última tarefa consiste em pôr em prática o programa de ação previamente concebido, que é simultaneamente o resultado final da pedagogia orientada para a ação e a concentração dos objetivos de ensino. No que diz respeito às formas específicas, as três tarefas não têm de se limitar a uma forma particular e podem assumir várias formas. Neste projeto, a autor preparar uma tarefa abrangente de expressão oral, expressão escrita e outras formas de tarefas sobrepostas para observar os comportamentos dos alunos no processo.

Simultaneamente, a “investigação-ação” da pedagogia orientada para a ação foi analisada através de um questionário de avaliação na sala de aula, de um questionário no final do projeto e de uma nota de teste final.

3.3.3 Questionário de avaliação da sala de aula

No final de cada tarefa didática, o professor e os alunos procedem a uma avaliação bidirecional: em primeiro lugar, o professor avalia os conhecimentos e a capacidade de ação dos alunos; em segundo lugar, os alunos auto-avaliam a sua própria conceção do programa de exercícios de cenário e os seus ganhos e perdas no processo, dão feedback ao professor e resumem as medidas tomadas pelo professor para ajudar ou fazer sugestões. O processo de avaliação do professor baseia-se numa apreciação global das competências linguísticas, utilitárias, comunicativas e outras quatro competências dos alunos.

O “Questionário de Avaliação da Sala de Aula” é um “registo” e uma “reflexão” de cada aula, os questionários são emitidos em papel e os alunos têm um espaço independente para os preencherem no final de cada aula, o professor não interfere no processo de preenchimento e os alunos revezam-se entre si numa sala independente para os preencherem, para garantir que os dados são autênticos e únicos. Foram realizadas 6 aulas, o que significa que os alunos tiveram de preencher 6 questionários de feedback com 5 perguntas. Foram utilizados questionários não estruturados e os próprios alunos preencheram o feedback.

3.3.4. Questionário

O questionário foi preenchido no final do curso, de forma anónima e em papel, e, mais uma vez, o professor não interveio no processo de preenchimento do questionário, tendo os alunos preenchido o questionário à vez, em salas separadas, para garantir a autenticidade e a unicidade dos dados. O “Questionário sobre a Aprendizagem dos Alunos na Aula de Português” é constituído por 11 questões em três domínios: avaliação da aula de português do ponto de vista dos diferentes métodos pedagógicos, avaliação da adaptação às tarefas de ensino e avaliação dos conteúdos de ensino. Foi utilizado um questionário estruturado, categorizado em “discordo totalmente” (1) e “concordo totalmente” (4).

3.3.5. Teste final

O teste final foi efectuado no final do curso prático. Para garantir a unicidade do teste de controlo, os papéis de teste para os métodos de ensino tradicional e orientado para a ação eram os mesmos, e os alunos fizeram o exame offline na mesma sala de aula, numa ordem desordenada, com o professor a supervisionar o teste.

O teste foi dividido em 8 secções, incluindo Tradução Chinês-Português, Gramática, Audição, Expressão Oral e Expressão Escrita, de modo a avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos em ambos os modos de ensino.

Capítulo 4- O processo experimental da prática pedagógica

4.1.Fase de planeamento - preparação da experiência

Na fase preparatória do projeto, a fim de garantir a singularidade do ensaio controlado, foram seleccionados 20 alunos do último ano do ensino secundário que estudam atualmente na Quinta Escola Secundária da cidade de Ningxiang, província de Hunan, a quem foi ensinada a fonética básica do português no período de pré-teste. De acordo com o feedback dos alunos no pré-teste, 8 destes 20 alunos estavam interessados noutras línguas para além do inglês, 5 deles queriam dominar algumas frases simples de prática de vida através do estudo de 7 dias, e 7 deles estavam interessados nesta nova prática de ensino.

De acordo com a avaliação preliminar, quando os alunos aprendem uma língua estrangeira pela primeira vez (excluindo o inglês) é o facto de estarem interessados na

língua, seguido da curiosidade sobre os novos métodos de ensino e, por último, o facto de quererem utilizar a língua na vida real depois de a terem aprendido. Ao analisar os questionários antes da experiência, pode concluir-se que os alunos estão interessados em aprender uma segunda língua estrangeira pela primeira vez e, em segundo lugar, estão ansiosos por aprender a língua numa sala de aula diferente da forma tradicional de ensino.

4.2.Fase de ação - realização da experiência

4.2.1 Introdução à Escola

Esta escola secundária situa-se na cidade de Ningxiang, província de Hunan, China. É uma escola secundária pública e, tal como todas as escolas secundárias da China, está dividida em três fases de ensino, ou seja, Júnior, Intermédio e Sénior. Os alunos matriculados no primeiro ano devem concluir o ensino primário, ingressar no ensino intermédio no segundo ano, ingressar no ensino avançado no terceiro ano e, no final das três fases de ensino, ou seja, três anos após a matrícula, submeter-se ao exame nacional, justo e imparcial de nível superior, também conhecido como “Gaokao¹¹”, que é o maior exame para as escolas secundárias na China e determina se inúmeros alunos poderão ou não ingressar nas universidades melhores. Para a maioria das famílias comuns, este exame é uma oportunidade de mudar o seu destino. O meio envolvente da escola é muito diversificado e, uma vez que é a única escola secundária pública da zona, a direção da escola quer ser inclusiva e inovadora, a fim de estimular o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem e ajudar um maior número deles a ter um melhor desempenho nos “exames de admissão à universidade”. Tendo em conta as assimetrias socioeconómicas encontradas, a escola procura responder com soluções diferenciadas para promover a integração escolar-social e trabalha com as famílias, as associações de estudantes e de pais e outras organizações para desenvolver soluções flexíveis e criativas para as necessidades e dificuldades dos alunos. A escola é composta por seis edifícios, uma biblioteca, uma cantina, um pavilhão desportivo, um salão polivalente e uma estátua do Presidente Mao, símbolo da escola.

¹¹ O texto original refere se 高考. Traduzido pela autora em "Gao Kao"

Os professores de línguas estrangeiras da escola têm maioritariamente entre 30 e 45 anos e, para fazer face ao exame “Gao Kao”, ou seja o exame final do sistema escolar, o ensino profissional de línguas estrangeiras tem-se baseado em métodos de ensino tradicionais. No entanto, para se adaptar às reformas do ensino propostas no *Programa Curricular do Ensino Obrigatório e nas Normas Curriculares (Edição de 2022)*¹², o Departamento de Assuntos Académicos da escola e os professores de línguas estrangeiras estão a introduzir ativamente métodos de pedagogia orientadas para a ação. No entanto, para se adaptar às reformas do ensino propostas dele e os professores de línguas estrangeiras têm vindo a introduzir ativamente métodos de ensino “orientados para a ação”, como o ensino contextual e o ensino de jogos, e têm vindo a experimentálos sob a forma de aulas abertas.

A escola incentiva a criatividade e a inovação sem descurar os valores importantes da política educativa nacional, a liberdade e o poder dos alunos, e direciona os alunos para o ensino superior. Os alunos tornam-se os principais participantes no sucesso dos seus estudos através dos programas de ensino prático organizados pela escola, e as suas propostas de trabalho caracterizam-se por uma prática criativa e diferenciada. O programa educativo da escola defende valores como a diversidade intelectual e a solidariedade, bem como o desenvolvimento da consciência democrática e cívica, com pensamento crítico e capacidade de resolução autónoma de problemas.

4.2.2 Introdução aos Alunos

O grupo-alvo desta investigação-ação foi constituído por 20 estudantes do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, de escolas profissionais superiores. Os estudantes do ensino profissional superior na China pertencem ao grupo de estudantes que são colocados em estabelecimentos de ensino profissional superior com notas mais baixas após o “Gaokao” e cujo principal objetivo é cultivar competências profissionais. Em função das classificações dos estudantes no “Gaokao” e dos seus voluntários, bem como dos planos de inscrição e dos critérios de admissão dos estabelecimentos de ensino superior profissional, alguns dos estudantes

¹² O texto original refere se 义务教育课程方案和课程标准（2022年版）. Traduzido pela autora em " *Programa Curricular do Ensino Obrigatório e nas Normas Curriculares (Edição de 2022)*", e website como:

http://www.moe.gov.cn/srbsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html

são admitidos em estabelecimentos de ensino superior profissional após o “Gaokao” para receberem formação profissional. A grande maioria é constituída por estudantes cujo desempenho académico, especialmente nas disciplinas científicas, é menos satisfatório. A razão para este resultado reside no facto de os estudantes do ensino profissional superior terem pouca motivação e estratégias de aprendizagem no ensino primário e secundário.

O ensino primário e secundário dá ênfase ao desenvolvimento da inteligência matemática e lógica e da inteligência linguística, enquanto outras como a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência motora, a inteligência de interação e a inteligência introspectiva são negligenciadas. A inteligência matemática e lógica está intimamente relacionada com a capacidade de pensamento abstrato. Os alunos que apresentam um atraso relativo em termos de inteligência matemática e lógica no ensino primário e secundário não são incentivados a relaxar ou mesmo a abandonar as actividades que favorecem o desenvolvimento da inteligência matemática e lógica, dificultando assim o desenvolvimento do pensamento abstrato. Devido ao mecanismo psicológico de autodefesa, evitam-se as actividades que favorecem o desenvolvimento das capacidades de pensamento abstrato e escolhem-se actividades que favorecem o desenvolvimento das capacidades de pensamento figurativo como forma de compensação. Por outras palavras, a capacidade de pensamento abstrato deste grupo de alunos não está suficientemente desenvolvida na fase de pré-educação, e a capacidade de pensamento abstrato não está ao nível que deveria estar. Em termos de comparação entre o pensamento abstrato e o pensamento figurativo, este grupo de alunos tem uma vantagem relativa no pensamento figurativo. Dizer “vantagem relativa” não significa que o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato e da capacidade de pensamento figurativo seja um ou outro, na verdade, os dois estão interligados e coordenados. Se a capacidade de raciocínio abstrato se desenvolve melhor nos alunos, a capacidade de raciocínio de imagem também se desenvolve melhor. No entanto, no que diz respeito à parte dos alunos que estão relativamente atrasados em termos de pensamento abstrato, preocupam-se mais ou dão mais importância ao desenvolvimento da sua capacidade de pensamento de imagem, e estão mais dispostos a aceitar e a adaptar-se melhor aos conteúdos de aprendizagem e aos métodos de ensino adequados ao pensamento. Este ponto de vista foi verificado no ensino da formação prática

profissional superior: constatámos que alguns alunos na sala de aula são apáticos e deprimidos, enquanto que no local de formação prática são diferentes, mas todos são enérgicos, atentos, activos e participam ativamente no processo de formação prática.

4.2.3 Diferenciação do ensino

O ciclo de prática pedagógica teve a duração de 7 dias consecutivos. O curso foi concebido como o tema de “auto-introdução” com nível de dificuldade A1, com 6 aulas simuladas (tradicionais e orientadas para a ação) e um teste final simulado. No decurso da prática pedagógica, os professores efectuaram ajustamentos ao ensino após o final do curso.

O grupo do método de ensino tradicional baseou-se no método de ensino baseado em tarefas e o grupo da pedagogia orientada para a ação combinou pedagogia orientada para a ação e o método de ensino baseado em tarefas, controlando o ensino tradicional e a nova conceção de ensino e observando o grau de adaptação dos alunos aos dois métodos de ensino.

As diferenças de prática entre as duas pedagogias são descritas a seguir.

Projeto	Pedagogia orientada para a ação	Pedagogia tradicional
Tema	Auto-apresentação	Auto-apresentação
Diferenciação do ensino	<p>1. Os professores e os alunos estão em pé de igualdade entre si e a sala de aula é orientada pelos alunos.</p> <p>2. Conceção do ensino: São utilizados métodos de ensino diversificados, como a simulação de situações e os jogos interactivos, e a sala de aula é sobretudo dedicada à expressão oral.</p> <p>3. Avaliação: São utilizados vários métodos de avaliação para testar a eficácia da aprendizagem e o nível de competência dos alunos, tais como a realização de tarefas, a discussão em grupo, a representação de papéis, etc.</p> <p>O professor tem um papel ativo no processo de ensino.</p>	<p>1. Os professores ocupam uma posição dominante no processo de ensino e os alunos recebem os conhecimentos de forma passiva.</p> <p>2. Conceção do ensino: utiliza principalmente métodos de ensino tradicionais, como a exposição e a demonstração, ou seja, os professores e os alunos mantêm uma relação de ensino mais tradicional, cabendo aos professores a responsabilidade de transmitir os conhecimentos e aos alunos a responsabilidade de os aceitar e compreender.</p> <p>3. Avaliação: Não há avaliação sistemática, privilegiando-se o domínio e a memorização dos conhecimentos teóricos pelos alunos e a verificação do efeito da aprendizagem através de exercícios após as aulas.</p>

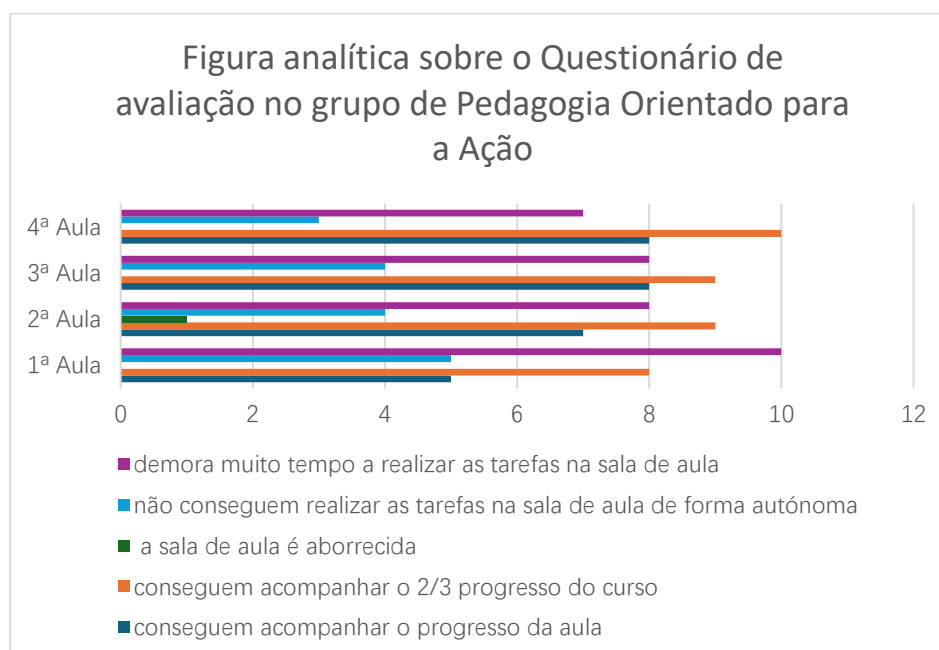
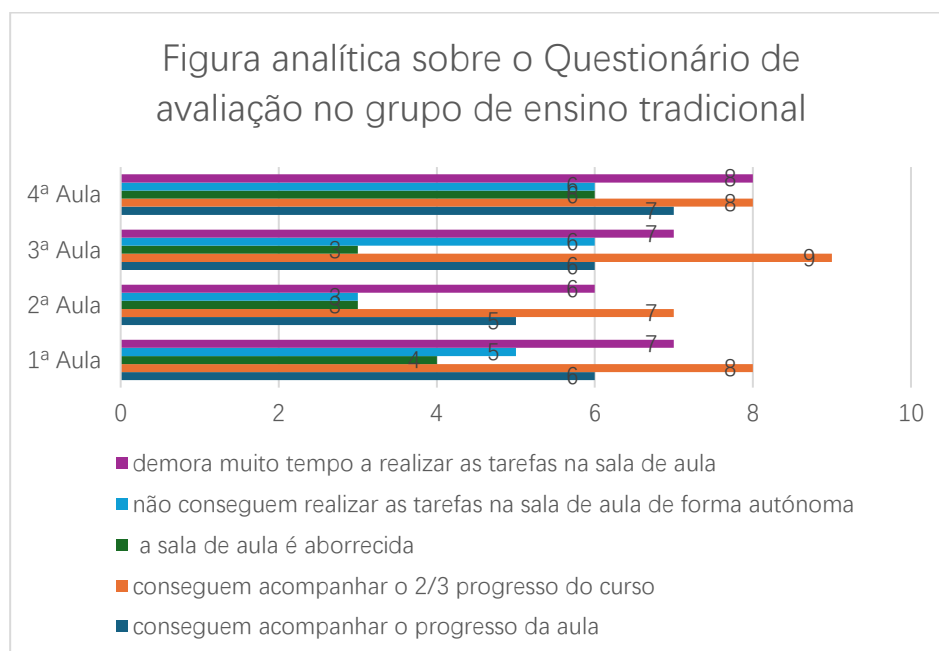
Com base na “investigação-ação” acima referida sobre a prática de ensino, a autora apresentará os resultados da prática de ensino no próximo capítulo.

4.3.Fase de observação - resultados e discussão

A autora fornece uma descrição detalhada das componentes “questionário de avaliação do curso”, “questionário de inquérito” e “teste final” que constituem a parte de observação da investigação-ação durante a fase de desenvolvimento experimental.

A análise estatística dos dados dos três inquéritos produziu os seguintes resultados.

4.3.1 Questionário de avaliação da sala



Através do feedback dos alunos na sala de aula, pode observar-se que mais de 60% dos alunos do grupo do método de ensino tradicional pensam que conseguem acompanhar o progresso da aula e 80% deles pensam que conseguem acompanhar o progresso do curso durante dois terços do tempo. Ao mesmo tempo, 40% dos alunos pensam que a sala de aula do método de ensino tradicional é aborrecida, 50% dos alunos pensam que não conseguem realizar as tarefas na sala de aula de forma autónoma, e 70% deles pensam que demora muito tempo a realizar as tarefas na sala de aula e que é aborrecido. Por outro lado, mais de 70% dos alunos do grupo de Pedagogia Orientada para a Ação consideraram que conseguiam acompanhar a aula e 90% consideraram que conseguiam acompanhar dois terços do curso. 90% dos alunos consideraram a aula interessante e inovadora, 40% consideraram que não conseguiam realizar as tarefas de forma autónoma e 80% consideraram que demoravam muito tempo a realizar as tarefas, mas que o processo era interessante.

4.3.2 Questionário

Formulário de dados sobre os questionários pós-projeto no grupo de Ensino Tradicional				
	Concordo totalmente (alunos)	Concordo (alunos)	Discordo (alunos)	Discordo totalmente (alunos)
Desconheceu o interesse do curso?	7	2	1	0
Gostaria de continuar a aprender português	2	1	5	2
Acha que as aulas devem ser orientadas pelo professor?	3	4	2	1
Acha que os alunos podem aprender português através de cenários e discussões em grupo?	0	1	3	6
Gosta do ensino tradicional na sala de aula?	3	3	4	0
Gosta da aula baseada na simulação situacional?	1	2	5	2
Está disposto a preparar-se antes da aula para a aula baseada na simulação?	1	1	5	3

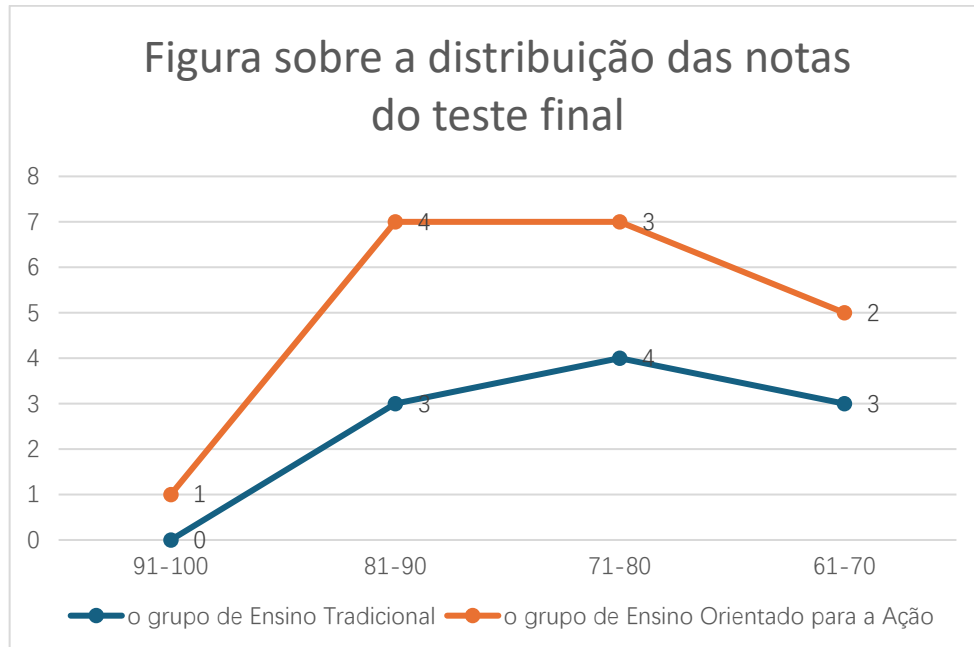
Se viajasse agora para Portugal, gostaria de fazer um intercâmbio cultural com eles?	4	2	2	2
Gostaria de incorporar mais conhecimentos sobre as culturas lusófonas na sala de aula?	0	1	5	4

Formulário de dados sobre os questionários pós-projeto no grupo de Pedagogia Orientado para a Ação				
	Concordo totalmente (alunos)	Concordo (alunos)	Discordo (alunos)	Discordo totalmente (alunos)
Desconheceu o interesse do curso?	7	3	0	0
Gostaria de continuar a aprender português	4	4	1	1
Acha que as aulas devem ser orientadas pelo professor?	4	4	2	0
Acha que os alunos podem aprender português através de cenários e discussões em grupo?	0	1	4	5
Gosta do ensino tradicional na sala de aula?	6	3	1	0
Gosta da aula baseada na simulação situacional?	0	1	7	2
Está disposto a preparar-se antes da aula para a aula baseada na simulação?	0	2	6	2
Se viajasse agora para Portugal, gostaria de fazer um intercâmbio cultural com eles?	0	1	6	3
Gostaria de incorporar mais conhecimentos sobre as culturas lusófonas na sala de aula?	0	0	2	8

Os questionários preenchidos pelos alunos no final do projeto mostram que mais de 70% dos alunos do grupo tradicional queriam aprender português através da simulação, queriam aprender mais sobre a cultura dos países lusófonos e que 90% deles tinham medo de praticar com estrangeiros devido ao facto de terem menos oportunidades de praticar as suas competências comunicativas na sala de aula. Em contrapartida, os alunos do grupo orientado para a ação: maioria dos alunos afirmou que queria continuar a aprender português, que gostava da nova forma de ensino e que gostaria de aprender mais sobre os costumes e culturas dos países de língua portuguesa

na sala de aula. No entanto, 20% dos alunos não queriam praticar com estrangeiros porque tinham medo de ficar nervosos e cometer erros durante a prática real.

4.3.3 Teste final



A partir do teste final dos alunos, pode observar-se que os seis alunos do grupo da pedagogia orientada para a ação superaram o grupo do método de ensino tradicional na expressão oral, na compreensão oral, na sequência de frases e na compreensão escrita durante as duas unidades de estudo. Nos testes de gramática e de escrita, dois alunos do grupo orientado para a ação superaram o grupo tradicional, dois alunos foram semelhantes ao grupo tradicional e seis alunos obtiveram uma pontuação inferior à pontuação mínima do grupo tradicional.

Além disso, antes e depois de cada aula, os professores conceberam cenários detalhados da sala de aula, bem como resumos e reflexões dos professores, a fim de analisar e compreender de forma mais abrangente a aprendizagem dos alunos na sala de aula. (Ver Formulário de Conceção Instrucional em anexo)

Da análise efectuada, podem ser retiradas as seguintes conclusões.

		Pedagogia orientada para a ação	Pedagogia tradicional
Papéis dos alunos e qualidade da aprendizagem	Participação dos alunos nas aulas	Devido ao facto da pedagogia orientada para a ação se centrar na prática e na participação dos alunos, estes estão mais empenhados na sala de aula e são capazes de interagir ativamente com o professor e os outros alunos.	Os alunos podem estar menos empenhados na sala de aula e não interagir com o professor e os outros alunos.
	Nível de interesse pelas aulas	A pedagogia orientada para a ação estimula o interesse e a curiosidade dos alunos na aprendizagem através da conceção de tarefas e situações interessantes e práticas.	Os alunos podem ficar aborrecidos com a aprendizagem devido ao método de ensino único e à falta de interação e de sessões práticas.
	Motivação para a aprendizagem	Os alunos podem adquirir um sentimento de realização e satisfação no processo de conclusão de tarefas, aumentando assim a motivação para a aprendizagem.	Os alunos podem sentir falta de motivação para a aprendizagem e de sentido de objetivo no processo de aceitação passiva de conhecimentos.

	Qualidade da aprendizagem	Na pedagogia orientada para a ação, os alunos têm de trabalhar de forma independente no planeamento do trabalho, na tomada de decisões e no controlo da qualidade, o que os ajuda a adaptarem-se e a tornarem-se competentes no mundo real. No entanto, devido às limitações do programa, alguns alunos têm excelentes capacidades orais, mas os seus conhecimentos de gramática e de escrita não são tão bons como os do método de ensino tradicional.	O método de ensino tradicional centra-se principalmente no ensino de conhecimentos teóricos, e os alunos dominam os conhecimentos através da audição, memorização e revisão. Embora este método possa garantir que os alunos consigam apreender uma grande quantidade de informação num curto espaço de tempo, devido à falta de sessões práticas, os alunos podem ter algumas dificuldades em adaptar-se ao mundo real.
Funções dos professores e qualidade do ensino	Papel do professor	O professor passa de transmissor de conhecimentos a instrutor, organizador e orientador da aprendizagem, centrando-se no cultivo da capacidade de aprendizagem autónoma e da capacidade de resolução de problemas dos alunos.	O professor assume sobretudo o papel de transmissor de conhecimentos e não interage e comunica com os alunos.

	Qualidade do ensino	Através da pedagogia orientada para a ação, os professores podem ter uma compreensão mais abrangente da aprendizagem e das necessidades dos alunos, de modo a ajustar as estratégias e os métodos de ensino e a melhorar a qualidade do ensino.	A qualidade do ensino pode ser limitada pelo método de ensino único e pela falta de interação e de sessões práticas.
	Crescimento profissional dos professores	A pedagogia orientada para a ação exige que os professores tenham um elevado profissionalismo e uma competência abrangente, o que contribui para o seu crescimento e desenvolvimento profissionais.	Os métodos de ensino tradicionais exigem um profissionalismo e uma competência global relativamente baixos dos professores, o que pode levar a um desenvolvimento profissional limitado dos professores.
Métodos de avaliação	Diferenças nos métodos de avaliação	Avaliação processual: não se centra apenas nos resultados da aprendizagem dos alunos, mas também na avaliação do processo de aprendizagem e dos métodos de aprendizagem.	Avaliação baseada nos resultados: centra-se principalmente nos resultados da aprendizagem dos alunos e não avalia o processo e os métodos de aprendizagem.

Em suma, a pedagogia orientada para a ação é melhor do que o método de ensino tradicional para melhorar a capacidade de compreensão dos alunos, estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem, alterar o papel dos professores e melhorar a qualidade do ensino, bem como para adotar métodos de avaliação diversificados. Além disso, a competência comunicativa dos alunos que utilizam a pedagogia orientada para a ação é muito mais elevada do que a dos alunos que utilizam o método de ensino tradicional. Ao mesmo tempo, a adaptabilidade dos diferentes alunos às tarefas de ensino também exige mais da concepção pedagógica dos professores.

Capítulo 5 - Fase reflexiva

Após sete dias de exploração e prática, podemos ver que a sala de aula de português deve mostrar mais flexibilidade e adaptabilidade aos alunos chineses. Como mencionado acima, esta abordagem também requer mais considerações: 1. o professor precisa de ter um sistema de conhecimento forte e de estar bem preparado para a aula; 2. o professor precisa de prestar atenção a cada aluno, não tratando cada aluno de forma “justa”, mas de acordo com a situação do aluno.

Com base nos resultados desta investigação-ação, como podemos utilizar a Pedagogia Orientada para a Ação no ensino da língua portuguesa para melhorar a competência comunicativa dos alunos?

1) A pedagogia orientada para a ação deve basear-se no nível linguístico real dos alunos. Isto também exige que os professores façam um estudo prévio e tentativas de ensino suficientes, especialmente para terem uma compreensão completa da proficiência linguística dos alunos em todas as fases, a fim de adotarem métodos de ensino eficazes para melhorar a proficiência linguística dos alunos. Por exemplo, assegurar que todos os alunos têm o mesmo nível de língua antes de iniciarem o curso.

2) Os professores precisam de basear a sua prática na sala de aula na realidade. Não podemos fingir que tudo deve ser aprendido na escola. Em primeiro lugar, temos de reconhecer que os nossos alunos chegam à escola já sabendo falar, ouvir e compreender o que ouvem, tendo dominado muitos géneros discursivos. E, ao longo de suas vidas, eles aprenderão outras coisas no trabalho, nas suas atividades

profissionais e no seu quotidiano (Geraldi, 2015). Por conseguinte, quando os professores planeiam o ensino pela ação, o objetivo é permitir que os alunos aprendam a pensar “diversamente” e a expressarem-se na prática. Em vez de forçar os alunos a seguir o “modelo de comunicação” da sala de aula situada, o foco está na aplicação na vida real. Por exemplo, a autora não limitou a aplicação da “auto-apresentação” na primeira aula, para que os alunos pudessem pensar de forma diversificada através da sua imaginação. No feedback do trabalho final, a autora também constatou que quase nenhum trabalho se baseava no modelo aplicado na sala de aula e que os alunos pensavam de forma independente no processo de “completar” o trabalho.

3) A pedagogia orientada para a ação deve ser mais adaptada à política de ensino profissional da China. Devido à prática de ensino tradicional a longo prazo, os estudantes formaram um determinado modo de aprendizagem no ensino profissional, enquanto a formação pedagógica recebida pelos professores, centrada na “investigaçãoação”, se baseia geralmente em teorias ocidentais, o que não corresponde à situação dos estudantes chineses e, devido às limitações do ambiente linguístico, muitos métodos eficazes na prática de ensino ocidental podem não ser necessariamente adaptados à China. Além disso, devido às limitações do ambiente linguístico, muitos métodos que são eficazes na prática de ensino ocidental podem não ser adaptáveis à China. Isto exige que os professores aceitem ativamente o feedback dos alunos para ajustarem a sua conceção de ensino.

4) Pedagogia orientada para a ação deve ser reformada e inovada em termos de professores e de materiais didáticos. Atualmente, muitos professores ainda não estão familiarizados com a pedagogia orientada para a ação. Embora alguns professores tenham começado a experimentar este método de ensino, são muitas vezes obrigados a abandoná-lo devido às limitações dos materiais didáticos ou do currículo. Por conseguinte, quebrar as limitações dos professores e dos materiais didáticos pode ser um pré-requisito para a promoção da pedagogia orientada para a ação.

5) A pedagogia orientada para a ação deve ter como objetivo melhorar a competência comunicativa intercultural dos alunos. O objetivo final da pedagogia orientada para a ação é permitir que os alunos melhorem o seu interesse pela língua, desenvolvam a sua competência comunicativa linguística e sejam capazes de a aplicar

na comunicação profissional. Os professores devem organizar ativamente os alunos para integrarem a competência comunicativa intercultural na sala de aula de pedagogia orientada para a ação, o que constitui não só a base para a implementação da pedagogia orientada para a ação, mas também favorece o desenvolvimento de talentos com competência comunicativa linguística e internacional.

O ponto de partida da pedagogia orientada para a ação é cultivar a competência de ação profissional dos estudantes, que inclui principalmente a competência metodológica, social e profissional. A dificuldade de utilizar a pedagogia orientada para a ação reside no desenvolvimento do contexto de aprendizagem, ou seja, a integração e a transformação do campo de trabalho da indústria e do campo de aprendizagem da aprendizagem escolar, e para desenvolver um contexto de aprendizagem adaptável, a chave reside na mudança de conceitos de ensino dos professores em faculdades e universidades profissionais superiores, e no cultivo e melhoria da capacidade de ensino, o que exige que os professores tenham capacidade interdisciplinar, não só para ter conhecimentos profissionais sólidos e competências hábeis, mas também para compreender as disciplinas vizinhas, as disciplinas afins e os conhecimentos e competências interdisciplinares. Consequentemente, são necessárias mudanças fundamentais na forma como os professores trabalham, colaboram com os colegas, trabalham eficazmente com profissionais de áreas afins, têm a capacidade de trabalhar em equipa e estão atentos aos desenvolvimentos noutras áreas de especialização.

No entanto, a par destas abordagens pedagógicas, os autores também defendem que, o professor precisa de se esforçar mais para conhecer os alunos na sala de aula. Para conhecê-los, para poder avaliar seus pontos fortes e fracos e, a partir disso, contribuir para a melhoria da qualidade da escola, o professor precisa, questioná-lo, dialogar com ele, vê-lo como produtor da matéria escolar e não como aplicador de normas, situá-lo nos contextos epistemológico, pedagógico, social e político da escola e estar presente no contexto escolar. e político, nas possibilidades e limitações da escola. (Alves, 2008; Aguiar, 2018).

Conclusão

Utilizando o tema "Introdução" como exemplo, este projeto demonstra plenamente a viabilidade da pedagogia orientada para a ação na prática da sala de aula das escolas secundárias superiores através das quatro fases da investigação-ação: planeamento, ação, observação e reflexão.

De um modo geral, a pedagogia orientada para a ação é viável na sala de aula de língua portuguesa, o que contribui para melhorar o interesse de aprendizagem e a competência comunicativa dos alunos, bem como o profissionalismo e as competências de ensino dos professores, o que, por sua vez, ajuda a promover reformas pedagógicas em termos de qualificações dos professores, materiais didáticos e currículos. Ao mesmo tempo, este método de ensino é também uma boa forma de promover o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, este método de ensino também tem os seus inconvenientes, porque a principal característica da pedagogia orientada para a ação é o facto de se centrar nas acções dos alunos e de o professor atuar como um guia para ajudar os alunos a integrarem-se melhor na aprendizagem na sala de aula, pelo que testa a atenção do professor aos alunos e a sua capacidade de controlar a sala de aula. Além disso, ao implementar a pedagogia orientada para a ação, é também necessário melhorar ativamente a falta de competências gramaticais e de prática de escrita dos alunos no âmbito do modo de pedagogia orientada para a ação e desenvolver uma pedagogia orientada para a ação diversificada, adequada e orientada para os alunos, a fim de cultivar os alunos para se tornarem talentos mais completos. O objetivo deste projeto é promover a discussão da metodologia de ensino orientada para a ação entre os académicos através desta investigação, de modo a que haja mais possibilidades para a sala de aula de língua portuguesa nas escolas profissionais superiores chinesas no futuro.

No processo de implementação da pedagogia orientada para a ação, devemos ter plenamente em consideração vários condicionalismos, tais como o nível linguístico real dos alunos, o nível de aceitação dos alunos, as qualificações dos professores e os materiais didáticos, de modo a tornar a pedagogia orientada para a ação das teorias ocidentais mais consentânea com a situação real dos alunos chineses. É igualmente importante ter em conta a personalidade dos alunos e o seu ambiente familiar: os professores devem encorajar ativamente os alunos introvertidos a participarem na sala

de aula e convidar os pais a criarem um bom ambiente para a simulação da língua estrangeira. Como diz Freire, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1984) ou ainda: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. (Freire,1984). Ao mesmo tempo, pedagogia orientada para a ação realça a competência comunicativa dos alunos, o que também está de acordo com a exigência de cultivar talentos de línguas estrangeiras com competência comunicativa intercultural, tal como defendido pelo Conselho de Estado da China no contexto de "Uma Faixa, Uma Rota".

Bibliografia

- Adamson, B. 2002 'Barbarian as a Foreign Language: English in China's Schools', *World Englishes*, 21(2): 231-43.
- Aguiar, M. A. D. S., & Dourado, L. F. (2018). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 28-33.
- Alves, N. M., & Mano, J. F. (2008). Chitosan derivatives obtained by chemical modifications for biomedical and environmental applications. *International journal of biological macromolecules*, 43(5), 401-414.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in language teaching: A guide for practitioners*. NY: Routledge, 196.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Charlier, B., & Henri, F. (2015). *Apprendre avec les technologies*. PUF.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey.
- Geraldi, J. W. (2015). O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, 9(17).
- Grau, V. & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6),401-12.
- Grosso, Maria José. A actividade comunicativa em Português do falante de língua materna chinesa. In: ANÇÃ, Maria
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718.
- Ilha, F. R; Krug, H. N. Docência no ensino superior: a promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de licenciatura em Educação Física. *Revista Digital EFdeportes*, Buenos Aires, v. 13, n. 122, jul. 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 ago. 2009
- 姜大源. (2006). 学科体系的解构与行动体系的重构——职业教育课程内容序化的教育学解读. *中国职业技术教育*, 22(7), 14-17. Foi traduzido como: Jang, D. Y.(2006). Desconstrução do sistema académico e reconstrução do sistema de ação: uma interpretação pedagógica da sequência dos conteúdos curriculares do ensino profissional. *China Vocational and Technical Education*, 22(7), 14-17.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. *Assessment of competencies in educational contexts*, 3, 22.
- Lam, A. 2002 'English in Education in China: Policy Changes and Learners' Experiences', *World Englishes* 21: 245-56.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Li, C. S. (2012a). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In C. W. Hao & Z. Honglin (Eds.), *Actas 1º Fórum Internacional de ensino de língua portuguesa na China: em comemoração dos 50 anos do curso de língua portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau. Li, C. S. (2012b).

Li, C. S. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In H. I. Lei & Z. Wu (Eds.), *Actas 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 51-74). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

LI, C. S. Ensino da Língua Portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In: *FÓRUM INTERNACIONAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA*, 1., 2012, Macau. Actas... Macau: Instituto Politécnico de Macau; 2012. p. 35-42

Libâneo, J. C. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176

Liu, Gang. Planeamento do ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China. In: *2º FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DA Língua Portuguesa NA CHINA*, 2., 2015, Macau. Atas... Macau, Instituto Politécnico de Macau, 2015, p. 111-131

Moura, M. O. D. (2010). Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ*, 205-229.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press.

Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.

Pimentel, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

PU Zhihong. “行动”与外语教学——欧洲语言教学理念的转变及其启示[J]. *四川外语学院学报* [“Ação e ensino de línguas estrangeiras: a transformação da filosofia europeia de ensino de línguas e as suas implicações” [J]. *Jornal do Instituto de Línguas Estrangeiras de Sichuan*], 2008, 24(1): 129-133.

Puren, Christian. 2009. *Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. *Le Français dans la Monde. Recherches et applications*.

Puren, Christian. 2014. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. *Les langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L’interculturel ». Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Acesso em: 12.11.2014

Qiaorong, Y., & Albuquerque, F. D. (2019). *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

Tang, J., and Y.Z. Gao 2001 *20 Shiji Zhongguo Zhongxiaoxue Kecheng Biaozhun Jiaoxue Dagang Huibian: Waiguoyu Juan (Yingyu)* [The Collection of Curriculum Guidelines and Syllabuses for Primary and Secondary School in China in the 20th Century: Foreign Languages (English)] (Beijing: People’s Education Press)

Wang, C. A., Zhang, M. & Liu, J. L. (Eds.). (2020). *葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2015 ~ 2016)* [The blue book of Portuguese Speaking Countries: reports on the development of portuguese-speaking countries (2020)]. Beijing: Social Sciences Academic Press. Wang, <https://xianxiao.ssap.com.cn/bibliography/1869709.html>.

Wang, C. A., Zhang, M., Liu, J. L., An, C. Y. & Zhao, Z. X. (Eds.). (2018). *葡语国家 蓝皮书 葡语国家发展报告 (2016 ~ 2017)* [The blue book of Portuguese Speaking Countries: reports on the development of portuguese-speaking countries (2016-2017)]. Beijing: Social Sciences Academic Press.

Wang, C. A., Zhang, M., Liu, J. L., An, C. Y. & Zhao, Z. X. (Eds.). (2021). *葡语国家 蓝皮书 葡语国家*

发展报告 (2021) [The blue book of Portuguese Speaking Countries: reports on the development of portuguese-speaking countries (2021)]. Beijing: Social Sciences Academic Press, <https://xianxiao.ssap.com.cn/bibliography/1879541.html>.

WANG, Jiangmei. A urgência da criação de uma Licenciatura em Português nas Universidades Chinesas no contexto de estudo das Línguas Estrangeiras pouco utilizadas. In: GROSSO, M.; GODINHO, A. P. C. (Ed.). O Português na China: ensino e investigação. Lisboa: LIDEL, 2014. p. 87-98

Wen, Q. F. (2014). 亟待制定“一带一路”小语种人才培养战略规划 [Desenvolvimento urgente de "Uma Faixa, Uma Rota" - planejamento estratégico de formação de talentos de idiomas minoritários]. China: Ministério da Educação da China (MOE).

Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas, 329-352.

Zaslavsky, A. (2017). Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. CONJECTURA: filosofia e educação, 22(1), 69-81.

Apêndice A: Formulário de avaliação global da professora para as quatro competências dos alunos

Nome de aluno	-
Data	-
Objeto	Avaliação
Competências linguísticas (aquisição de conhecimentos linguísticos, compreensão, expressão oral, leitura e escrita)	
Competência operacional (capacidade de utilizar a língua para vários tipos de tarefas operacionais)	
Competências interpessoais (capacidade de trabalhar com os outros, de comunicar e de se integrar numa equipa)	
Outras competências (outras competências expressas na ação, por exemplo, liderança, desenho, etc.)	

Apêndice B: Questionário de avaliação

Formulário de autoavaliação do aluno 自我评价表	
Data	
O que funcionou bem 做的好的地方	
O que não funcionou bem 不足之处	
Como melhorar 怎么进步	
Recomendações para professora 教师建议	

Apêndice C: Questionário dos alunos sobre a aula de português

O curso de 7 dias chegou ao fim muito rapidamente e tenho a certeza de que todos nós experimentámos algo novo. Por favor, preencham este questionário de acordo com a vossa situação real. Por favor, leiam as seguintes perguntas e assinalem "✓" no número apropriado.

1=Concordo totalmente; 2=Concordo; 3=Discordo; 4=Discordo totalmente

7 天的课程很快就结束了,我相信所有人都有了新的感受.请根据自身的真实情况,填写该问卷调查.请阅读下面各题并在在合适的数字上打"✓"

1=非常赞同; 2=赞同;3=不赞同;4=非常不赞同

1. Desconheceu o interesse do curso? 你认为课程有趣吗?
1 2 3 4
2. Após 7 dias de aprendizagem, gostaria de continuar a aprender português? 通过 15 天的学习,你会有想法继续学习葡萄牙语吗?
1 2 3 4
3. Acha que as aulas devem ser orientadas pelo professor? 你认为课堂应该以老师授课为主?
1 2 3 4
4. Acha que os alunos podem aprender português através de cenários e discussões em grupo? 你认为学生可以通过情景演绎和小组讨论学习葡萄牙语?
1 2 3 4
5. Acha que os trabalhos de casa do professor devem ser baseados em exercícios? 你认为教师的课后作业应该以习题为主?
1 2 3 4
6. Acha que os professores devem privilegiar a simulação comunicativa para os trabalhos pós-aula? 你认为教师的课后作业应该以交际模拟为主?
1 2 3 4
7. Gosta do ensino tradicional na sala de aula? 你喜欢传统教学的课堂吗?
1 2 3 4
8. Gosta da aula baseada na simulação situacional? 你喜欢以情景模拟为主的课堂吗?
1 2 3 4
9. Está disposto a preparar-se antes da aula para a aula baseada na simulação? 你愿意为了情景模拟的课堂而在课前进行预习吗?

1 2 3 4

10. Se viajasse agora para Portugal, gostaria de fazer um intercâmbio cultural com eles?

(Se a sua pontuação for inferior a 3, por favor preencha o motivo) 如果你现在前

往葡萄牙,你想要和他们交流文化吗?(如果分数低于 3,请填写原因)

1 2 3 4

Outras razões:

11. Gostaria de incorporar mais conhecimentos sobre as culturas lusófonas na sala de aula? 你想要课堂中多融入一些葡语国家文化的知识吗?

1 2 3 4

Anexo

1. Formulário de Conceção Instrucional

1.1 Primeira aula: Bom dia! Como te chamas?

Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.2-2.3
Designer	Gan Xuan
Objectivos	1. ser capaz de introduzir o seu próprio nome e local de origem de uma forma simples, e introduzir e perguntar o nome e local de origem dos outros. 2. aprender a ler, escrever e utilizar os números de 0 a 20. 3. ser capaz de ler corretamente palavras e frases em voz alta e conhecer a entoação da língua portuguesa.
Preparação didática	fichas de vocabulário, fichas de frases, ppt, materiais gramaticais explicativos envolvidos nesta lição.
Preparação	1. Fazer alguns cartões de diálogos cómicos sem tradução chinesa para as frases a aprender nesta lição. 2. Fazer cartões de 0 a 20 em português ou chinês e escrever a tradução chinesa ou portuguesa correspondente no verso dos cartões. 3. Fazer cartões com palavras portuguesas nas cores a aprender nesta lição e escrever a tradução chinesa ou portuguesa correspondente no verso dos cartões. 4. Distribuir os materiais de vocabulário e gramática aos alunos com antecedência. 5. distribuir os materiais de vocabulário e gramática aos alunos com antecedência.

Conteúdo do design instrucional	<p>Primeira ação: mostrar as fichas de diálogo e distribuí-las pelos alunos, que serão divididos em grupos de 5 para ordenar e representar o conteúdo das fichas. Duração: 15 minutos.</p> <p>Segunda tarefa de ação: orientar os alunos para reconhecerem e aprenderem as palavras portuguesas de 1 a 20. De seguida, os alunos são divididos em 5 grupos e dispõem de 15 minutos para memorizar os números. No final do tempo de memorização, os cartões portugueses de 1 a 20 são distribuídos pelos 5 grupos, e realiza-se um concurso de memória por sorteio, sendo que o grupo que joga à vez actua como árbitro para supervisionar cada um dos outros dois grupos. O formato do jogo é que cada grupo terá 2 minutos para apresentar um cartão com um número português ou um cartão com um número chinês, e o outro grupo responderá à pergunta em português ou chinês. No final do minuto, os dois grupos são trocados. O grupo vencedor jogará contra o grupo que ficou de fora da competição para determinar o grupo mais forte.</p> <p>A terceira tarefa de ação consiste em apresentar aos alunos a estrutura e o estilo dos nomes portugueses e em dar-lhes uma lista de nomes comuns, para que possam escolher o seu nome preferido em português e dizer porquê. Depois, o professor orientará um debate sobre as diferenças entre os nomes chineses e os nomes portugueses e as diferentes culturas envolvidas.</p>
Trabalho de casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. grava um vídeo no qual assumes vários papéis para concretizar o que aprendeste na sala de aula. 2. gravar uma breve apresentação de si próprio com base no que aprendeu. 3. observar as frases que aprendemos nesta aula e refletir sobre as suas características de acordo com os materiais gramaticais distribuídos.
Resumo da professora	O feedback da primeira avaliação da sala de aula mostrou que os alunos gostaram do ambiente descontraído da sala de aula, mas três alunos manifestaram preocupações sobre a secção de gramática, dizendo que se sentiam perdidos quando gravavam vídeos sozinhos porque não sabiam como usar as palavras.
Grupo de Controlo (Ensino Tradicional) Formulário de Conceção Instrucional	
Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.2-2.3
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ser capaz de introduzir o seu próprio nome e local de origem de uma forma simples, e introduzir e perguntar o nome e local de origem dos outros 2. aprender a ler, escrever e utilizar os números de 0 a 20. 3. ser capaz de ler corretamente palavras e frases em voz alta e conhecer a entoação da língua portuguesa. 4. conjugação do presente do indicativo do verbo irregular ser 5. respostas afirmativas vs. respostas negativas
Preparação didática	Material didático, PPT, cópias de material didático
Preparação	Faça uma apresentação em PowerPoint do conteúdo da aula, incluindo o texto, a tradução do texto, a explicação do vocabulário, etc.

Conteúdo do design instrucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ler à vez o texto em voz alta e corrigir eventuais problemas de pronúncia. 2. familiarizar os alunos com o texto e traduzi-lo de acordo com a lista de vocabulário. Após dez minutos, o professor fará perguntas sobre o texto. 3. estudar a parte gramatical 4. responder a perguntas sobre o que os alunos não compreendem.
Trabalho de casa	Português para ensino universitário 1, p 13
Resumo da professora	<ol style="list-style-type: none"> 1. como o curso tem 2 horas de duração, os alunos estão cansados na segunda metade do curso e distraem-se. 2. os alunos ainda estão frescos no curso e são bons a fazer perguntas.

1.2 Segunda aula: Está bem? Quem é ele?

Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.4-2.5
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. aprender a cumprimentar pessoas diferentes e a responder corretamente aos seus cumprimentos 2. aprender o que constitui um nome português e a dar um nome português a si próprio. 3. ser capaz de dar informações mais pormenorizadas sobre uma pessoa, incluindo a nacionalidade, o local de origem e a profissão. 4. conhecer os 8 países de língua portuguesa e ser capaz de os nomear em português. O nome do país e as suas principais cidades.
Preparação didática	Fichas de vocabulário, fichas de frases, PowerPoint dos países de língua portuguesa, preparação de alguns nomes portugueses comuns e suas traduções em chinês, material explicativo sobre a gramática utilizada nesta lição.
Preparação	<ol style="list-style-type: none"> 1. antecipar o vocabulário que pode aparecer nesta aula de ação e preparar o material com antecedência e distribuí-lo aos alunos juntamente com o material gramatical. 2. fazer uma apresentação em PowerPoint dos países lusófonos com tradução
	<p>para chinês, incluindo os nomes dos países, os seus habitantes e as principais cidades com fotografias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. fazer cartões de banda desenhada dos diálogos com base no conteúdo do manual.

Conteúdo do design instrucional	<p>Primeira ação: mostrar as fichas de diálogo da banda desenhada e distribuí-las pelos alunos, que serão divididos em grupos de 5 para ordenar e representar o conteúdo das fichas. Duração: 15 minutos.</p> <p>Segunda ação: apresentar aos alunos o texto da página 31 de Português para ensino universitário 1. Quando os alunos tiverem compreendido o formato do diálogo, dividi-los em grupos de 5 e dar-lhes 30 minutos para dramatizarem o diálogo, fazendo perguntas e apresentações uns aos outros.</p> <p>A terceira tarefa de ação: aprender sobre os países de língua portuguesa e as suas principais cidades através de uma apresentação em PowerPoint e de um vídeo, e discutir o país preferido e aquele que mais gostariam de visitar. (Ficha de vocabulário fornecida).</p>
Trabalho de casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. gravar um vídeo em que assumes vários papéis para cumprires o que aprendeste na aula. 2. fazer um plano de viagem em português com base nos países que gostarias de visitar, incluindo a cidade que gostarias de visitar, porque gostarias de lá ir, quantos dias gostarias de ficar nessa cidade e que pontos turísticos gostarias de ver. 3. olhar para as frases que aprendemos nesta lição e pensar sobre as suas características de acordo com o material gramatical que nos foi dado.
Resumo da professora	Com base nos comentários dos alunos, o professor respondeu ativamente a perguntas durante os debates na aula e, enquanto os alunos desempenhavam os papéis, a professora agiu como facilitador para corrigir os seus erros gramaticais e explicar-lhes as razões.
Grupo de Controlo (Ensino Tradicional) Formulário de Conceção Instrucional	
Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.4-2.5
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. aprender a cumprimentar pessoas diferentes e a responder corretamente aos seus cumprimentos 2. aprender o que constitui um nome português e a dar um nome português a si próprio. 3. ser capaz de dar informações mais pormenorizadas sobre uma pessoa, incluindo a nacionalidade, o local de origem e a profissão. 4. conhecer os 8 países de língua portuguesa e ser capaz de os nomear em português. O nome do país e as suas principais cidades. 5. Familiarizar-se com a gramática: o género dos substantivos, o género dos adjectivos, o uso do artigo definido, a inflexão dos substantivos, o número dos substantivos.
Preparação didática	Material didático, PPT, cópias de material didático
Preparação	Faça uma apresentação em PowerPoint do conteúdo da aula, incluindo o texto, a tradução do texto, a explicação do vocabulário, etc.

Conteúdo do design instrucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ler à vez o texto em voz alta e corrigir eventuais problemas de pronúncia. 2. familiarizar os alunos com o texto e traduzi-lo de acordo com a lista de vocabulário. Após dez minutos, o professor fará perguntas sobre o texto. 3. estudar a parte gramatical 4. responder a perguntas sobre o que os alunos não compreendem.
Trabalho de casa	Português para ensino universitário 1, p 46
Resumo da professora	A professora sente claramente que o ambiente da sala de aula não é tão bom como o do grupo da pedagogia orientada para a ação e que apenas alguns alunos são activos na sala de aula. No formulário de avaliação da sala de aula, os alunos disseram que sentiam que cada aula era demasiado longa e que não tinham energia para ouvir a aula. No entanto, alguns alunos sentiram que tinham adquirido muitos conhecimentos na aula e, no final da aula, tiveram um diálogo simulado com suas colegas, que consideraram muito interessante.

1.3 Terceira aula: Como é ela?

Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.6
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ser capaz de apresentar informações mais pormenorizadas sobre uma pessoa, incluindo a nacionalidade, o local de origem, a profissão, o aspeto físico e os traços de personalidade, etc. 2. ser capaz de fazer e responder a perguntas sobre o aspeto físico e os traços de personalidade.
Preparação didática	Fichas de vocabulário, fichas de frases, PowerPoint com o conteúdo do manual, material explicativo da gramática abordado na aula, PPT com uma breve introdução à cultura e costumes dos países de língua portuguesa.
Preparação	<ol style="list-style-type: none"> 1. fazer uma pré-determinação das palavras do vocabulário que podem aparecer nesta aula de ação, e fazer os materiais com antecedência, e distribuí-los aos alunos juntamente com os materiais gramaticais. 2. recolher algumas fotografias de retratos de pessoas com diferentes características externas. 3. fazer cartões de banda desenhada de diálogos de acordo com o texto de manual.

Conteúdo do design instrucional	<p>Primeira ação: mostrar as fichas de diálogo da desenhada e distribuí-las pelos alunos, que serão divididos em grupos de 5 para ordenar e representar o conteúdo das fichas. Duração: 15 minutos.</p> <p>Segunda ação: apresentar aos alunos o texto da página 49 de Português para ensino universitário 1. Depois de os alunos se terem familiarizado com o texto, distribuir os cartões de retratos pré-fabricados, dividir os alunos em grupos de 5 e dar-lhes 40 minutos para fazerem perguntas sobre as fotografias e apresentá-las uns aos outros.</p> <p>A terceira tarefa de ação consiste em relembrar e discutir as diferentes características dos países lusófonos de acordo com o conteúdo da segunda aula e, através da apresentação em PowerPoint desta parte pelo professor, explorar as razões (históricas e culturais) para as diferentes características e costumes dos países lusófonos.</p>
Trabalho de casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. gravar um vídeo no qual desempenham vários papéis para concretizar os conhecimentos que aprenderam na sala de aula. 2. comparar e contrastar as diferenças culturais entre a China e um dos países de língua portuguesa de acordo com as diferenças culturais apresentadas na aula e fazer uma apresentação em PowerPoint sobre as diferenças culturais entre os dois países. 3. olhar para as frases que aprendemos nesta aula e refletir sobre as suas características de acordo com o material gramatical que nos foi dado.
Resumo da professora	<p>A professora continuou a responder ativamente às perguntas durante os debates na aula e, enquanto os alunos desempenhavam papéis, a professora agiu como facilitadora para corrigir os seus erros gramaticais e dizer-lhes porquê. Ao mesmo tempo, tendo em conta o facto de os alunos poderem ter</p>
	<p>dificuldades em realizar os trabalhos de casa, realizou-se uma sessão de perguntas e respostas entre as 19:00 e as 20:00 horas da noite.</p>
Grupo de Controlo (Ensino Tradicional) Formulário de Conceção Instrucional	
Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.6
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ser capaz de fornecer informações mais pormenorizadas sobre uma pessoa, incluindo a nacionalidade, o local de origem, a profissão, o aspeto físico e os traços de personalidade, etc. 2. ser capaz de fazer e responder a perguntas sobre a aparência física e os traços de personalidade. 3. familiarizar-se com a gramática: o presente do indicativo dos verbos regulares na primeira conjugação, o presente do indicativo dos verbos irregulares na terceira conjugação, o número dos substantivos, o género dos adjectivos, o uso do artigo indefinido, os pronomes indefinidos.
Preparação didática	Material didático, PPT, cópias de material didático
Preparação	Faça uma apresentação em PowerPoint do conteúdo da aula, incluindo o texto, a tradução do texto, a explicação do vocabulário, etc.

Conteúdo do design instrucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ler à vez o texto em voz alta e corrigir eventuais problemas de pronúncia. 2. familiarizar os alunos com o texto e traduzi-lo de acordo com a lista de vocabulário. Após dez minutos, o professor fará perguntas sobre o texto. 3. estudar a parte gramatical 4. responder a perguntas sobre o que os alunos não compreendem.
Trabalho de casa	Português para ensino universitário 1, p 60 IV, V, VI
Resumo da professora	Para garantir a equidade, a professora organizou também uma sessão de perguntas e respostas em linha sobre os trabalhos de casa, entre as 18:00 e as 19:00 horas do mesmo dia, mas a sessão terminou em menos de 30 minutos, mais uma vez com a participação ativa de apenas alguns alunos.

1.4 Quarta aula: Quem é aquela rapariga de vermelho?

Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.7-2.8
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. familiarizar-se com o uso dos pronomes demonstrativos. 2. reconhecer os advérbios de lugar aqui, ali, aí. 3. conhecer os nomes dos objectos que os rodeiam e ser capaz de os descrever. 4. saber exprimir as cores numa frase.
Preparação didática	Fichas de vocabulário, fichas de frases, preparar algumas imagens da vida quotidiana, materiais explicativos da gramática envolvida nesta aula.
Preparação	<ol style="list-style-type: none"> 1. fazer uma previsão das palavras do vocabulário que podem aparecer nesta aula de ação, preparar os materiais com antecedência e distribuí-los aos alunos juntamente com os materiais gramaticais. 2. fazer cartões de banda desenhada para os diálogos de acordo com o manual escolar. 3. fazer algumas imagens da vida para serem utilizadas na sala de aula
Conteúdo do design instrucional	<p>Primeira ação: mostrar as fichas de diálogo da banda desenhada e distribuí-las pelos alunos, que serão divididos em grupos de 5 para ordenar e representar o conteúdo das fichas. Duração: 15 minutos.</p> <p>Segunda tarefa de ação: levar os alunos a ler o texto das páginas 64-66 de</p>

	<p>Português para ensino universitário 1. Depois de os alunos terem dominado o texto, distribuir as Cartas da Vida pré-fabricadas aos alunos, dividi-los em grupos de 5 e dar-lhes 40 minutos para fazerem perguntas sobre as imagens e para as apresentarem uns aos outros.</p> <p>Terceira tarefa de ação: Cenário: Se estiveres num supermercado em Portugal, queres comprar um saco de arroz num saco vermelho, ovos e uma camisa de mulher de cor escura. Que tipo de diálogo teria com o vendedor? Com base neste cenário, os alunos efectuem uma simulação.</p>
--	--

Trabalho de casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. gravar um vídeo no qual desempenha vários papéis para representar o que aprendeu na aula. 2. fazer uma apresentação em PowerPoint baseada no cenário da aula, na qual mostram um diálogo simulado numa loja de roupa, numa loja de sobremesas ou num supermercado. 3. observar as frases da aula e refletir sobre as suas características de acordo com os materiais gramaticais distribuídos.
Resumo da professora	Os alunos participaram ativamente na terceira tarefa de ação (simulação de cenários) e mostraram grande entusiasmo por este tipo de simulação de cenários na sala de aula. No entanto, é de salientar que alguns alunos introvertidos não conseguiram participar ativamente na aula, o que dificultou a realização dos trabalhos de casa e tiveram de pedir ajuda da professora para que os realizassem depois da aula. A professora deve prestar mais atenção a estes alunos nas aulas seguintes e orientá-los para que participem ativamente na discussão e na representação de papéis na simulação de cenários.
Grupo de Controlo (Ensino Tradicional) Formulário de Conceção Instrucional	
Material	<Português para ensino universitário 1>
Data	2.7-2.8
Designer	Gan Xuan
Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. familiarizar-se com o uso dos pronomes demonstrativos 2. reconhecer os advérbios de lugar aqui, ali, aí. 3. conhecer os nomes dos objectos que os rodeiam e ser capaz de os descrever em termos simples. 4. saber exprimir as cores numa frase 5. conhecer a gramática: género dos adjectivos, número de substantivos e adjectivos 6. conhecimento de frases: De que cor é que gostas? quem é aquela rapariga de vermelho? como é que ele está vestido? de que cor é /são...?
Preparação didática	Material didático, PPT, cópias de material didático
Preparação	Faça uma apresentação em PowerPoint do conteúdo da aula, incluindo o texto, a tradução do texto, a explicação do vocabulário, etc.
Conteúdo do design instrucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ler à vez o texto em voz alta e corrigir eventuais problemas de pronúncia. 2. familiarizar os alunos com o texto e traduzi-lo de acordo com a lista de vocabulário. Após dez minutos, o professor fará perguntas sobre o texto. 3. estudar a parte gramatical 4. responder a perguntas sobre o que os alunos não compreendem.
Trabalho de casa	Português para ensino universitário 1, p 77-78
Resumo da professora	Ainda assim, apenas alguns alunos participam ativamente na aula e procuram a ajuda do professor no final da aula. Os restantes alunos realizaram as tarefas da aula e os trabalhos de casa, mas não foram activos na sala de aula e referiram no formulário de avaliação da aula que a aula era demasiado

	aborrecida e que não conseguiam prestar atenção durante toda a aula. Alguns alunos referiram que não se sentiam motivados para responder a perguntas que
	exigiam que levantassem as mãos e não queriam responder a perguntas em frente dos outros. Alguns alunos também referiram que tinham medo de levantar a mão para responder às perguntas, com receio de cometer um erro.

1.5 Teste Final

Teste Final 最终测试卷(100%) 1.

Complete os seguintes diálogos (6%)完成下列对话(6%)

Diálogo 1:

Nuno:()

Mário: Chamo-me Mário.

Nuno: ()

Mário: Sou chinês. ()

Nuno: Não, sou de Xangai.

Diálogo 2

Luísa: Olá, João. ()

João: Olá, Luísa. Estou bem, obrigada.

Luísa: Tudo bem. ()

João: Ele é o meu amigo, chama-se Pedro.

Luísa: ()

João: Ele está a estudar chinês na Universidade de Hunan.

2. Traduza para chinês ou português (16%) 翻译成中文或者葡语(16%)

Vocês são de Lisboa?

Não, somos de São Paulo.

Elas são boas alunas. São inteligentes e muito estudiosas.

Como é que a Ana está vestida hoje?

Ela está vestida com uma blusa, um casaco vermelho e um par de jeans.

她们是安哥拉人, 她们正在湖南大学学习中文. 这辆红色的小汽车是
Luna 的. 那辆灰色的是我们的.

Pedro 的这条深红色的领带非常漂亮.

3. Como se diz em português (12%)葡语怎么说?(16%)

这些橙色的双肩包你那边的那些白纸

那边的那些红色的花一条白色的裤子

你的这双棕色的皮鞋这些灰色的手表

11

15

17

18

6

9

14

4. Escreva a forma feminina das seguintes palavras (5%) 写出下列单词的阴性形式.(5%)

Cantor		Cor-de-rosa	
Inglês		Aquele	
Inteligente		Moçambicano	
Azul		Espanhol	
Bom		Verde	

5. Passe as seguintes palavras para o plural (7%) 将下列单词变成复数形式.(7%)

Homem		Jornal	
Girassol		Camponês	
Angolano		Civil	
Professor		Rapaz	
Ténis		Cor-de-rosa	
Fácil		Lápis	
Estudantil		Papal	

6. Ponha o artigo definido quando necessário (6%) 给需要的单词加上适当的定冠词.(6%)

1. ()Mário	7. ()Rio de Janeiro
2. ()Árvore	8. ()Lisboa
3. ()Estudante	9. ()Maputo
4. ()China	10. ()Cor-de-rosa
5. ()Moçambique	11. ()Brasil
6. ()Guiné-Bissau	12. ()Angola

7. Ouça o texto e escolha a opção correcta (14%)听文本,选择正确的选项.(14%)

Texto: ---- Quem é aquela rapariga de vermelho?

----- É a nova presidente da Associação de Estudantes da Faculdade.

- 1. Quem é aquela jovem de vermelho?** A. Ela é a professora de informática.
- B. Ela não é a presidente da Associação de Estudantes da Faculdade.
- C. Ela é a nova professora da Faculdade.

Texto: ----Como é que ele está vestido?

-----Ele está vestido com uma camisa azul às riscas, um fato escuro e um par de sapatos pretos. Usa uma gravata amarela.

2. Como é que ele está vestido?

- A. Ele está vestido com uma camisa azul às riscas, um fato escuro e um par de sapatos azul.
- B. Ele está vestido com uma camisa azul às riscas, um fato preto e um par de sapatos pretos.

- C. Ele está vestido com uma camisa azul às riscas, um fato escuro e um par de sapatos pretos.

Texto: -----Como são eles?

-----O Jorge é moreno. É alto e forte. Tem o cabelo liso e cara comprida. O Adelino é negro. Ele não é muito alto. Tem o cabelo curto e a cara redonda. Ele usa óculos.

-----Eles são bons alunos?

-----São. O Jorge é muito inteligente e o Adelino é muito estudioso. Ambos estudam bem chinês.

3. Como é Jorge?

- A. O Jorge é negro.
B. O Jorge não é muito alto, mas é forte. C. Ele tem o cabelo liso e cara comprida.

4. Como é Adelino?

- A. Ele tem o cabelo liso e a cara redonda.
B. Ele é muito alto. C. Ele usa óculos.

5. Como são eles?

- A. Eles são bons professores.
B. O Jorge é muito inteligente e o Adelino é muito estudioso. C. Ambos estudam bem inglês.

O nosso leitor é um português. Ele é de Coimbra e chama-se Filipe Mendes. Ele tem a pele clara e o cabelo preto. Ele é de altura média, não é gordo nem é magro. Usa bigode e é elegante.

O Dr. Mendes é uma pessoa simpática e paciente. É também um professor experiente e trabalhador. As aulas dele são interessantes e todos nós gostamos muito dele.

6. Como é Filipe Mendes. A. Ele é de Lisboa.

- B. Ele não é gordo nem é magro. C. Ele é nosso leitor de inglês.

7. O Dr. Mendes é

- A. um professor experiente e inteligente.
- B. o leitor de português.
- C. é uma pessoa simpática e é estudioso.

Expressão oral: Em pares, falem sobre a aparência e o carácter de uma terceira pessoa de acordo com a imagem dada.(15%)口语部分: 两人一组根据所给出的图片谈论第三者的外表和性格特征.(15%)

Expressão escrita: Escreve uma introdução sobre ti, o teu melhor amigo, as tuas características físicas e o teu local de origem e etc. (não menos de 50 palavras)(10%)写作部分: 写一篇自我介绍, 介绍自己和自己最好的朋友的外貌特征, 籍贯等.(不低于 50 字)(15%)