



Estudo de viabilidade da inclusão dos
componentes de índole não linguística no
ensino da língua portuguesa na China sob
o enquadramento da teoria de Bruner

Liu Jiaming

Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Orientação da Professora Doutora

Maria do Carmo Vieira da Silva

Agosto, 2021

Agradecimentos

Aproveito esta oportunidade para apresentar os meus sinceros agradecimentos a todas as instituições e indivíduos que me prestaram apoio na presente dissertação e ao longo da minha vida académica.

Agradeço, em primeiro lugar, à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade NOVA de Lisboa, não apenas pela qualidade de ensino que me proporcionou, mas também pela oportunidade de realizar este trabalho.

Agradeço a todos os meus professores deste curso de mestrado, em particular à minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pelo tempo que passou comigo nunca se cansando de me fornecer conselhos e apoio importantes, quer na elaboração e correções desta dissertação de Mestrado, quer no meu processo de formação académica.

Agradeço aos graduados de 31 universidades chinesas que se dispuseram a ajudar-me, com as suas opiniões, na resposta a um questionário que abrangeu um total de 120 respondentes.

Agradeço, por fim, a amizade que todos os meus colegas me prestaram ao longo deste tempo.

Resumo

Para os aprendizes da língua portuguesa na China, a sua língua nativa – o chinês - é uma língua completamente diferente, inclusive não relacionada com as línguas românicas. Por isso, trata-se de um desafio específico a experiência da aprendizagem do português como língua segunda e estrangeira / língua não materna (PLE/PLNM), tão diferente do chinês quer em termos de condições subjetivas, quer de situações objetivas. A presente pesquisa questiona se a educação linguística deve ser exclusivamente sobre a transmissão de conhecimentos linguísticos e se podem ser introduzidos componentes de índole não linguística.

Tomando como referência Bruner,¹ aborda-se a melhoria do ensino de PLE/PLNM no interior da China² e em Macau, sob a apropriação das noções de *currículo em espiral* e *aprendizagem por descoberta*, visando proporcionar uma reflexão significativa e positiva sobre a promoção da reforma pedagógica no ensino de PLE/NM na China. Faz-se também uma revisão dos estudos académicos e dos documentos locais, começando com a introdução das principais concepções teóricas de Bruner e, seguidamente, procede-se a uma comparação da contextualização linguística e das situações atuais do ensino da língua portuguesa entre a China continental e a RAEM³. A aplicação de um questionário e a análise dos seus resultados permitiram ressaltar os elementos vantajosos e os aspetos a melhorar, nos dois contextos de aprendizagem, bem como a viabilidade da inclusão de conteúdos não linguísticos no ensino da língua portuguesa. Por fim, são apresentados os prós e contras dessa inclusão assim como recomendações em conformidade.

¹ Jerome Seymour Bruner (1 de outubro de 1915 - 5 de junho de 2016), foi um psicólogo e pedagogo estadunidense. Liderou o movimento que veio a ser conhecido como a “Revolução Cognitiva”, na década de 1960. Colocou a ênfase no construtivismo cognitivo, na *aprendizagem por descoberta* e no *currículo em espiral*, conceitos que apresentou na sua teoria da “psicologia de aprendizagem”.

² O termo mais formal e comumente usado pelo governo chinês para se referir ao seu território continental será, neste trabalho, referido coletivamente como “China continental”.

³ Região Administrativa Especial de Macau.

Palavras-chave: PLE/PLNM, CLIL, ensino da língua estrangeira por conteúdos não linguísticos, currículo em espiral, aprendizagem por descoberta, teoria cognitiva da aprendizagem, cognitivismo construtivista.

摘要

对于中国的葡萄牙语学习者而言，他们的母语——汉语是与罗曼语族中任何一门外语都不同的、甚至可以说是毫无历史关联的一种语言。因此，中国的葡语教学与在欧洲或其他葡语国家及地区进行葡语教学（PLE/PLNM）截然不同，无论是从主观还是客观条件上都面临巨大的挑战。与此同时，葡语教学语言教育是否应该完全是语言知识的传授，以及是否可以引入非语言性质的教学内容，也是一个值得深入研究的课题。

作为建构认知主义的先驱之一，布鲁纳认为，教育不应该仅仅是知识的传递，还应该通过探索、发现、反思以及问题的解决来激发学生的学习兴趣，以培养他们的好奇心和创造性。布鲁纳以其学习心理学理论为基础所提出的“发现式学习法”和“螺旋式课程”理论，强调教学应符合学生的认知结构。

本文以布鲁纳所倡导的“螺旋式课程”和“发现式学习法”为基础理论，采用文献法、问卷调查等研究方法，探讨如何改进并提高中国内地和澳门的葡语教学水平，旨在为促进中国的葡语教学改革进行积极的思考并为其提供有意义的建议。本文共分为四个部分，第一部分，通过文献法对相关的学术研究和文献进行回顾和总结，并阐述布鲁纳理论的主要理念；第二部分，对中国大陆和澳门高等院校的葡语教学现状进行比较；第三部分，以问卷调查的方式分析两地葡语教学中的优势因素和有待改进的方面，并深入探讨将非语言性质的教学内容纳入葡语教学的可行性；第四部分，对这种新教学思路的利与弊进行简要总结，并尝试对中国的葡语教学提出相应的改进建议。

关键词：

葡语对外教学；CLIL；发现式学习；非语言性质的教学内容；螺旋式课程；认知学习理论；教育心理学；建构认知主义

Abstract

For Portuguese learners in China, their native language - Chinese - is different from any foreign language in the Romance languages and even has no historical relevance. Therefore, Portuguese teaching in China is quite different from that in Europe or other Portuguese speaking countries and regions. It faces great challenges both subjectively and objectively. The present research questions whether language education should be exclusively about the teaching of linguistic knowledge and whether non-linguistic teaching content can be introduced.

Based on Bruner's "Spiral Curriculum" and "Discovery Learning Method", this paper discusses how to improve the PLE/PLNM in mainland China and Macao SAR by using the research methods of literature and questionnaire, so as to promote the positive reform of Portuguese teaching in China and provide meaningful suggestions. This paper consists of four parts. The first part reviews and summarizes the relevant academic research and literature through the literature method, and expounds the main ideas of Bruner's theory; the second part compares the current situation of Portuguese teaching in universities of mainland China and Macao; the third part analyzes the advantageous factors and aspects to be improved in Portuguese teaching in the two places by the method of questionnaire, and deeply discusses the feasibility of incorporating non-linguistic teaching content into Portuguese teaching; the fourth part briefly summarizes the advantages and disadvantages of this new teaching idea, and tries to put forward corresponding improvement suggestions for Portuguese teaching in China.

Keywords: PLE/PLNM; CLIL; discovery learning; non-linguistic teaching content; Spiral Curriculum; Cognitive Learning Theory; educational psychology; Constructivist Cognitivism

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumos.....	ii
Índice.....	vi
Índice de siglas.....	ix

Introdução.....	1
------------------------	----------

Capítulo I – Conceções teóricas de Bruner

1.1. A psicologia da aprendizagem de Bruner: cognitivismo de índole construtivista.....	4
1.1.1. Perspetivas: aprendizagem por descoberta e estrutura curricular.....	4
1.1.2. Processos: aquisição, transformação e avaliação.....	5
1.1.3. Princípios: motivação, estrutura, sequência e reforço.....	6
1.2. A noção de currículo em espiral.....	7
1.3. Aplicação do currículo em espiral na educação linguística estrangeira.....	9

Capítulo II – Panorama do ensino da língua portuguesa na China

2.1. Breve contextualização histórica e situações correntes.....	14
2.2. Comparação do ensino do português entre a China continental e a RAEM.....	16
2.2.1. Diferença nas ortografias portuguesas adotadas.....	16
2.2.2. Diferenças na estrutura do corpo docente e nos rácios aluno-professor.....	17
2.2.3. Diferenças nos objetivos educativos e nas conceções didáticas.....	19
2.3. Considerações sobre os dois modelos.....	20

Capítulo III – A inclusão dos componentes de índole não linguística no ensino da língua portuguesa na China

3.1. Articulação linguagem e cultura.....	23
3.2. Combinação do ensino da língua portuguesa com os componentes de índole não linguística	26
3.2.1. Conceito de ensino-aprendizagem subordinado e superordenado.....	26
3.2.2. Aproveitamento dos conteúdos não linguísticos para construir um currículo em espiral num ensino de forma superordenada.....	29
3.3. Problemas e desafios na aplicação do currículo em espiral no ensino do português na China.....	36
3.3.1. Melhoria de estratégias e didáticas.....	36
3.3.2. Otimização da estrutura do corpo docente.....	41

Capítulo IV – Conclusão e recomendações

4.1. Aplicação dos conteúdos não linguísticos no ensino de PLE/PLNM.....	46
4.1.1. As suas vantagens.....	47
4.1.2. Os seus constrangimentos.....	48
4.2. Recomendações para o ensino do português em universidades chinesas.....	49
Referências bibliográficas.....	53
Bibliografia.....	55

Anexos

Anexo 1: Plano-guia para os cursos de língua portuguesa da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (atualmente Faculdade de Estudos Europeus)	58
Anexo 2: Horário das aulas de licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos do Instituto Politécnico de Macau.....	61

Anexo 3: Horários das aulas (primeiro ano letivo) do Curso de Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos do Instituto Politécnico de Macau.....	63
Anexo 4: Questionário para graduados de 31 universidades com 120 validados.....	64

Índice de siglas

BFSU – *Beijing Foreign Studies University* (Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim)

CLIL - *Content and language integrated learning*

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CUC - *Communication University of China* (Universidade de Comunicação da China, antigamente o Instituto de Radiodifusão de Pequim)

DUFL - *Dalian University of Foreign Languages* (Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian)

EUA - Estados Unidos da América

IPM - Instituto Politécnico de Macau

LE - Língua Estrangeira

PKU - *Peking University* (Universidade de Pequim)

PLE - Português como Língua Estrangeira

PLNM - Português como Língua Não Materna

PRC/RPC - People's Republic of China / República Popular da China

RAEM - Região Administrativa Especial de Macau

SISU - *Shanghai International Studies University* (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai)

UM - Universidade de Macau

Introdução

A aprendizagem de um idioma nunca é uma experiência superficial, mas sim um processo rico e multifacetado. O ensino do português como uma língua estrangeira e não materna (PLE/NM) também é um processo complexo, algo que é consequência da abundância em conotação da linguagem própria. Não é difícil perceber que, com fundamento na análise do conteúdo do conhecimento linguístico, o ensino da língua também é o ensino da cultura correspondente. A interação cultural que os alunos estabelecem com uma língua estrangeira na aprendizagem é complexa. Como o psicólogo estadunidense Jerome Seymour Bruner defende, na sua teoria da “*Discovery learning*” (*aprendizagem por descoberta*), de 1961: “a educação não significa simplesmente ir à sala de aula passar conhecimentos aos alunos. O papel do professor não deve ser o de lecionar informações dispersas por meio de ensinamentos mecânicos, mas sim o de facilitar as habilidades de pensamento e de resolução de problemas dos alunos para que possam lidar com outras situações semelhantes no futuro” (Bruner J. S., *The act of discovery*, pp. 21-32).

A influência que o livro *The Process of Education* teve nas reformas curriculares, ocorridas nos EUA na década de 1960, foi enorme (Marques, 2002). Conquanto Bruner se dirigisse a um público-alvo constituído por crianças, a sua *psicologia da aprendizagem* está em conformidade com a estrutura cognitiva e o desenvolvimento cognitivo dos alunos de todas as idades. Além do mais, a sua teoria influencia profundamente o desenvolvimento da formação em ciências nos ensinos básico e secundário, nomeadamente nos estudos de materiais didáticos de ciências elementares (*Elementary Science Study, ESS*), realizados pelo Centro de Desenvolvimento Educacional (*Education Development center*) dos Estados Unidos (DeBoer, 2014). Contudo, ainda não há muita pesquisa na área académica sobre a aplicação do seu *cognitivismo de índole construtivista* no ensino de línguas estrangeiras.

Ao discorrer sobre as ideias teóricas de Bruner, sem embargo de parecer muito

difíceis para entender essas noções abstratas tais como estrutura, cognição, processo, entre outros, pode retirar-se da sua teoria a ideia de que o ensino-aprendizagem deve partir de conceitos mais fundamentais de *assunto*⁴. Ou seja, compreender como funciona o *assunto* e, depois, apurar aos poucos os conhecimentos existentes e até mesmo os substituir por novos. Torna-se a aprendizagem mais eficaz recorrendo à expansão dos conceitos, um após o outro, a fim de compor um conceito abrangente e completo. Nesta lógica, forma-se uma relação de ensino-aprendizagem superordenada na qual o conhecimento novo constitui-se numa posição superior ao conhecimento pré-existente, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem num ciclo de espiral ascendente.

Acredita-se que esse enquadramento baseado nas teorias de Bruner, tal como *currículo em espiral*, pode trazer muitas contribuições de referência para o ensino linguístico. Num curso de PLE/PLNM, como componente do ensino superior, a passagem simples de conhecimentos não é uma forma de educação completa. No mesmo sentido se pronuncia Sequeira (2003), ao referir que o objetivo final da educação é permitir que os alunos se integrem no sistema de valores sociais existentes. Ou seja, para além do sistema de valores sociais dos seus próprios países, os aprendentes de uma língua segunda e/ou estrangeira também devem adquirir algum conhecimento não linguístico do país da língua-alvo, tais como a cultura respetiva, a história e a literatura, e até a sua música, os desportos e os costumes, entre outros.

A aplicação e a prática são o melhor para compreender como uma língua funciona. Na área da educação linguística, a título de analogia, o léxico e a gramática são componentes que formam um idioma. Quando essa base for sólida, os alunos poderão dominá-lo melhor. Em tal caso, os aprendentes podem aproveitar outros componentes (conteúdos) para enriquecer a sua aprendizagem, de modo a constituir uma forma em espiral ascendente, desenvolvendo as suas próprias competências linguísticas. Com este processo, o componente estendido, alargado, abrangente, é melhor de índole não

⁴ A palavra original tomada nas obras de Bruner é “*subject*”, que pode referir-se a uma disciplina, ou seja, a qualquer coisa que se quer aprender.

linguística, tendo como exemplo os referidos no parágrafo acima.

Assim, por via das didáticas, a inclusão do ensino-aprendizagem de conteúdos não linguísticos nas aulas de idioma estrangeiro torna-se uma ferramenta pertinente para ampliar a compreensão e aumentar a habilidade dos alunos, tendo como exemplo a aquisição da competência de comunicação intercultural, o pensamento crítico ao lidar com as diferenças culturais, de entre outros. A viabilidade da otimização do ensino do PLE/PLNM mediante essa ferramenta acima mencionada, na aula, tomando a teoria de Bruner como sustentáculo teórico, é justamente o foco que se argumenta neste trabalho.

Capítulo I – Concepções teóricas de Bruner

1.1. A psicologia de aprendizagem de Bruner: cognitivismo de índole construtivista

Como um dos pioneiros do cognitivismo, Bruner salientou a estrutura cognitiva. Segundo Roldão (1994, p.61), “os conceitos básicos de estrutura, princípio fundamental e transferência são essenciais e estão interligados na concepção teórica de Bruner”.

Para Bruner (1961), a educação não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos, mas também deve complementar a integração do interesse dos alunos através da exploração, da descoberta, do pensamento e da reflexão assim como a resolução de problemas, a fim de desenvolver a sua curiosidade e criatividade. Como consequência, os métodos de *discovery learning* (aprendizagem por descoberta) e *currículo em espiral* enfatizam que o ensino deve estar em conformidade com a estrutura de cognição dos alunos.

Seguidamente, resume-se as ideias teóricas principais da psicologia da aprendizagem de Bruner em duas perspetivas, três processos e quatro princípios.

1.1.1. Perspetivas: aprendizagem por descoberta e estrutura curricular

Nesta perspetiva aborda-se o *discovery learning* - aprendizagem por descoberta - e a *estrutura curricular*.

Discovery learning

Bruner (1961) acredita que um bom professor deve planificar a sua disciplina de modo a ajudar os alunos a descobrirem as relações entre as informações, ou seja, o professor deve fornecer aos alunos as informações de que estes precisam, mas sem que elas se organizem *per si* para estes. Um método de ensino-aprendizagem saudável deve estimular o interesse dos alunos em explorar, pensar e solucionar problemas sozinhos.

Além do mais, o uso do *currículo em espiral* também pode ajudar neste processo da aprendizagem por descoberta.

Estrutura curricular

As ideias principais de Bruner (1960, 1964) estão concentradas no papel de estrutura das disciplinas. Em vez da transmissão mecânica das informações aos alunos, Bruner defende que “qualquer ideia ou problema, ou corpo de conhecimento pode ser apresentado de uma forma suficientemente simples para que qualquer aluno em particular o possa compreender de uma forma reconhecível” (Bruner, 1966, p.44).

Neste sentido, desenvolveu a ideia de *estrutura curricular*. Cada disciplina tem uma série de estruturas básicas no que se refere aos seus conceitos e princípios essenciais. Na sua perspectiva, os alunos devem compreender o próprio processo de descoberta e de aprendizagem, “familiarizando-se com as metodologias de modo a assimilarem os princípios e estruturas cognitivas das diversas disciplinas” (Marques, 2002, p. 3), a fim de dominarem melhor todas elas.

1.1.2. Processos: aquisição, transformação e avaliação

Ao investigar os episódios de aprendizagem dos estudantes, Bruner (1960, p.50) concebeu que “a aprendizagem de um assunto parece envolver três processos que ocorrem quase simultaneamente”: *aquisição, transformação e avaliação*.

Aquisição

Um ato de aprendizagem começa, antes de mais nada, com a aquisição de novas informações. Essas informações frequentemente contrariam ou substituem aquilo que o aprendente já conhecia implícita ou explicitamente, refinando conhecimentos anteriores. Assim, na relação entre as informações novas e as antigas, o aluno irá melhorar os seus conhecimentos já existentes.

Transformação

Após a aquisição é de salientar a sua transformação, uma vez que se trata de um processo de manipulação do conhecimento para o encaixar em tarefas novas. Pode-se “desmascarar” ou analisar as informações adquiridas, ordenando-as de diversas formas⁵ para ir além dessas informações e até mesmo obter conhecimento novo.

Avaliação

A avaliação constitui uma verificação do processo anterior mediante a qual é possível verificar se a forma como se manipula a informação está ajustada à tarefa. Assim, é possível colocar os questionamentos seguintes: será a generalização adequada para os conhecimentos? Será que a extrapolação de resultados é correta?

Nesta avaliação o papel do professor é crucial para ajudar os alunos.

1.1.3. Princípios: motivação, estrutura, sequência e reforço

Segundo a teoria de Bruner⁶ (1966), entende-se que o ensino deve respeitar quatro princípios: *motivação, estrutura, sequência e reforço*.

Princípio de motivação

Os alunos devem, primeiramente, gozar da predisposição para a aprendizagem e estar dispostos a aprender; só assim o ensino pode ser válido e desenvolvido.

Princípio de estrutura

A transmissão de conhecimento deve ser estruturada em concordância com o desenvolvimento cognitivo dos alunos de modo a ser mais facilmente aprendido pelos

⁵ Estão listados no livro original três métodos: “*extrapolation*”, “*interpolation*” e “*conversion*”, que não serão explicados em pormenor.

⁶ O construtivismo é uma estrutura concetual muito ampla na filosofia e na pedagogia, pelo que a teoria de Bruner (*cognitivismo construtivista*) representa uma perspetiva específica.

mesmos.

Princípio de sequência

Segundo Bruner (1966), a *sequência* tem dois significados. Em primeiro lugar, coloca-se a prontidão (*readiness*). Assim, deve-se iniciar com as considerações da motivação e do interesse dos alunos, a fim de estes ficarem num estado de prontidão / disponibilidade para o ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, tem de se ter em consideração a sequência mais eficaz, ou seja, a articulação com as metodologias pedagógicas e os materiais didáticos. Do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, da representação ativa à icónica até à representação simbólica⁷, o ensino deve correlacionar a capacidade do aluno e os novos conhecimentos. Estes últimos devem estabelecer uma hierarquia interconectada com as experiências antigas e, desta forma, alcançar o melhor efeito / resultado possível no ensino.

Princípio de reforço

É essencialmente um mecanismo de recompensas e punições. Não obstante, o princípio de Bruner não consiste num controlo externo, mas num desenvolvimento interno. O autor defende que o ensino deve ser conduzido de maneira esclarecedora, com o propósito de os alunos poderem descobrir por si próprios as experiências na aprendizagem e ficarem satisfeitos com as suas cognições e compreensões. Desta forma, conseguirão obter o dobro da aprendizagem em metade do tempo e do esforço.

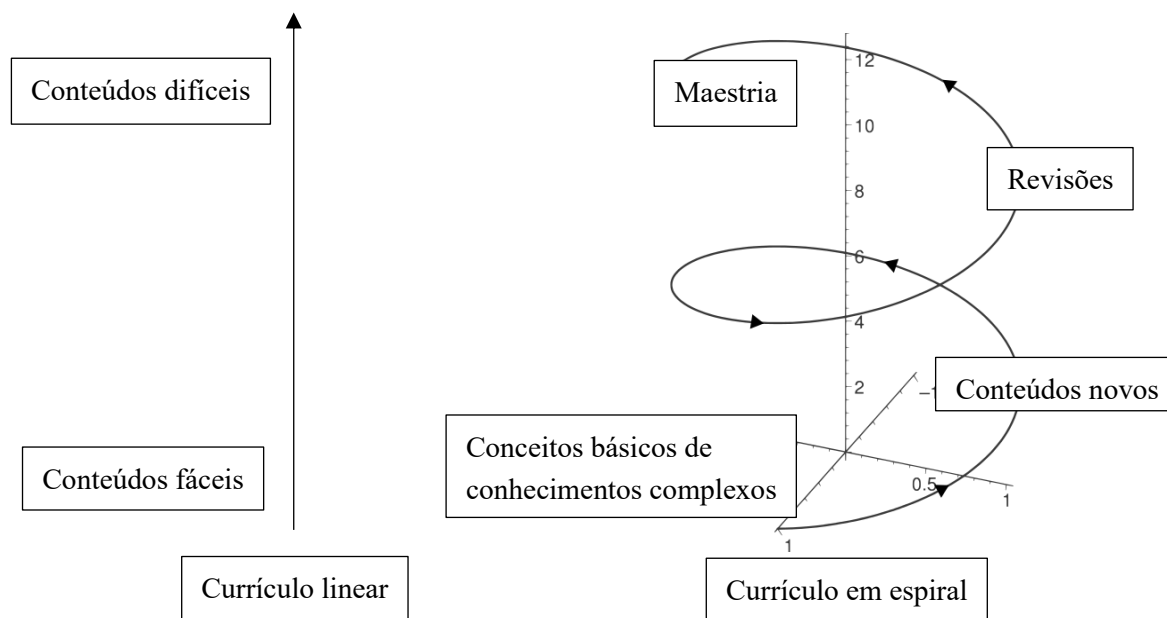
1.2. A Noção de currículo em espiral

Bruner (1960, p.33) apresentou uma hipótese que visava o seguinte pressuposto: “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira intelectualmente honesta, a

⁷ Significa respetivamente “aprender com fazer”, “aprender com observação” e “aprender com pensamento” (Bruner, 1966).

qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”.

Introduz, deste modo, a noção de *currículo em espiral* com o fim de comparar com o modelo tradicional linear de currículo, como se pode visualizar no esquema que se segue.



Esquema 1

Neste esquema, é possível verificar que ambos os modelos evoluem de acordo com a receção dos alunos ao conhecimento - do fácil ao difícil, de baixo para cima. Não obstante, no *modelo linear* os alunos apenas acumulam os conhecimentos aos poucos, aprendendo constantemente conteúdos novos e difíceis. O problema deste modelo é que a proficiência linguística dos alunos não é alta. Por exemplo, no ensino de língua estrangeira, uma palavra nova de cada nível pode aparecer apenas três ou cinco vezes e, conseqüentemente, os alunos têm de avançar para o próximo nível. Deste modo, no final da aprendizagem, é fácil esquecer o que foi aprendido no início.

Inversamente, no *currículo em espiral*, os conteúdos são ensinados gradualmente em níveis de dificuldade crescente e aprofundada, de forma progressiva, permitindo a compreensão dos alunos em relação aos conhecimentos; daí a analogia com a espiral. Idealmente, ensinar desta maneira deve levar os aprendentes à resolução individual dos

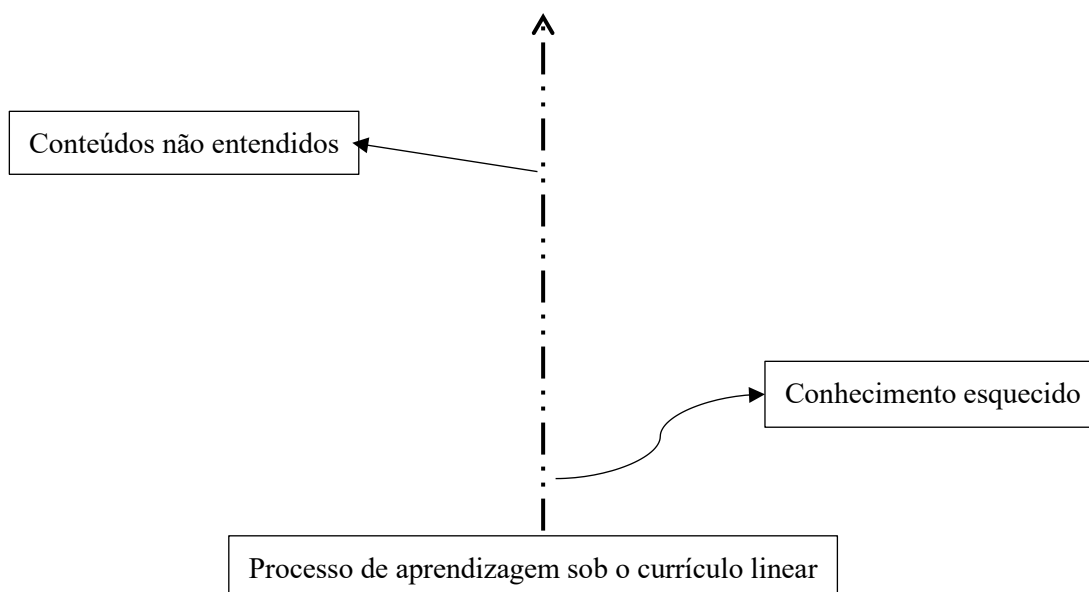
problemas que se apresentam. Bruner (1960) explicou como isso ocorre através do conceito de *currículo em espiral*, envolvendo a estruturação de informações: é possível serem ensinadas ideias complexas num nível simplificado, tais como os conceitos básicos de conhecimentos difíceis e, posteriormente, revistas de novo em níveis mais complicados até à maestria (Bruner, 1960). Importa ressaltar que essas revisões não são uma simples repetição, mas a consolidação e o aprofundamento contínuo das aquisições anteriores de conhecimentos existentes em contextos novos, os quais podem referir-se a tarefas de aprendizagem diferentes. No seu melhor, os conhecimentos adquiridos de uma revisão refletem o que aconteceu antes dela e permitem que se generalize para além dela.

1.3. Aplicação do currículo em espiral na educação linguística estrangeira

No que se refere à educação linguística estrangeira / LE, também pode haver um efeito inesperado por se aplicar de forma estendida o *currículo em espiral*.

Conforme supramencionado, Bruner (1960) enfatiza o papel da estrutura. Em comparação com o *currículo em espiral*, o *currículo linear* está mais ligado aos hábitos de aprendizagem das pessoas nas suas concepções tradicionais: a aprendizagem de um assunto deve ser um processo do fácil ao difícil, tal como uma linha reta para cima, começando com os conteúdos breves e fáceis de compreender, e ir aumentando o nível de dificuldade passo a passo, de forma a que se consiga uma consciência de nível mais elevado. Porém, não se pode acumular mecanicamente os conhecimentos tal como não se pode escalar uma montanha num só passo.

Resume-se em esquema o processo de aprendizagem sob o *currículo linear*.



Esquema 2

Neste esquema, é visível que esse processo está cheio de conhecimentos esquecidos e conteúdos não entendidos. A linha de aprendizagem é descontínua porque, desde o início, os aprendentes, provavelmente, não compreendem todos os conteúdos ensinados pelos professores, mas apenas adquirem mecanicamente as informações. Acabam só o primeiro dos “*três processos*”, segundo Bruner (*idem*), e avançam rapidamente para a aprendizagem de conhecimentos novos sem os processos de *transformação e avaliação*. Sendo assim, o progresso dos alunos na proficiência linguística não é significativo. Por exemplo, adota-se essa estratégia de ensino do português do seguinte modo: uma palavra nova de cada nível pode aparecer apenas 3 ou 5 vezes, e depois os alunos têm de avançar para o nível seguinte. Deste modo, no final da aprendizagem, é muito possível que venham a esquecer o que aprenderam no início.

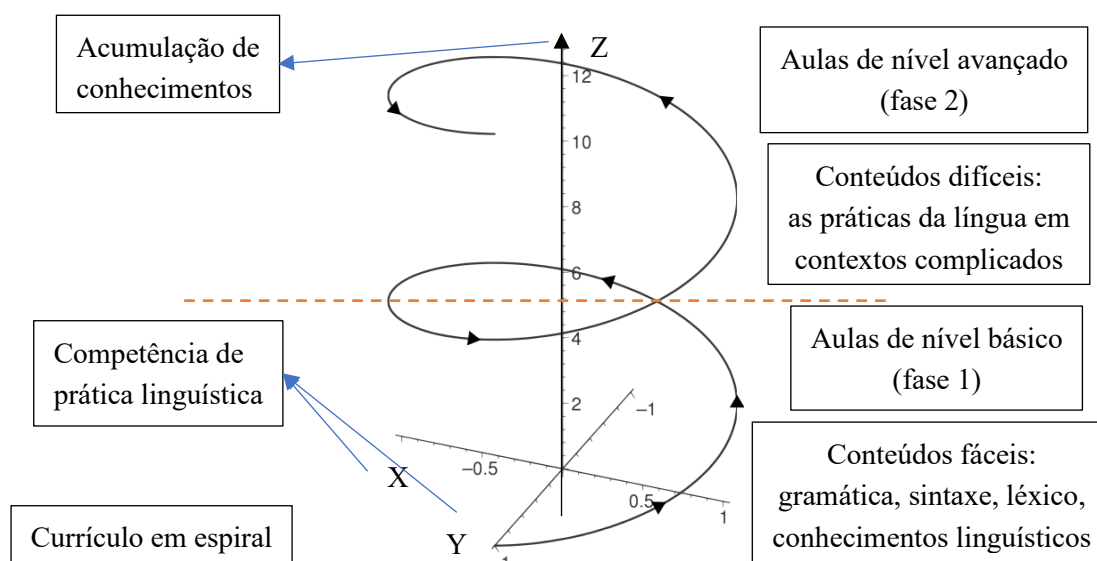
Outro problema da aprendizagem linear é a escassez da prática da língua. Os aprendentes, de um modo geral, recebem informações, mas não estabelecem as ligações efetivas ao conteúdo aprendido posteriormente. Por exemplo, quando os aprendentes provenientes da China encontram pela primeira vez a palavra “navegação”, não conhecem nada sobre a sua composição e o seu significado. Em contraste com os do mesmo grupo linguístico indo-europeu, estes podem encontrar o mesmo uso

etimológico na sua própria língua materna, tal como *navigation* em inglês, *navegación* em espanhol, até *navigācija* em letão, pelo que foram capazes de combinar facilmente a palavra recém-aprendida com o seu significado. Por outro lado, os aprendentes chineses não podem construir rapidamente esta ligação efetiva, porque o significado chinês correspondente a “navegação” é “导航” ou “航行”, o que parece completamente irrelevante à ortografia portuguesa dessa palavra, e para além disso a sua expressão em chinês tem sempre múltiplos significados.

O emparelhamento de sílabas sem sentido é apenas uma aprendizagem mecânica, visto que tais informações não podem ser substancialmente ligadas a qualquer ideia existente na estrutura cognitiva de uma pessoa. De acordo com a capacidade de memorização dos estudantes universitários, estes podem memorizar mecanicamente todos esses conhecimentos, mas se lhes for colocada uma pergunta num determinado contexto não saberão como os usar. Isto acontece porque têm falta de prática dos conhecimentos adquiridos. Só quando tiverem praticado e usado em contextos diferentes é que compreenderão realmente as composições e os princípios, e poderão mesmo utilizá-los de uma forma flexível. Isto é justamente o que Bruner (1960) enfatiza na *aprendizagem da/pela descoberta*.

Tudo acima mencionado mostra que o modo de ensino-aprendizagem mais comum e frequentemente adotado não é de forma absoluta o mais correto. Em concordância com Bruner (*idem*), embora a *aprendizagem linear* se ajuste aos hábitos comuns, a aprendizagem que se adapta verdadeiramente à estrutura cognitiva humana é em espiral.

Modifica-se um pouco, de acordo com o *currículo em espiral* de Bruner, a aprendizagem tal como apresentada no esquema que se segue.



Esquema 3

O *currículo em espiral* não implica destruir a estrutura curricular, mas deve ser organizado de forma contínua e coerente, para que os alunos desenvolvam constantemente o que já aprenderam (Bruner, 1960). Assim e tal como na *aprendizagem linear*, este modelo começa também com os conceitos mais básicos e fáceis, os quais no ensino das várias línguas abordam justamente a gramática, a sintaxe, o léxico, ou outros conhecimentos linguísticos. No esquema 3, pode-se verificar que há três dimensões nesse processo de aprendizagem, onde o eixo vertical da coordenada Z significa a acumulação de conhecimentos (tal como no *currículo linear*), mas os eixos X e Y representam a competência comunicativa linguística dos aprendentes. A espiral está dividida em duas partes, processando os aprendentes da parte inferior para a superior. Primeiro adquirem os conteúdos fáceis, depois os conteúdos difíceis, esforçam-se para acumular os conhecimentos em direção à parte mais alta, enquanto ampliam na direção horizontal a competência comunicativa linguística. Este método está conforme com os princípios de *estrutura* e de *sequência* de Bruner.

Quando os alunos dominarem os conhecimentos básicos, o professor conseguirá verificar a proficiência linguística dos mesmos, por forma a facilitar a transformação e a assimilação do que foi recém-adquirido. Estes são os processos de *transformação* e de *avaliação* propostos por Bruner (1960), e podem-se ensinar os conteúdos de índole

não linguística, por exemplo em aulas de história sobre a CPLP, culturas europeias, músicas lusófonas ou até em aulas de etiqueta sobre negócios, entre outros.

Considera-se que esses conteúdos podem contribuir muito para a melhoria da proficiência linguística dos estudantes, pois estão em conformidade com o *princípio de reforço* de Bruner (idem), permitindo-lhes construir uma ligação substancial dos conhecimentos adquiridos com uma grande variedade de contextos práticos, ou seja, os cenários reais, ao mesmo tempo que se enquadra no seu *princípio de motivação*. Os diversos conteúdos não linguísticos estimularão o interesse dos alunos em praticar a língua portuguesa e em pensar numa disposição lógica dos elementos em língua portuguesa, com o fim de eliminar tempo e o cansaço dos aprendentes que estudam somente os conhecimentos linguísticos.

Neste caso, a inclusão dos conteúdos não linguísticos na educação linguística parece muito semelhante à didática CLIL⁸, que é adotada amplamente no ensino de línguas estrangeiras na Europa. Contudo, na China, devido às limitações e a algumas condições complexas, esta didática tem sido aplicada apenas no ensino do inglês, e chama-se *Subject English*, enquanto as didáticas e abordagens ao ensino do português ainda tendem a ser mais tradicionais.

Nos capítulos seguintes abordam-se as situações correntes do ensino da língua portuguesa na China e os problemas encontrados no processo de inclusão dos componentes de índole não linguística, e apresentam-se alguns conselhos sobre a sua viabilidade.

⁸ “*Content and language integrated learning*” é uma abordagem para o ensino-aprendizagem de conteúdo por meio de um idioma adicional (estrangeiro ou segundo), ensinando, assim, ambos o assunto e o idioma. Aborda-se concretamente nos capítulos posteriores este método pedagógico.

Capítulo II – Panorama do ensino da língua portuguesa na China

2.1. Breve contextualização histórica e situações correntes

No dia 20 de dezembro de 1999, a República Popular da China (RPC) retomou o exercício da soberania sobre Macau e foi criada a RAEM. Devido ao surgimento tardio de instituições de ensino superior em Macau, o ensino superior do português também é mais tardio do que na China continental. No entanto, por razões históricas, no sentido da formação linguística, Macau tem mais de 100 anos de história em ensino da língua portuguesa. Um exemplo é a Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, cujas origens remontam à antiga Escola do Expediente Sínico, criada por Decreto Régio em 1905. Desde a sua criação, dedica-se à formação de tradutores e intérpretes Chinês-Português e Português-Chinês (Instituto Politécnico de Macau, 2017). Pode-se dizer que possui uma abundante experiência na pesquisa sobre o ensino do português.

Em contraste, na China continental, a primeira licenciatura (de 4 anos) em português foi criada pela Universidade de Comunicação da China (CUC, antigamente o Instituto de Radiodifusão de Pequim) em setembro de 1960. Posteriormente, a outra faculdade a ensinar português (curso de 5 anos) foi instituída no ano seguinte, em 1961, na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU). Contudo, nessa altura, a China ainda não tinha estabelecido relações diplomáticas com os países de língua oficial portuguesa. Por conseguinte, os cursos foram inicialmente organizados em colaboração com uma empresa comercial de Macau (Grupo de Nam Kwong), que prestava serviços de tradução e de interpretação chinês-português (傅旭, 2011).

Como consequência, no processo do seu estabelecimento, a China experienciou muitos modelos de ensino de outras línguas. Muitos dos principais estudiosos neste domínio vieram da área do espanhol. Um exemplo do exposto é a professora Wang Suoying (王锁瑛) e o seu marido, Lu Yanbin (鲁晏宾), famosos por elaborarem um grande número de livros escolares, tais como *Dicionário Conciso Português-Chinês*,

Gramática da língua portuguesa, entre outros. Em 1977, criaram a licenciatura em língua portuguesa na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) e, atualmente, também estão a lecionar chinês e português em várias universidades em Portugal, incluindo a Universidade de Aveiro. Todavia, no início, eram provenientes da área da língua espanhola (turma de 1973), mudando, posteriormente, para o ensino do português na China.

Até 1999, na China continental, apenas a CUC, BFSU e a SISU ofereciam licenciaturas em português, e formaram no total mais de 400 talentos/licenciados, numa média de apenas 10 graduados por ano. Porém, na atualidade, o desenvolvimento do ensino do português está diretamente correlacionado com as relações económicas e comerciais entre a China e os países de língua oficial portuguesa. Sobretudo depois de lançar a iniciativa *uma faixa uma rota*, o governo chinês atribui mais atenção à formação de falantes bilingues em chinês e português, devido à localização de quase toda a lusofonia ao longo da “Rota Marítima da Seda”.

De acordo com o Relatório Nacional de Estatísticas Básicas do Ministério da Educação da China sobre Instituições de Ensino Superior e a pesquisa da Embaixada do Brasil em Pequim, até ao dia 7 de janeiro de 2021, há 55 instituições de ensino superior na China e em Macau que estabeleceram cursos de português (50 na China continental, 5 em Macau), das quais 38 oferecem licenciaturas (33 na China continental e 5 em Macau), e outras 17 oferecem disciplinas optativas ou estão a planear iniciar uma licenciatura em língua e cultura portuguesas (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021; Ministério da Educação da China, 2021). Os dados acima apresentados significam que o ensino do português na China se desenvolveu nos últimos vinte anos de uma forma exponencial, sendo um fenómeno especial na história do ensino de línguas estrangeiras no mundo, o que merece uma pesquisa em profundidade.

Embora com histórias distintas de desenvolvimento, analisa-se, de seguida, algumas diferenças concretas sobre o ensino do português na China continental e em Macau.

2.2. Comparação do ensino do português entre a China continental e a RAEM

Após 1999, Macau continua a manter laços muito estreitos com os países de língua oficial portuguesa pelo que os sistemas administrativos entre a China continental e Macau, especialmente os sistemas educativos, são também bastante distintos. Estas trajetórias históricas singulares resultaram em dois modelos totalmente dissemelhantes sobre o ensino do português em ambos os lados. Isto reflete-se em diferenças várias na prática concreta.

Para que se possa compreender essas diferenças, resume-se os fatores principais que afetam o ensino-aprendizagem do português.

2.2.1. Diferença nas ortografias portuguesas adotadas

O Novo Acordo Ortográfico entrou em vigor há mais de 10 anos com o intuito de uniformizar a escrita e é relativamente consensual em toda a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Macau, como região especial de língua oficial portuguesa, foi a única que não participou na discussão sobre este Acordo e nem se pronunciou sobre a sua alteração no todo e em parte.

Contudo, a situação é complexa porque ainda existem muitos falantes nativos de português e uma profunda presença de Portugal em Macau, embora a soberania seja chinesa. A nível institucional, a revisão da ortografia portuguesa na *Lei Básica de RAEM* não é um assunto trivial. É óbvio que se trata de um tema que não consta das prioridades das relações entre Pequim e a RAEM; não obstante, as instituições de ensino superior de Macau devem seguir a sua legislação no que toca ao ensino do português. Pelo fato da maioria dos professores e alguns professores visitantes dos institutos de ensino superior de Macau serem contratados em Portugal, alguns não se importam que a ortografia seja a antiga ou a nova, ainda que os materiais didáticos que trazem sejam escritos na nova ortografia. Por outro lado, alguns professores que vivem

em Macau, antes do retorno de Macau à China em 1999, não experimentaram o processo de substituição dos dois Acordos Ortográficos, ou seja, alguns professores não analisaram cuidadosamente todos os detalhes das alterações entre a ortografia antiga e a nova. Há ainda alguns professores que não aceitam essas alterações, insistindo em usar a antiga ortografia para ensinar, uma vez que é mais fácil explicar a raiz da palavra e a sua história bem como a derivação latina.

Não se trata de um problema para falantes nativos ou para estudantes provenientes de países que têm um ambiente linguístico com certa sensibilidade da língua portuguesa. No entanto, para aqueles estudantes sem ambiente de línguas estrangeiras que estão a aprender português, ou seja, para aqueles tradutores cujo vocabulário não alcança o nível de falantes nativos, essa mistura de ortografias na prática do ensino em Macau constitui um problema.

Por outro lado, a presença da língua portuguesa na China continental não é tão profunda, porque as universidades chinesas não têm pressão administrativa sobre esta questão e só precisam de considerar e melhorar a integração com o mundo lusófono no intercâmbio académico. Além disso, o português não é uma língua oficial na China e apenas é preciso considerar a atual situação linguística dos países lusófonos para resolver assuntos internacionais. O Brasil e os países lusófonos africanos têm uma cooperação económica muito frequente com a China, pelo que neles já entrou em vigor o novo acordo ortográfico. Por isso é muito recorrente ensinar português sob a nova ortografia.

2.2.2. Diferenças na estrutura do corpo docente e nos rácios aluno-professor

O grande desenvolvimento do ensino do português na China continental também levou ao crescimento do seu corpo docente. Há meio século, havia apenas dois ou três professores estrangeiros, em todo o país, que foram recrutados através de países

terceiros. Não havia professores bilingues⁹ provenientes da China.

No século XXI, após o crescimento da tendência da aprendizagem da língua portuguesa na China, o número de professores estrangeiros aumentou rapidamente e estes provêm de uma variedade ampla de fontes, envolvendo muitos países de língua portuguesa. Os professores bilingues continuam a crescer de forma exponencial. Em 2017, existiam 133 professores de língua portuguesa na China continental, dos quais 84 eram bilingues e 49 estrangeiros (Instituto Politécnico de Macau, 2017). Até 2021, este número aumentou para cerca de 240 professores, dos quais 187 são bilingues e 53 estrangeiros (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021). Embora o governo chinês tenha prestado grande importância ao ensino do português, obviamente o corpo docente ainda é insuficiente.

Em consequência da grande necessidade de recursos humanos para o ensino, tornou-se inevitável que a distribuição desses 240 professores por mais de cinquenta escolas se converteu num problema: falta de professores bilingues e recurso escasso de professores estrangeiros, inclusive um terço das escolas não tem docentes estrangeiros.

Além disso, segundo estatística do Ministério da Educação da China, no ano letivo 2020-2021, há 3.043 estudantes matriculados na licenciatura em português. Se o cálculo incluir os estudantes dos graus de pós-graduação e das disciplinas optativas, o número é ainda maior, cerca de 4.335. Deste modo, os rácios aluno-professor nessas instituições não estão muito bem distribuídos.

Por outro lado, embora a situação em Macau sobre o rácio aluno-professor seja semelhante à da China continental, a estrutura do corpo docente é completamente revertida. Por exemplo, o departamento de português da Universidade de Macau é constituído por 35 docentes e de entre eles apenas 9 professores são bilingues (Universidade de Macau, 2021). Normalmente, nas instituições da China continental, o corpo docente é composto, em média, por apenas 1 ou 2 professores estrangeiros em

⁹ Referência aos professores que podem ensinar em chinês e português - bilingues.

cada 5 professores (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021). Macau tem vantagens claras tanto em termos da dimensão como da estrutura do seu corpo docente. As diferenças entre os dois lugares, a este respeito, não se devem apenas a causas provocadas pelos fatores ambientais diferentes, mas também refletem as diferenças nos seus objetivos educativos e concepções didáticas.

2.2.3. Diferenças nos objetivos educativos e nas concepções didáticas

Além da escassez de experiência e de docentes, em comparação com Macau, a China continental também é pouco distinta em objetivos do ensino da língua portuguesa. Por exemplo, em quase todas as universidades, o ensino do português pertence sempre a uma instituição que se chama Faculdade de Estudos Hispânicos e Portugueses, e o seu departamento apresenta uma menor adesão de estudantes. Pelos nomes dos cursos, por exemplo, como Estudos Portugueses, Língua e Cultura Portuguesa, entre outros, é possível verificar que o objetivo é ensinar a língua portuguesa em geral. Porém, as escolas de Macau oferecem uma variedade de licenciaturas em português para fins específicos, tais como Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês, Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Chinesa como Língua Estrangeira (para falantes nativos de português), Curso de Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos, entre outros.

Para que se possa compreender melhor as diferenças entre as organizações curriculares da China continental e de Macau, a análise do anexo 1 é importante. Assim e relativamente aos horários das aulas da DUFL - Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian / Faculdade de Estudos Europeus (da China continental) - e do Instituto Politécnico de Macau, pode-se verificar que, excetuando as aulas de conhecimentos gerais, durante todo o percurso universitário, um aluno da DUFL deve completar 1.692 horas de aprendizagem do português, das quais 1.250 são sobre conhecimentos linguísticos do português, num rácio de três quartos.

Ao contrário, no que diz respeito à licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos do Instituto Politécnico de Macau (anexo 2), apenas cerca de 40% das horas é destinada ao ensino-aprendizagem de conhecimentos linguísticos, sendo as restantes sobre conhecimentos de CPLP e de Negócios (o que constitui uma pertinência relevante para as carreiras profissionais futuras). É claro que as aulas são ensinadas em português e que também se melhora a competência comunicativa dos alunos em novos contextos. Isso é uma solução incomum, mas representativa do ensino de PLE/PLNM na China.

Comparando os conteúdos pedagógicos nas duas escolas, pode-se verificar que a ênfase do objetivo educativo das escolas, na China continental, se centra mais em passar a língua e a cultura aos estudantes do que na prática de competências profissionais relacionadas com as suas carreiras futuras. A nível de graduação das instituições de ensino superior de Macau, a orientação dos cursos para os estudantes via profissional torna-se mais explícita e concreta. Este é também um exemplo de que a experiência de Macau no ensino do português é mais madura do que a da China continental.

2.3. Considerações sobre os dois modelos

Tem de se admitir que cada um dos dois modelos de ensino do português tem as suas vantagens, mas também deficiências e limitações. É necessário que os professores aprendam e compreendam as teorias e as principais metodologias de ensino de línguas estrangeiras, conheçam os seus prós e contras, aprimorem constantemente os seus métodos de ensino e melhorem a qualidade do mesmo.

Para obter as opiniões dos alunos como aprendizes sobre os modelos respetivos de ensino, aplicou-se um questionário a graduados de 31 universidades, abrangendo um total de 120 respondentes. Os resultados completos do questionário podem ser consultados no anexo 4.

Como se pode evidenciar pelos gráficos e anexos, o modelo de Macau presta mais atenção à aplicação da língua-alvo do que o modelo continental e, inclusive, adota algumas didáticas diferentes como, por exemplo, *Flipped classroom*, *Content and Language Integrated Learning*”, entre outros. Um exemplo do exposto pode ser verificado no anexo 2 onde se refere que, durante o terceiro ano letivo, há 13 cursos (incluindo, por exemplo, *negociação comercial, contratos e códigos de sociedades comerciais, a história da CPLP*, etc.) todos ensinados por professores portugueses. Como consequência, torna-se óbvio que desse processo o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes caminham a par. Os alunos aprendem a utilizar a língua devidamente, ao mesmo tempo que usam a língua para aprender também devidamente (Coelho, 2012).

Por outro lado, a mistura de ortografias na prática do ensino, em Macau, perturba a aquisição de conhecimento básico da língua portuguesa e também causa alguns problemas. Um exemplo é o *Dicionário Português-Chinês* editado pela Doutora Chen Yongyi (陈用仪) e publicado em 2001, no qual o vocabulário já eliminou a acentuação das palavras paroxítonas, mas não eliminou as sequências consonânticas, como nos exemplos seguintes: a palavra “enjoo” (陈用仪, 2001, p. 408) sob a nova ortografia e “enjôo” sob a antiga, mas não se pode encontrar a palavra “ato” (陈用仪, 2001, p. 28) sem a letra “c”. Embora poucos estudiosos tenham prestado atenção a este aspeto, é verdade que causa alguma confusão à aprendizagem léxica pelos alunos que iniciam a língua portuguesa. A uniformização de ortografia no ensino desde o começo é muito importante.

No ponto de vista das escolas na China continental, o processo de aprendizagem do idioma assemelha-se à construção de um edifício: o léxico é o tijolo e a gramática é a estrutura. Estes componentes formam a estrutura desse edifício que se quer sólido, pelo que os alunos poderão dominar melhor o idioma. Contudo, em Macau, o edifício da linguagem já lá está e tudo o que os alunos precisam fazer é explorar as diferentes partes desse edifício sob a orientação dos professores. Além disso, costumam colocar

os seus alunos no ambiente de língua-alvo e deixam-nos adaptar-se e fazer com que dominem o idioma gradualmente.

Todavia, o maior problema na China continental é que a construção do edifício de linguagem é muito suscetível a erros. Devido à falta da orientação dos professores nativos de português, se por acaso uma das articulações tiver cometido erros, o edifício fica cada vez mais degradado. Pelo contrário, o problema do modelo de Macau é que os alunos omitem sempre alguns conhecimentos importantes enquanto exploram o edifício da linguagem. À custa da escassez de orientação dos professores bilingues, os alunos entendem, de um modo geral, apenas uma porção de todo o conteúdo das aulas.

Em síntese, é difícil dizer se um modelo é melhor ou pior que o outro. Em ambos os sistemas educativos há alunos excelentes, bons, suficientes e insuficientes a nível da sua instrução. Como consequência, é importante proceder-se a uma análise a fim de confirmar em que áreas os respetivos graduados apresentam vantagens. Visto à luz da situação atual, os graduados da China continental possuem mais vocabulário, a utilização gramatical é mais precisa e a competência de aprendizagem mais forte. Os de Macau são mais adaptáveis ao ambiente da língua-alvo e mais competentes na oralidade. Ambos modelos têm os seus prós e contras e cada um pode recorrer à experiência alheia.

Por isso, importa realizar pesquisas académicas mais aprofundadas sobre este assunto.

Capítulo III – A Inclusão dos componentes de índole não linguística no ensino da língua portuguesa na China

Um dos objetivos deste Estudo é articular as experiências avançadas dos dois lados sobre o ensino do português para fomentar as suas vantagens e contornar as suas desvantagens. Ao comparar os dois modelos, não é difícil verificar que as didáticas adotadas, nas instituições de ensino superior de Macau, são mais flexíveis e inovadoras do que na China continental, a qual atribui particular atenção à aplicação profusa de “CLIL”, aproveitando o conteúdo que se ensina (em português) para resolver problemas / assuntos nas aulas. Mesmo que sejam conteúdos que pareçam completamente alheios ao ensino-aprendizagem linguístico, irão ajudar os aprendentes a aumentar as suas competências de aplicação linguística.

Com efeito, o ensino-aprendizagem de um idioma não é apenas uma questão de língua, mas também envolve tudo o que está relacionado com a cultura da língua-alvo. Como defende Deoksoon Kim da *Boston College*, nos EUA, «a aquisição da linguagem não se trata apenas de desenvolver um indivíduo mais “inteiro”. Funciona-se também em direção a um ideal de comunicação multicultural, ou seja, a uma visão quanto à vida num mundo plurilingue» (Kim, 2020, pp. 520-521).

Acredita-se que a inclusão dos conteúdos (incluindo os não linguísticos) intimamente relacionados com a cultura da língua-alvo seja também marcante para o progresso da proficiência dos aprendentes.

3.1. Articulação linguagem e cultura

Em concordância com o *curso de linguística geral*¹⁰ do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, a linguagem trata-se de um sistema semiótico usado pelas

¹⁰ É uma obra póstuma de Ferdinand de Saussure publicada em 1916. Neste trabalho cita-se a versão portuguesa de 1978.

peças para comunicarem entre si numa comunidade social. Saussure (1978) entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que propôs fosse chamada de Semiologia. Na sua teorização, o signo linguístico constitui-se numa combinação de significante e significado: o significante é uma "imagem acústica" (cadeia de sons) e reside no plano da forma, e o significado é o conceito e reside no plano do conteúdo (Saussure, 1978).

A partir destas definições, pode-se verificar que a linguagem possui uma natureza social e o significante (os signos linguísticos) é um portador do significado, o qual retrata a cultura, o pensamento e a sociedade. A relação entre uma língua e a sua cultura é inseparável e o ensino do português não deve ficar na superfície, ou seja, os alunos apenas conseguem traduzir literalmente as frases. Devem sim fazer eles próprios uma correta utilização do português para se expressarem de forma independente e autêntica. Assim sendo, na conversação com outros indivíduos provenientes do país da língua-alvo, os alunos precisam de entender a respetiva cultura, os seus hábitos e o sentido comum do respetivo país.

Tomando como exemplo os casos da China, no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, o entendimento de algumas expressões idiomáticas é uma das dificuldades no ensino do português, tal como a frase “ser como cão e gato”. Pode-se dizer que é uma afirmação universal e fixa em português para descrever uma relação hostil. No entanto, em chinês, costuma dizer-se que a relação entre inimigos é como “dar-se com alguém como água e fogo (水火不容)”, em que “水” significa água, “火” fogo e “不容” significa incompatível¹¹.

A expressão idiomática portuguesa, neste exemplo, é passível de ser encontrada em forma e sentido quase equivalentes na língua chinesa. No que diz respeito às expressões

¹¹ Na cultura tradicional chinesa, o mundo material é formado pelos cinco elementos básicos, sendo eles, respetivamente, o metal, a madeira, a água, o fogo e a terra, entre os quais existem relações de interdependência e restrição. Desde a Antiguidade, esta ideologia relacionada com os valores tradicionais está enraizada na mentalidade do povo chinês, refletindo-se na utilização da língua chinesa.

idiomáticas com valores ocidentais que não se encontram na língua chinesa, por motivo de dissimilitude cultural, histórica e religiosa, torna o processo de aprendizagem mais complexo.

A título de exemplo pode-se apresentar a expressão “ficar em águas de bacalhau”, que significa dar em nada ou não ter resultados¹², remontando às atividades dos pescadores portugueses em busca de bacalhau nos mares da Terra Nova ou da Gronelândia, em que aconteciam não só aventuras mas também tragédias e mortes.

A explicação mais plausível é que esta expressão é oriunda da maneira de tratar o bacalhau. Pode pensar-se que o bacalhau seco precisa de ser desidratado antes de ser cozinhado sendo que esta água residual, que é a água do bacalhau, já não serve para nada. Então, utiliza-se “águas de bacalhau” para descrever uma falha ou algo sem efeito. Isto dado que, durante séculos, considerava-se Portugal como um país de pescadores.

No que se refere à China, o país está localizado na Eurásia possuindo áreas planas e férteis. A terra, ou seja, a economia agrícola que a terra implica, é a base da vida dos chineses. A China apresenta-se com características típicas de uma sociedade baseada na produção agrícola a longo prazo. Devido a essa diferença contextual, em português há muitas expressões relacionadas com o mar que não têm equivalentes idênticos em chinês, por causa do ambiente, ou melhor, da cultura em que o próprio povo vive.

Posto isto, no processo de conversação, os alunos chineses não apenas precisam saber o conhecimento linguístico, mas também colocar como extremamente necessário o conhecimento de informações relevantes, as quais estão longe da sua cultura nativa, a fim de entender o conteúdo que aparecerá no diálogo. O papel do professor é atenuar as diferenças culturais para melhorar o ensino, procurando estar atento aos próprios níveis de sensibilidade cultural do aluno (Bennett & Bennett, 2003). Neste sentido, a ênfase colocada muitas vezes neste trabalho pretende permitir aos aprendentes construir ligações eficazes entre os conhecimentos adquiridos e os contextos diferentes e

¹² Há situações em que a expressão tem outros significados, mas que não serão dadas neste trabalho.

complexos, tornando-os mais valiosos.

Em conformidade, as disciplinas relacionadas com componentes culturais são um meio particularmente pertinente e estimulante para o ensino de PLE/PLNM.

3.2. Combinação do ensino da língua portuguesa com os componentes de índole não linguística

Refere-se acima a relação entre o ensino de PLE/PLNM e as disciplinas sobre a cultura da língua-alvo e discute-se, claramente, que os componentes linguísticos simples (tendo como exemplos a transmissão do conhecimento gramatical, a leitura dos textos didáticos, a prática da tradução e da composição) não conseguem atender às necessidades multifacetadas da educação de línguas estrangeiras.

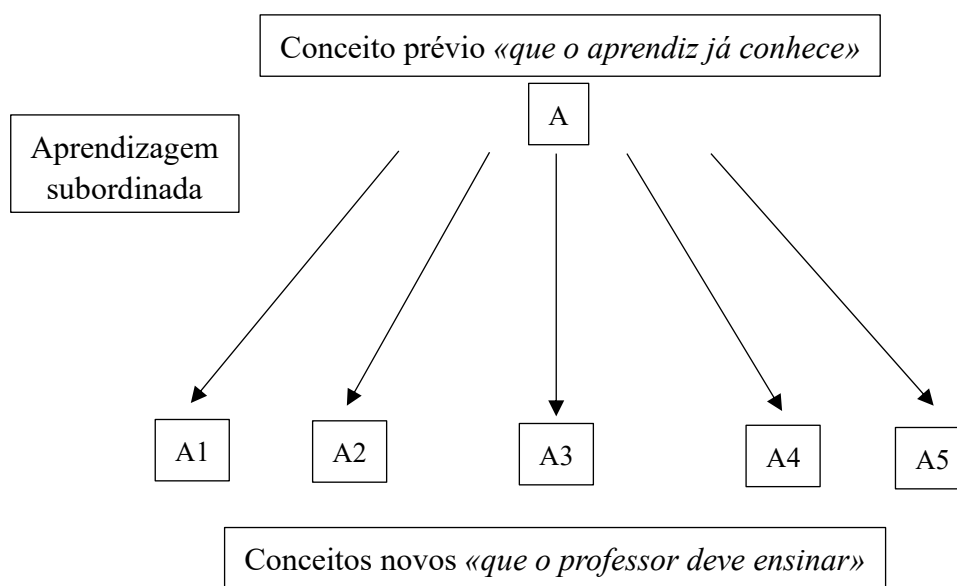
Assim, surgem as seguintes questões: como complementar o ensino da língua portuguesa para além dos componentes linguísticos? Qual deve ser exatamente a relação entre o componente linguístico e o não-linguístico? Estas questões levam-nos a um conceito conhecido como “ensino-aprendizagem subordinado e superordenado”.

3.2.1. Conceito de ensino-aprendizagem subordinado e superordenado

O psicólogo da educação estadunidense David Paul Ausubel afirmou, na sua conhecida teoria da aprendizagem significativa, que «se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos» (Ausubel, 1968, p.vi).

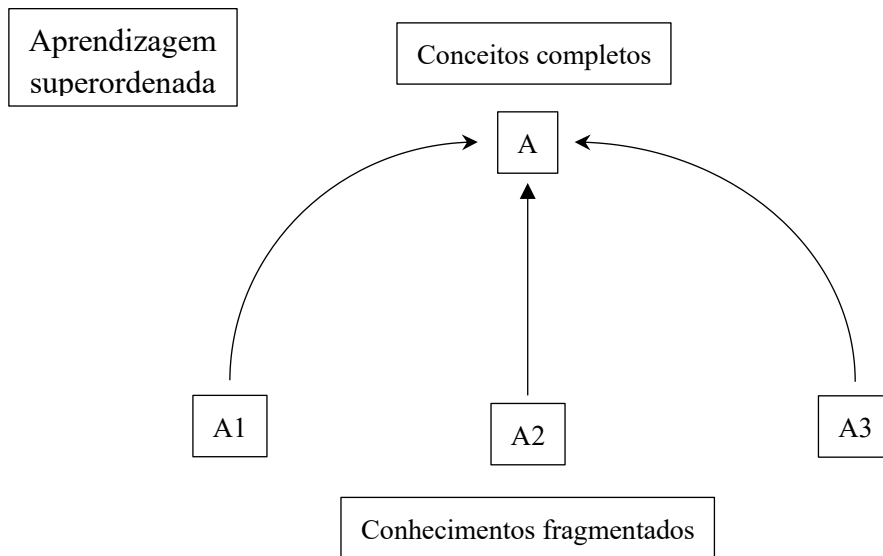
Com base neste princípio, Ausubel desenvolveu um conceito de *aprendizagem subordinada*, explicando que o conhecimento novo se situa numa posição inferior ao conhecimento existente. Por exemplo, tal como apresentado no esquema abaixo, o conceito prévio “A” é o que Ausubel julga que os aprendentes já conhecem, e “A1”,

“A2”, “A3” ... trata-se de conceitos novos que o professor deve ensinar. A1, A2, A3, ... estão subordinados ao conceito A. De acordo com tal processo, os aprendentes conhecem primeiramente o conceito de “função sintática do substantivo” e, posteriormente, serão ensinados os vários usos específicos de substantivos numa frase como o sujeito, os objetos, os predicativos, os complementos circunstanciais, entre outros. Posto de uma forma simples, aprende-se primeiro os conceitos difíceis e depois os concretos e fáceis (esquema 4).



Esquema 4

Inversamente, a *aprendizagem superordenada* é um processo de generalização dos conhecimentos prévios e fáceis para um conceito completo e difícil, tal como ilustra o esquema que se segue.



Esquema 5

Neste processo, o conceito A está superordenado ao A1, A2 e A3. Por intermédio do ensino, o professor liga os conhecimentos fragmentados que os aprendentes já conhecem e agrega-os em conceitos mais inteiros. Por exemplo, os alunos encontram previamente o uso de “*felicíssimo*” e, gradualmente, através do ensino do professor, apreendem que é um fenómeno gramatical *superlativo absoluto sintético* do adjetivo, e que para além desses existem também os vários usos do *comparativo*. Nesta sequência, os alunos serão capazes de usar corretamente conhecimentos linguísticos que aprenderam e poderão resolver, de forma mais proficiente e flexível, os problemas que surjam nos contextos novos no processo de aprendizagem. Considera-se que é exatamente o ensino-aprendizagem saudável que Bruner enfatizou na sua *Discovery Learning*.

É difícil conferir qual destas duas aprendizagens é melhor, mas tanto Ausubel como Bruner defendiam o estabelecimento de ligações eficazes entre os conhecimentos ensinados. De um modo geral, quando os aprendentes adquirem conteúdos novos já possuem alguns conhecimentos necessários. Ou seja, fizeram desde logo as ligações significativas entre o que foi conhecido e o que será aprendido. No entanto, o domínio

dos conhecimentos relevantes não pode garantir que o aprendente os aplicará com precisão. A fim de assegurar a aplicação correta, os professores devem utilizar uma variedade de estratégias e metodologias para ajudar os aprendentes a ativar as suas estruturas cognitivas, ligando os seus conhecimentos existentes às informações recentes a ser adquiridas.

3.2.2. Aproveitamento dos conteúdos não linguísticos para construir um currículo em espiral num ensino de forma superordenada

A história do ensino de línguas estrangeiras pode remontar ao ensino do grego durante o período romano e ao ensino do latim, nos países europeus, durante o período medieval. Depois de uma longa evolução, surgiram diversas estratégias e metodologias. Sob determinadas condições históricas, estas desempenharam um papel significativo na promoção do ensino de línguas estrangeiras. Segundo uma pesquisa relativamente recente de Jalil e Procaïlo (2009), as metodologias mais influentes e amplamente utilizadas pela comunidade educativa no mundo incluem: o método tradicional (método da Gramática-Tradução), o método direto, o método áudio-lingual, a abordagem comunicativa e o pós-método. Aliás, segundo a pesquisa das professoras Fan Wenting (范文亭) e Han Ying (韩莹) da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian, também existem métodos e abordagens na China que incluem a abordagem lexical, cooperativa e baseada em tarefas (范文亭 & 韩莹, 2017).

Abordou-se no capítulo anterior as situações atuais do ensino do português na China continental e em Macau, e todos os pontos mencionados resultam dos dois estilos de ensino do português num país com diferentes condições objetivas e ambientes educativos. Como consequência, há diferenças nas estratégias e nas metodologias no ensino. E ainda, a diferença na organização curricular nos dois lugares também se deve à estrutura do corpo docente com professores bilingues e estrangeiros.

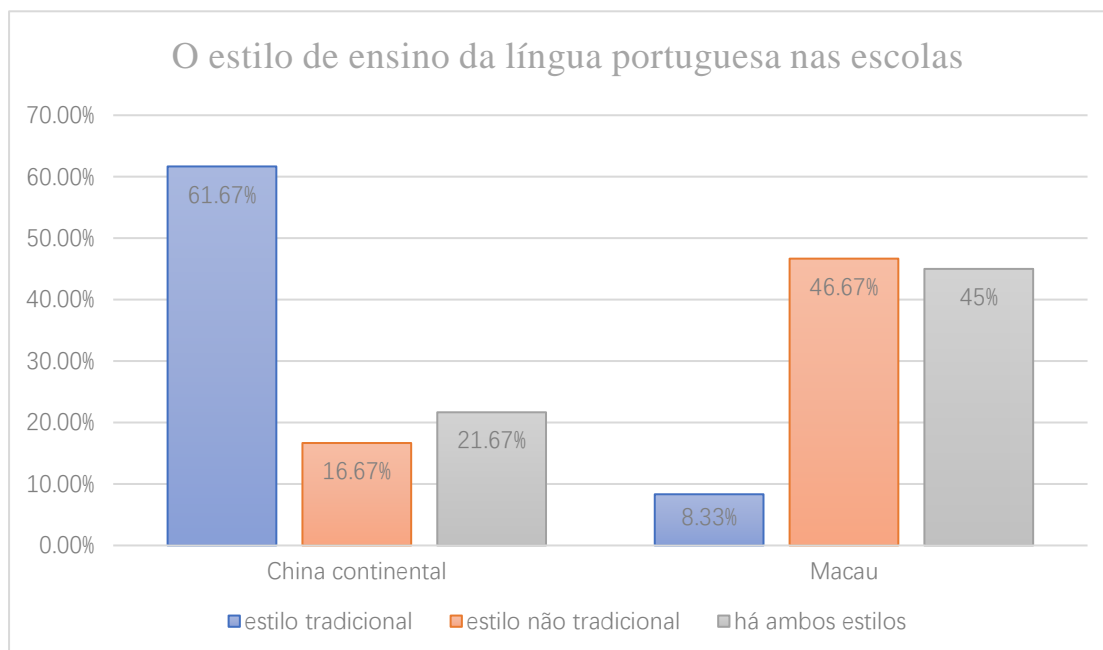
Em geral, é considerado aceitável pela comunidade educativa chinesa que existam

dois estilos distintos na China no ensino de línguas estrangeiras: o “tradicional” e o “não-tradicional”, como vulgarmente se diz. Com o costume de pôr a sua ênfase na origem do idioma, tais como a composição de frases, a pronúncia, o vocabulário e as regras gramaticais (范文亭 & 韩莹, 2017), o estilo “tradicional” é, habitualmente, composto pelo método gramática-tradução e pelas abordagens baseadas no nível lexical e nas tarefas. Em termos gerais, estas costumam ser realizadas por professores bilingues chineses, nomeadamente a transmissão da gramática, a instrução de textos bem como de documentos e contexto de sala de aula, e a resolução intensiva de exercícios em casa. Estes métodos estão não só ligados a uma relutância do corpo docente em empreender novos métodos, mas também a um estilo dominante de ensino da língua estrangeira no país.

Porém o estilo não tradicional coloca a ênfase na prática da língua. Isto inclui o aproveitamento integral dos docentes estrangeiros para ensinar através dos métodos direto, áudio-lingual, das abordagens comunicativa e cooperativa. Para além disso existem diferentes modos de aprendizagem, no contexto de sala de aula, como as apresentações em grupo, mas, normalmente, os professores chineses não orientam os alunos nesse sentido porque não se sentem confortáveis; isto é, não constitui uma vantagem para eles.

Em conformidade com os resultados dos 120 questionários válidos (anexo 4), uma das perguntas relaciona-se com o estilo de ensino nas escolas dos inquiridos.

Gráfico 1



Pode-se verificar que, na China continental, os alunos pensam que receberam o estilo educativo tradicional mais do que o não tradicional, mas a situação de Macau é o inverso.

De facto, não existe um conceito explícito e concreto sobre “aulas ensinadas pelos professores estrangeiros” e “aulas ensinadas pelos professores bilingues” para o ensino do português de Macau. Devido a causas históricas, as escolas de Macau mantêm os laços mais estreitos com as de Portugal e, portanto, os professores portugueses não são considerados como um recurso exterior e de melhor qualidade. Por conseguinte e de um modo geral, não levam muito em consideração a proporção dos dois tipos de aulas e a sua influência nos seus alunos em Macau. Um exemplo do exposto é ser raro, na situação atual, os professores estrangeiros conseguirem falar chinês em contexto de aula, e nem conseguem falar fluentemente o inglês. Por outro lado, a maioria dos alunos não teve qualquer contacto com a língua portuguesa, da mesma forma que estava distante da cultura portuguesa antes de entrar na universidade. Para quem é iniciante num idioma estrangeiro, a aprendizagem pelo meio da língua não materna tem, seguramente, um efeito significativo na qualidade da sua aprendizagem (袁漱寒 & 王璟珺, 2019).

Se se tivesse de corresponder os dois estilos ao ensino-aprendizagem subordinado ou ao superordenado, considera-se que o estilo da China continental está enviesado para o subordinado, com ênfase num ensino sistematizado da gramática, enquanto que o estilo de Macau está enviesado para o superordenado com ênfase na exploração autodirigida e na prática linguística.

Acompanhando a analogia mencionada anteriormente, da construção de um edifício da aprendizagem linguística, os professores da China continental preferem ensinar conhecimentos linguísticos muito básicos, explicar com uma grande atenção os detalhes da gramática e do léxico, para que possam reforçar a aprendizagem linguística dos estudantes. Este tipo de ensino é o chamado ensino “estilo ama-seca”. Por outro lado, Macau pretende que se utilize o estilo “alcance livre”. No anexo 3, pode-se verificar que, excetuando as aulas não relacionadas com o português durante todo o primeiro ano letivo, 405 das 495 horas das aulas de Português como Língua Estrangeira são ensinadas por professores nativos do português. Esta vantagem dos recursos educativos é inigualável quando comparado com as escolas da China continental. Neste ambiente, os alunos têm a possibilidade de desencadear conversações com os professores nativos em língua portuguesa e entrar em contacto com os fenómenos e usos linguísticos provenientes da prática em contextos reais.

Como se refere na secção 2 do capítulo II, existem em ambos os estilos prós e contras. Não obstante, por que não os combinar para formar uma nova conceção pedagógica? Na educação linguística, a prática do idioma nos contextos complexos está subordinada à instrução dos conhecimentos linguísticos básicos?

Em vez de terem aprendido sistematicamente e em primeiro lugar os conhecimentos e depois os utilizarem, os estudantes, frequentemente, encontram um problema e em seguida pensam em como o tratar aprendendo como resolvê-lo. Propõe-se que se ensine antes de mais os conhecimentos linguísticos básicos para que os aprendentes formem vários conceitos sobre a aprendizagem do português (fase 1, esquema 3) e depois colocando-os em contextos concretos onde precisam de resolver

problemas. Desta forma, aprendem a estabelecer ligações entre a solução e os conhecimentos existentes, generalizando-os num conceito completo e novo (fase 2), aplicando-os em contextos novos (fases repetitivas).

Assim, esta forma está em conformidade com a estrutura cognitiva defendida por Bruner (1960), e esta circulação pode repetir-se uma vez e outra, estabelecendo-se um ensino-aprendizagem sustentável e contínuo, o que é também estruturado pelo modelo em espiral.

O que foi mencionado acima serve para ilustrar a importância da prática linguística. As aulas de português também devem ser inovadoras e não devem ser enviesadas para conteúdos tradicionais. É por isso que o conteúdo não linguístico é tão importante nesse currículo: o professor não pode ensinar os conhecimentos linguísticos para sempre e o propósito das pessoas na aprendizagem de uma língua não é investigar sobre as estruturas gramaticais e sintaxes, mas sim aplicá-las em diálogos numa variedade de contextos reais muitas vezes imprevisíveis.

Apresenta-se uma variedade de contextos (na fase 2 que se apresenta no esquema 3) para que os alunos pratiquem a língua portuguesa, pois esta é uma responsabilidade dos professores. Para solucionar esta questão, algumas instituições de ensino superior da China oferecem a disciplina de “conversação em português”. Por exemplo, a DUFL fornece 2-4 horas curriculares semanalmente desta disciplina ensinada por professores nativos da língua portuguesa (ver anexo 1). Porém, estes não são suficientes e a organização desta fase poderia ser mais diversificada.

A literatura como uma arte da linguagem também é uma forma significativa de expressão sociocultural e, nesse sentido, com as suas propriedades multifacetadas em termos de diversidade, é uma boa maneira de auxiliar o ensino de línguas estrangeiras. Tal como indica Ceia (2002), não se pode separar o ensino da língua do ensino da literatura, “... porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária...” (Ceia,

2002, p. 45).

Há 3 razões pelas quais as disciplinas de literatura são importantes para o ensino do português. A primeira razão prende-se com o facto de que as obras literárias refletem numa forma linguística a realidade social e cultural do país do autor. Como o crítico literário brasileiro Coutinho (1978) propôs, “A literatura é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os géneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autónoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio...”¹³ (Coutinho, 1978).

Muitas obras foram feitas sob contextos históricos específicos, revelando o pensamento profundo dos autores. Por exemplo, no período do romantismo no Brasil, a imagem de indígenas foi idealizada como o bom selvagem e também foi romantizada nas obras literárias daquele tempo. Somente através de disciplinas de literatura ou de história é que se torna possível entender a situação social verdadeira do Brasil e a imagem complexa dos indígenas nos dias de hoje. Nesse sentido, a análise de obras literárias também é um meio pertinente para os alunos eliminarem as diferenças culturais.

A segunda é que, para os alunos, a linguagem das obras literárias é um paradigma do uso da língua-alvo. As obras literárias são geralmente o resultado dos numerosos escritores e editores. Portanto, na leitura, os alunos podem acumular vocabulário e frases autênticas com as expressões corretas ou mesmo perfeitas. Esta maneira de memorizar é melhor e mais impressiva do que a mecânica, assim como também é possível evitar o uso inadequado de palavras devido às diferenças culturais entre o português e o chinês. Por exemplo, em português, costuma-se dizer “comer a sopa”, mas os alunos chineses habituados à sua língua materna verbalizam “beber a sopa”. Surge esse problema porque os alunos memorizam apenas o significado chinês das palavras, mas não as colocam no contexto português autêntico a fim de reconhecer o

¹³ Obtido de <https://brainly.com.br/tarefa/24106448>

seu uso. Através desse ângulo, a literatura não é apenas um paradigma para a aprendizagem da língua, mas também um meio pertinente para estimular a motivação dos alunos.

Esta representa, igualmente, a terceira razão: os contextos e os enredos coloridos na literatura podem estimular o pensamento independente dos alunos e esse pensamento é feito através do uso do português. Assim sendo, a inclusão da literatura no ensino do português não apenas contribui para aumentar a capacidade linguística dos alunos, mas também está em concordância com a teoria de “aprendizagem por descoberta” de Bruner (1960).

Por todas estas razões, quase todas as universidades chinesas criaram as disciplinas de apreciação da literatura. A literatura ainda parece estar muito relacionada à componente linguística; afinal, a literatura é o fruto da linguagem. Jorge Luís Borges, escritor e poeta argentino, afirmou que «a literatura existe através da linguagem, ou melhor, apesar da linguagem». Fernando Pessoa também refere que «a literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta»¹⁴.

Esta componente pode, de facto, ser ensinada como qualquer conteúdo, porque a seleção dos conteúdos não é assim tão importante. Não se pode apenas criar as disciplinas de cultura e literatura, mas deve-se também abrir a mente e prestar atenção às disciplinas com conteúdos não linguísticos, mesmo que o professor ensine alguns que pareçam completamente alheios ao ensino-aprendizagem do português, tais como a apreciação de filmes portugueses, a realização de debates, a apreciação de música lusófona, costumes.

Através do processo de reflexão nas aulas, os alunos praticam os conhecimentos linguísticos previamente adquiridos em contextos concretos, permitindo-lhes aproveitar plenamente as ideias apropriadas nas suas próprias estruturas cognitivas para

¹⁴ Obtido de <https://www.citador.pt/frases/a-literatura-como-toda-a-arte-e-uma-confissao-d-fernando-pessoa-17411>

assimilar os materiais novos (pode ser usos ou fenómenos linguísticos) e interrelacioná-los adequadamente num conceito mais coerente, ligados com certos conhecimentos antigos. Então pode-se conseguir aproveitamento dos conteúdos não linguísticos para construir um *currículo em espiral*, articulando-se num ensino de forma superordenada.

3.3. Problemas e desafios na aplicação do currículo em espiral no ensino do português na China

3.3.1. Melhoria de estratégias e didáticas

Na realização do *currículo em espiral* no ensino de PLE/PLNM na China surgem alguns problemas e desafios, que se devem aos vários constrangimentos das condições educativas. Tanto no caso da China continental como no da RAEM, as suas ênfases estão demasiado inclinadas em ambos os lados. Quero com isto dizer que ou enfocam demasiado na instrução dos conhecimentos básicos, ou enfocam demasiado na abordagem *laissez-faire* sobre a aprendizagem e negligenciam os seus fundamentos linguísticos.

Como frisado acima, a abordagem CLIL é o núcleo para alcançar a inclusão dos componentes não linguísticos no ensino do português. Não obstante, as abordagens e as metodologias pedagógicas na China continental são muito tradicionais.

Resume-se, no quadro seguinte, as metodologias que costumam ser utilizadas no ensino do português na China continental e da RAEM, consoante as pesquisas e a realidade dos dois lados (范文亭 & 韩莹, 2017; Jalil & Procailo, 2009).

Metodologias	Funções e características
Método tradicional (Gramática-Tradução)	Pouco uso da língua-alvo; foco na análise gramatical da língua e na composição de frases; o professor utiliza a

	<p>língua materna para as instruções e não é necessário que seja um falante da língua-alvo; as atividades típicas são a tradução de frases da língua-alvo para a língua materna.</p>
Método direto	<p>Não utilização da língua materna na aula; a cultura e a gramática são aprendidas de forma indutiva; as lições começam com conversação sobre o assunto, utilizando-se mímicas e figuras para o entendimento do assunto; o professor deve ser nativo na língua ou proficiente.</p>
Método áudio-lingual	<p>Possui características do método direto, acrescentando pontos da psicologia comportamental e de estruturas linguísticas. As aulas começam com diálogos; são usadas mímicas e memorizações para induzir suposições sobre o assunto; as regras e as estruturas gramaticais são apresentadas indutivamente; as habilidades aparecem sempre na ordem: primeiro ouvir para depois falar, primeiro ler para depois escrever; é feito um grande esforço para evitar os erros dos alunos; a aquisição da língua é vista como uma formação de hábitos; os professores devem ter pleno conhecimento da estrutura da língua.</p>
Abordagem lexical	<p>Um maior entendimento da língua provém de léxicos gramaticais; a escrita é mais importante do que a oralidade.</p>
Abordagem baseada nas	<p>O professor ensina determinados assuntos, orientando</p>

tarefas	os alunos a concluir tarefas na aula; os erros são reconhecidos como processo da aprendizagem; a tarefa e o processo são mais importantes do que o exercício e a aplicação da língua.
Abordagem comunicativa	A intenção é trabalhar a habilidade de comunicação do aluno na língua estudada; o conteúdo inclui noções de semântica e função social, não apenas estruturas linguísticas; o material e as atividades refletem situações de comunicação real; as habilidades são integradas desde o início; o professor deve saber usar a língua fluentemente.
Abordagem cooperativa	Os alunos trabalham em grupos e geralmente apresentam dramatizações e jogos; os alunos de diferentes níveis devem cooperar, negociar e comunicar entre si na conclusão de tarefas, tais como apresentação e trabalho para casa.

Quadro 1

Para que se possa compreender as diferenças concretas, também se resume em quadro as estratégias respetivamente preferidas pelos dois lados, e as suas características, vantagens e desvantagens.

Estratégia de ensino	Estratégia da China continental	Estratégia de Macau
-----------------------------	---------------------------------	---------------------

Metodologia	Método tradicional; abordagem lexical; abordagem baseada em tarefas.	Método direto; método áudio-lingual; abordagem comunicativa; abordagem cooperativa.
Características	A aula é dominada pelos professores; põem ênfase na aprendizagem de léxico e gramática; utilizam mais a língua materna para as instruções; a aquisição da língua portuguesa é vista como uma acumulação de conhecimentos básicos.	Os alunos estão mais envolvidos nas aulas; há maior ênfase na aplicação da língua; utilizam mais a língua portuguesa para as instruções; a aquisição da língua é vista como uma formação de hábitos.
Vantagens	Os alunos possuem um claro conceito gramatical e acumulam mais vocabulário; capacidade forte de leitura; podem entender o significado por meio de análise das suas composições ao encontrar as frases longas e difíceis; capacidade forte de redação.	Presta atenção ao desenvolvimento da competência comunicativa; facilita os alunos a utilizar a língua-alvo para a comunicação num ambiente determinado; os membros do grupo são interdependentes e podem estimular a motivação.
Desvantagens	Os alunos são passivos em todo o processo da aprendizagem; memorizam depressa e o seu esquecimento também é rápido;	É difícil organizar o plano com ideias práticas para garantir a sistematização dos ensinamentos gramaticais; o

	<p>não é propício para desenvolver a competência dos alunos em comunicar na língua portuguesa; é monótono o processo da aprendizagem; é fácil para os alunos perderem o interesse. A organização dos conteúdos de aula e a implementação das tarefas dependem excessivamente da capacidade e do nível dos professores.</p>	<p>ensinamento num idioma não-nativo acrescenta dificuldade para os iniciados em dominar a língua-alvo; os alunos são propensos à ansiedade e a reduzir a sua eficiência de aprendizagem; o seu conhecimento básico da língua portuguesa torna-se mais fraco.</p>
--	--	---

Quadro 2

Exposto isto, ilustram-se claramente os respetivos prós e contras. Embora não sejam absolutos, refletem as diferenças nas estratégias tomadas no ensino do português, o que significa que a China continental é relativamente conservadora e tradicional e Macau é mais inovadora. As metodologias amplamente tomadas pela China continental são mais adequadas para a 1ª fase do *currículo em espiral* proposto no esquema 3, ou seja, adequadas para as aulas de nível básico. As tomadas por Macau são mais apropriadas à 2ª fase, por outras palavras, o estabelecimento de contextos práticos para ampliar a competência linguística dos estudantes.

Por forma a colocar os componentes de índole não linguística no ensino do português para estabelecer um *currículo em espiral*, é perceptível que não é suficiente ensinar usando apenas as metodologias pedagógicas tomadas por um dos dois lados, mas sim combinando e recorrendo às experiências opostas e melhorar as próprias estratégias e didáticas de ensino.

3.3.2. Otimização da estrutura do corpo docente

Outro problema está relacionado com os rácios aluno-professor nas diferentes instituições do ensino superior da China que não estão muito bem distribuídos. As estruturas do corpo docente entre Macau e a China continental são também quase opostas, o que é uma das principais razões pelas quais as estratégias e as metodologias pedagógicas são bastante diferentes: as estruturas curriculares são “arrumadas” de acordo com o corpo docente.

Por exemplo, na Universidade de Pequim (PKU), que é uma das melhores universidades com mais recursos educacionais na China e, portanto, bastante representativa, durante o ano letivo 2020-2021, a PKU possuía 29 estudantes de licenciatura e 1 de mestrado, e o seu corpo docente era composto por 4 docentes bilingues e 2 estrangeiros (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021).

Segundo o *"Sistema de padrões estatísticos de avaliação e inspeccionamento da educação na China (edição 2020)"* lançado pelo Ministério da Educação da China em junho de 2020, o método eficaz para calcular o rácio aluno-professor de instituições gerais do ensino superior é o seguinte (Ministério da Educação da China, 2020):

número ponderado de estudantes matriculados/número total de professores

*O número ponderado de estudantes matriculados=estudantes em licenciaturas+ mestrados*1,5+ doutoramento*2+ estudante internacional*3+ estudante de pré-graduação+ estudante de escola noturna+ estudantes de educação de adultos+ estudante a tempo parcial*0,3+ estudante de curso por correspondência*0,1;*

*O número total de professores= professores a tempo inteiro+ professores contratados fora de instituição*0.5.*

O rácio aluno-professor eficaz de instituições linguísticas do ensino superior não se deve ser inferior a 18:1.

De acordo com esta fórmula, o rácio aluno-professor médio de todo país é de cerca

de 18.1:1, o que está de acordo com os padrões nacionais¹⁵, mas o rácio da PKU pode alcançar os 6.1:1. A sua distribuição de estudantes e professores é excelente e excede em muito o nível nacional. Pelo contrário, comparado com outra instituição, o rácio do Instituto de Chengdu da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan é de apenas 24.7:1 (existem 321 alunos e 13 professores, 254 alunos do curso de licenciatura de quatro anos e 67 alunos do curso aplicado de três anos), considerando ainda que alguns desses estudantes estão em intercâmbio e portanto fora do país, o rácio aluno-professor provavelmente apenas satisfaz minimamente os padrões nacionais (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021).

Em tais distribuições desiguais de recursos docentes, há muitas instituições que não possuem uma capacidade de criar disciplinas com os conteúdos não linguísticos, e têm de adotar estratégias e metodologias pedagógicas mais tradicionais, ensinando de forma conservadora/tradicional o português em vez de utilizarem CLIL como a educação linguística na Europa.

Como referido na parte I.3, o “*Subject English*” (uma variante da CLIL) é agora uma didática muito comum utilizada na área do ensino do inglês na China. Isto porque, na China, presentemente, existe um corpo docente numeroso para a educação inglesa e as instituições possuem grandes recursos para os professores estrangeiros. O número do corpo docente difere e o mesmo acontece com as estratégias e metodologias que podem ser utilizadas.

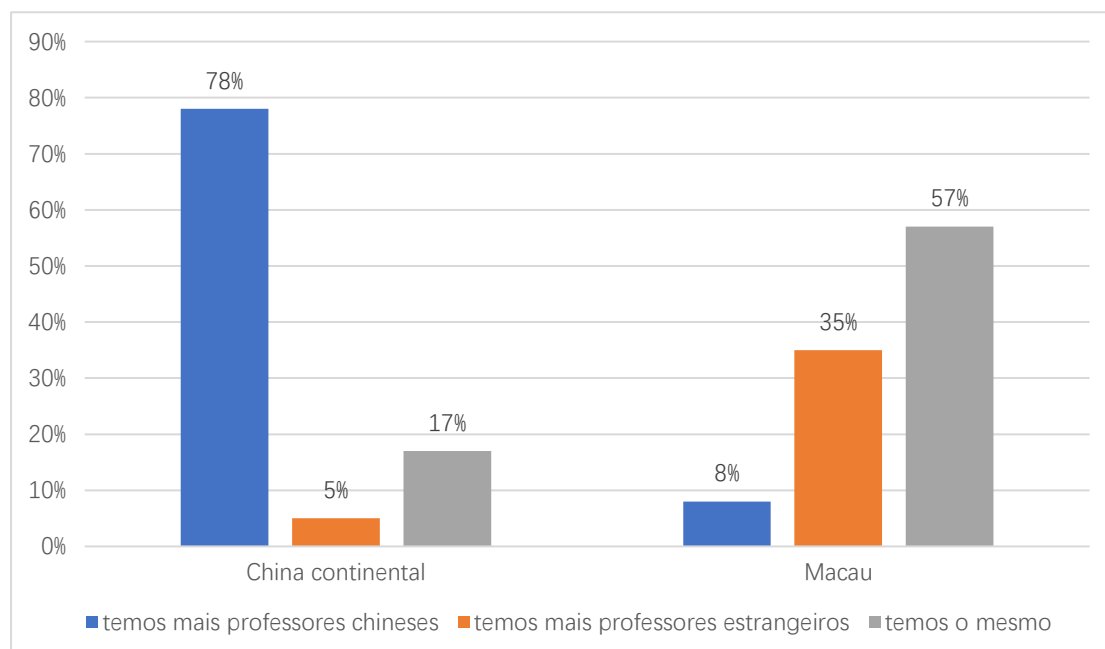
Nos quadros 1 e 2 pode-se observar, pelas características resumidas, que os métodos diferentes têm requisitos rígidos para a competência dos professores. Por exemplo, para realizar o método direto é melhor que o professor seja nativo na língua ou proficiente, mas o método tradicional precisa de um professor que utilize a língua materna dos seus alunos para obter melhores resultados de ensino.

¹⁵ Uma vez que os dados fornecidos por algumas escolas não são bem aprofundados, o resultado aqui é simplesmente calculado por 4335/240, que são os dois números mencionados acima (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021).

Nesta base, de acordo com os resultados do questionário (anexo 4), há apenas 5% dos alunos na China continental que considera que, nas suas universidades, existe um número excessivo de professores estrangeiros, e este dado em Macau é elevado para 35%. Ainda assim, 57% dos alunos pensa que a proporção entre professores estrangeiros e chineses (bilingues) é igual.

Considera-se de forma normal que os professores chineses possuem a vantagem de poderem ensinar claramente aos alunos os princípios linguísticos e conhecimentos mais básicos na língua materna deles e adotem usualmente as didáticas mais tradicionais, tais como a abordagem lexical e a abordagem baseada nas tarefas. Pelo contrário, os professores estrangeiros possuem a vantagem de poderem aproveitar a língua-alvo para comunicar com os alunos de uma forma mais autêntica nos contextos concretos e reais, a fim de aumentar as suas competências linguísticas, através de práticas, e adotam frequentemente as didáticas mais inovadoras, tais como o método direto, o método áudio-lingual, a abordagem comunicativa e a CLIL.

Gráfico 2



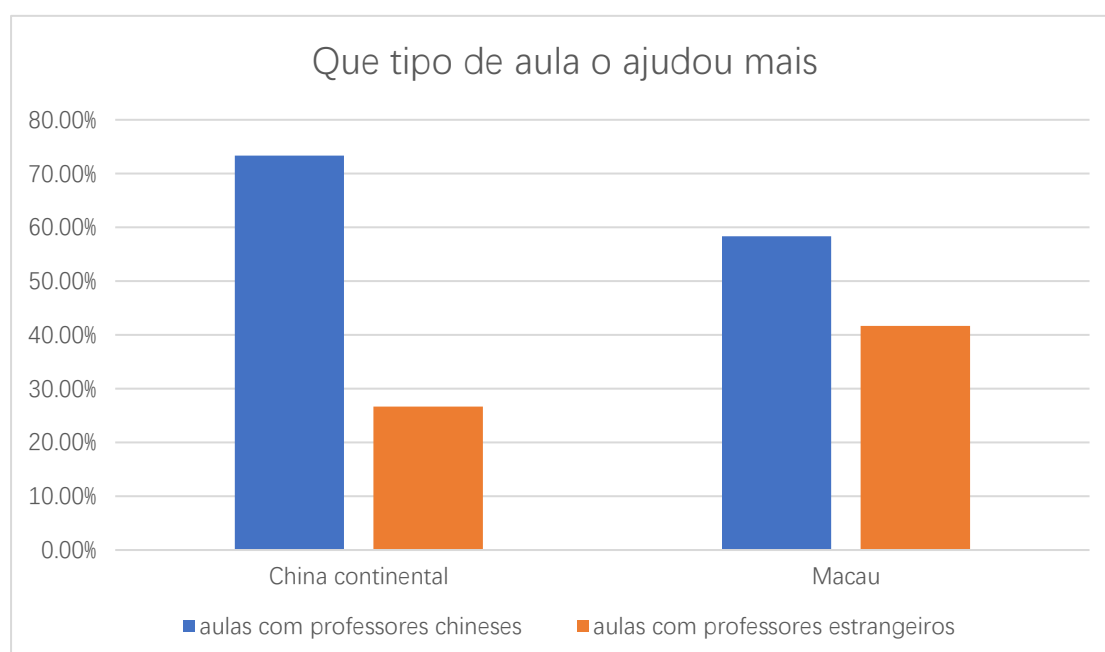
Esta é a principal razão pela qual a CLIL não é muito usada nas universidades da China continental, uma vez que requer obviamente um elevado nível de competência

linguística por parte do professor e, atualmente, só um falante nativo de português pode desempenhar a tarefa e ensinar aos alunos conteúdos além dos linguísticos. Sendo este o caso, são necessários mais professores nativos de português na China continental para preencher esta lacuna da educação da língua portuguesa, e esta tem de ter em conta as realidades do continente.

Por outro lado, está claro que Macau tem feito um esforço relevante para recrutar muitos professores estrangeiros (como exposto na parte II.2.b), beneficiando dos seus laços estreitos com os países lusófonos. Mais ainda, está a tirar partido das suas forças económicas para recrutar professores chineses excelentes (bilingues) da China continental. Assim, em termos de equilíbrio da estrutura docente, Macau desenvolve um trabalho melhor.

Todavia, não é certo que as aulas ensinadas pelos professores estrangeiros sejam mais eficazes do que as ensinadas pelos professores chineses.

Gráfico 3



Segundo os dados do questionário aplicado, em ambos os lugares, uma maior proporção de estudantes sente que as aulas com os professores chineses os ajudaram

mais no aumento da sua proficiência em língua portuguesa. Isto ilustra que os aprendentes estão com igual sede de conhecimentos linguísticos básicos. A prática do idioma e a consolidação do fundamento linguístico devem andar de mãos dadas, e deve ser encontrado um equilíbrio entre a instrução dos conteúdos linguísticos e não linguísticos, pelo que é particularmente pertinente a otimização da estrutura dos corpos docentes.

Capítulo IV – Conclusão e recomendações

4.1. Aplicação dos conteúdos não linguísticos no ensino de PLE/PLNM

De acordo com a exposição inicial, pode-se constatar que a educação não deve ser uma transmissão simples do conhecimento. Todavia, embora quase todos os professores e alunos saibam disso no seu subconsciente, a aquisição de uma língua estrangeira ainda é considerada um desenvolvimento linear. Como consequência, o ensino-aprendizagem do português é apenas um empilhamento dos conhecimentos linguísticos que incluem o vocabulário, a gramática, as expressões idiomáticas, entre outros. Com efeito, e tomando como exemplo, imagina-se o processo de ensino-aprendizagem como uma viagem de carro, começando no ponto de partida (conhecimento mais simples e básico, tal como o alfabeto), progredindo a viagem (ou seja, o caminho) de acordo com os obstáculos, ou seja, os conteúdos (do fácil ao difícil) e, por fim, o término da viagem (a parte mais difícil); deste modo o processo está concluído.

Assim, todo o procedimento é obtido de uma forma muito simples tal como uma linha reta, mas o ensino devia ser mais complexo, semelhante a uma espiral. Desta forma, no ensino para um curso universitário, os professores não devem apenas pedir aos alunos que tenham em mente o conhecimento linguístico básico que necessitam de adquirir, mas também prestar atenção ao domínio, por parte dos alunos, na aplicação desse idioma.

Os chineses costumam recorrer à metáfora da plantação de árvores para descrever o cultivo de talentos. No ensino da língua portuguesa, se os fundamentos linguísticos forem comparados ao fertilizante, então esta árvore deve crescer não apenas por acumulação de fertilizantes, mas também através da poda dos seus ramos para tornar-se mais resistente e evitar que cresça torta. Para este efeito, a melhor maneira de “podar os ramos” é motivar os aprendentes a serem capazes de pensar e de solucionar os problemas por si próprios e conseguirem fazer a autocorreção na prática da língua sob contextos concretos.

Sendo assim, pode-se organizar a estrutura curricular segundo a teoria do cognitivismo construtivista de Bruner, tendo como exemplo a possibilidade de ensinar, de forma completa, o vocabulário e a gramática na 1ª fase e, em seguida, a introdução das disciplinas de índole não linguística para rever esses conhecimentos. Porque se recomenda que os conteúdos ensinados na 2ª fase devem ser não linguísticos? Porque deste modo o *currículo em espiral* (composto pelas duas fases) está conforme às “2 perspectivas”, aos “3 processos” e aos “4 princípios” de Bruner (1960), resumidos anteriormente.

4.1.1. As suas vantagens

- a) A vantagem principal das disciplinas não linguísticas é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que é conseguido através da sua participação ativa no processo de colocar questões, participar em discussões e simulações de contexto linguístico e fazer reflexões. Uma palavra (significante) normalmente possui muitos significados diferentes e, obviamente, o reuso dessa palavra, aprendida na fase anterior, num contexto novo pode aprofundar a compreensão dos alunos sobre o seu uso. A sua compreensão sobre os mesmos conceitos cresce numa espiral com vários assuntos até que os aprendentes os dominem e os apliquem fluentemente. Assim sendo, pode-se estabelecer uma ligação eficaz entre os conhecimentos aprendidos e os contextos novos, como indica a teoria de Bruner.

- b) A ampliação da competência comunicativa também é uma ótima forma de estimular o interesse dos estudantes na aprendizagem. Em contraste com o estilo tradicional, em que os professores repetem aos alunos simplesmente o vocabulário, a sintaxe e as traduções, esta maneira é mais suscetível de transformar uma aprendizagem aborrecida de conhecimentos linguísticos numa forma de simulação de contextos animada e mais acessível. Ao integrar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em conteúdos relevantes à cultura

da língua-alvo, os estudantes conseguem exercitar o português enquanto aprendem o que lhes interessa, permitindo-lhes compreender as informações transmitidas numa espiral ascendente pelos vários contextos vividos, entrar em contato e estimular o desejo de pensar e expressar as suas próprias ideias, mobilizando assim o seu interesse, motivação e iniciativa na aprendizagem do português.

- c) Esta variedade de ensino possibilita que os aprendentes absorvam melhor os conhecimentos linguísticos prévios, adquiridos, e assimilem eficazmente o *feedback*, o que satisfaz os processos de “aquisição”, “transformação” e “avaliação”. Para além disso, este regime permite refletir e progredir independentemente, e dominar formas concretas de resolução de outros problemas linguísticos. Isso é justamente a aprendizagem saudável que Bruner defendia o que, por outras palavras, corresponde a uma aprendizagem de forma virtuosa e sustentável.

4.1.2. Os seus constrangimentos

Todo este procedimento pode ser ensinado por meio do “CLIL”, aproveitando o conteúdo do que se ensina (em português) para resolver problemas nas aulas, com o intuito de melhorar a comunicação linguística dos alunos em novos contextos.

Este método exige obviamente um elevado nível de capacidade do professor, que deve estar preparado para ensinar com a língua característica do país durante toda a aula, fornecendo orientações aos alunos com uma variedade de tarefas, tais como trabalhos de grupos, apresentações, entre outros. Evidentemente que os professores estrangeiros nativos do português estão mais à vontade para ensinar estas disciplinas.

Além disso, há alguns alunos que se habituaram à doutrinação do professor e podem sentir-se desconfortáveis e apreensivos com as disciplinas que podem não lhes

proporcionar diretamente e sistematicamente um grande conhecimento linguístico. Esses estudantes devem ser encorajados a ter a oportunidade de demonstrar e expressar as suas próprias ideias e devem encontrar a sua confiança neste novo estilo de ensino, para que se possam adaptar mais rapidamente.

4.2. Recomendações para o ensino do português em universidades chinesas

O objetivo da língua é a comunicação e o propósito do ensino da língua estrangeira é ajudar os alunos a melhorar essa comunicação. Desta maneira, destaca-se o conteúdo de PLE/NM que precisa de ser ensinado aos alunos num curso universitário: (i) desenvolver nos estudantes as conexões entre os significantes e os significados, incluindo a escrita, a pronúncia e o sentido; (ii) ensinar a gramática para que possam fazer frases de acordo com as regras; (iii) introduzir de uma forma geral as informações dos países de língua oficial portuguesa como a história, a geografia, os costumes, a sociedade, o senso comum e os seus sistemas de valor; (iv) estabelecer uma relação entre esses países com a pátria dos alunos; e (v) abordar a literatura desses países.

A bagagem de conhecimentos interculturais de um professor, a sua realização linguística e as suas conquistas literárias são essenciais para um ensino adequado de PLE/NM. No entanto, não se pode separar o ensino do português do ensino da cultura portuguesa. A integração desses conteúdos não linguísticos no ensino do português é relevante, não apenas para melhorar a aplicação linguística pelos alunos, mas também para melhorar a sua estrutura do conhecimento por via da prática do *currículo em espiral*.

Para o conseguir, o ensino da língua portuguesa na China deve combinar as vantagens tanto do modelo de Macau como o da China continental. Neste Estudo sublinha-se repetidamente que, no sentido de otimizar o ensino de PLE/NM na China, o ensino-aprendizagem deve combinar as respetivas experiências regionais, a fim de fomentar aspetos positivos e contornar os aspetos negativos do ensino.

Das análises acima expostas, as várias instituições do ensino superior da China começaram, tanto conscientemente como inconscientemente, a absorver e a digerir as experiências de cada um dos dois lados e estão a introduzir diversas iniciativas para aperfeiçoarem os próprios métodos de educação. Macau está a intensificar os seus esforços para atrair e contratar professores bilingues mais talentosos, por via de salários mais elevados, tirando partido das vantagens económicas. No que diz respeito às instituições da China continental, estas estão também a esforçar-se em melhorar as suas estruturas curriculares e em tentar tornar os cursos mais oportunos, diversificados e pragmáticos. No entanto, considera-se que necessitam ainda de maior empenho nessa tarefa.

Como consequência, o presente Estudo sugere três recomendações relativas à situação atual do ensino de PLE/NM na China.

A primeira é a transformação e a colocação da sua estratégia pedagógica na posição correta, com o propósito de estabelecer uma estrutura curricular do ensino do português em espiral ascendente.

Para o alcançar, exige-se que as instituições ponderem de forma equilibrada a proporção da organização das disciplinas ensinadas sobre conhecimentos básicos e das de práticas do idioma. O domínio dos conhecimentos básicos pelos aprendentes é um fundamento linguístico que permite melhorar a aplicação dessa língua, enquanto esta aplicação é uma forma de aumentar a fluência do idioma. A diversidade no ensino é uma maneira eficiente de desenvolver talentos. Através da construção do fundamento este permite aos aprendentes rever repetidamente o aprendido e melhorar a proficiência de forma ascendente, em espiral. Atribui manifestamente uma forma de aprendizagem em alinhamento com a estrutura cognitiva humana.

A segunda recomendação, sujeita aos padrões nacionais chineses, consiste em aumentar a proporção de professores estrangeiros no corpo docente da China continental e a proporção de professores bilingues em Macau.

Assim, conforme a grande diversidade da área do conhecimento (a matéria da disciplina) a ser implementada, a estrutura do corpo docente precisa de ser ampliada e diversificada no sentido de colmatar os conhecimentos e tornar a disciplina mais completa e apelativa. Os professores bilingues estão aptos a transmitir o fundamento linguístico na língua materna dos aprendentes, para que estes possam absorver melhor as composições e os princípios da língua portuguesa. Os professores estrangeiros, por outro lado, são mais capazes de criar contextos e ambientes linguísticos verdadeiros e de ensinar as expressões mais autênticas. Sem dúvida, isso também pode melhorar a compreensão dos conteúdos muito diferentes da cultura nativa, tais como “Dez cães a um osso”, “Vender gato por lebre”, “Lágrimas de crocodilo”, entre outras expressões idiomáticas.

A última recomendação foca-se no ensino do português. Em Macau deveria ser aumentada a proporção dos conteúdos linguísticos básicos, ao passo que na China continental deveria ser aumentado o número de conteúdos linguísticos não tradicionais.

Após a otimização da estrutura docente, trata-se de aproveitar ao máximo o potencial do corpo docente. A organização das aulas com conteúdos não linguísticos combinado com a abordagem de CLIL é suscetível de estimular um maior interesse dos aprendentes na aprendizagem do português e, paralelamente, melhorar as suas competências práticas e fluência linguística. Em simultâneo, um corpo docente diversificado é capaz de combinar melhor as vantagens das didáticas aplicadas pelos dois lados. Nesse sentido, a China continental deveria abrir mais estas disciplinas de índole não linguística e contratar mais professores estrangeiros para ensinar didáticas inovadoras, enquanto Macau deveria deslocar o seu foco de ensino para os conteúdos linguísticos básicos.

Finalmente, a melhoria do ensino de PLE/NM na China ainda tem um longo caminho a percorrer.

Nesta dissertação analisou-se as situações correntes do ensino do português nas

instituições de ensino superior entre a China continental e Macau. Além disso, desenhou-se criativamente uma concepção de *currículo em espiral* ascendente na educação linguística, apresentando a pertinência do ensino dos conteúdos não linguísticos, pontos fortes e constrangimentos desta nova estrutura curricular.

O objetivo foi sempre o de proporcionar uma reflexão significativa e positiva sobre a promoção da reforma pedagógica no ensino de PLE/NM na China.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2003). Developing intercultural sensitivity – An integrative approach to global and domestic diversity. Em D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett, *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). California: Sage publications.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri.
- Coelho, M. (2012). Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning). *III Seminário de I&DT*. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto.
- Coutinho, A. (1978). *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DeBoer, G. E. (2014). The history of science curriculum reform in the United States. Em *Handbook of Research on Science Education* (Vol. II, pp. 573-592). Londres: Routledge.
- Embaixada do Brasil em Pequim. (7 de 1 de 2021). Estatística do Ensino-aprendizagem do PLE na China. Pequim, China.
- Instituto Politécnico de Macau. (2017). *中國高等院校葡語教學發展概況 [Introdução geral do desenvolvimento de ensino do português nas instituições de ensino superior da China]*. Obtido de Página oficial do Instituto Politécnico de Macau: <http://www.ipm.edu.mo/zh/highlights.php?hlight=30246>
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 774-784). Paraná: PUCPR.
- Kim, D. (2020). Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*, 3(no.3), 519-541.
- Marques, R. (2002). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Obtido de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Ministério da Educação da China. (30 de 12 de 2020). *中国教育监测与评价统计指标体系 (2020年版)* [Sistema de padrões estatísticos de avaliação e inspeção da educação na China (edição 2020)]. Pequim, China.
- Ministério da Educação da China. (2021). *中国教育部全国普通高等学校基层统计报表 [Relatório Nacional de Estatísticas Básicas do Ministério da Educação da China sobre Instituições]*. Pequim, China.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. Amadora: Publicações Dom Quixote.

- Universidade de Macau. (23 de 5 de 2021). *Staff of Departmente of Portuguese [Funcionários do Departamento do Português]*. Obtido de Faculdade de Artes e Humanidades: <https://fah.um.edu.mo/department-of-portuguese/people/>
- 陈用仪. (2001). *葡汉辞典 [Dicionário Português-Chinês]*. 北京: 商务印书馆.
- 范文亭, & 韩莹. (2017). 适用于中国葡语教学的教学法探讨 [Abordagem sobre didáticas adequadas para o ensino do português na China]. *高教学刊*, pp. 110-112.
- 傅旭. (27 de 8 de 2011). *北外葡语专业 50 年庆典暨葡语论坛在澳门举办 [Celebração do 50º Aniversário da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e do Fórum da Língua e Cultura Portuguesas em Macau]*. Obtido de 凤凰网 : http://news.ifeng.com/gundong/detail_2011_08/27/8730190_0.shtml
- 袁漱寒, & 王璟珺. (2019). 母语在葡萄牙语教学中的作用 [O papel da língua materna no ensino de português]. *大众文艺*, 199-200.

Bibliografia

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Babae, R., & Yahya, W. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2003). Developing intercultural sensitivity – An integrative approach to global and domestic diversity. Em D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett, *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). California: Sage publications.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri.
- Ciraso, A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area. . Em *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (pp. 1776-1780).
- Coelho, M. (2012). Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning). *III Seminário de I&DT*. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto.
- Comissão da Cultura e da Educação da UE. (2009). *Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação 2020*.
- Coutinho, A. (1978). *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Daehler, K. R., Heller, J. I., & Wong, N. (2015). Supporting growth of pedagogical content knowledge in science. Em *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 45-59).
- De Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. Amadora: Publicações Dom Quixote.
- DeBoer, G. E. (2014). The history of science curriculum reform in the United States. Em *Handbook of Research on Science Education* (Vol. II, pp. 573-592). Londres: Routledge.
- Embaixada do Brasil em Pequim. (7 de 1 de 2021). Estatística do Ensino-aprendizagem do PLE na China. Pequim, China.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Em *Teachers and teaching* (pp. 381-391).
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. Em *Journal of research in science teaching* (pp. 333-362).
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Instituto Politécnico de Macau. (2017). *中國高等院校葡語教學發展概況 [Introdução geral*

- do desenvolvimento de ensino do português nas instituições de ensino superior da China*]. Obtido de Página oficial do Instituto Politécnico de Macau: <http://www.ipm.edu.mo/zh/highlights.php?hlight=30246>
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 774-784). Paraná: PUCPR.
- Kim, D. (2020). Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*, 3(no.3), 519-541.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge University Press.
- Lenze, L. F. (1996). Instructional Development: What Works? Em *NEA Higher Education Research Center Update* (p. n4).
- Marques, R. (2002). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Obtido de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Ministério da Educação da China. (2012). *教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见 [Várias Opiniões do Ministério da Educação sobre a Melhoria Geral da Qualidade do Ensino Superior]*.
- Ministério da Educação da China. (30 de 12 de 2020). *中国教育监测与评价统计指标体系 (2020 年版) [Sistema de padrões estatísticos de avaliação e inspeccionamento da educação na China (edição 2020)]*. Pequim, China.
- Ministério da Educação da China. (2021). *中国教育部全国普通高等学校基层统计报表 [Relatório Nacional de Estatísticas Básicas do Ministério da Educação da China sobre Instituições]*. Pequim, China.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: An exposition and application. Em *Technology Analysis & Strategic Management* (pp. 333-358).
- Murray, J. P. (1997). Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio. *ASHE-ERIC Higher Education Report*.
- Osborne, J., Collins, S., Ratchliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What "ideas-about-science" should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. Em *Journal of research in science teaching* (pp. 692-720).
- Perez, L. C. (30 de 6 de 2021). *A arte da palavra: a Literatura*. Obtido de Mundo Educação: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/a-arte-palavra-literatura.htm>
- Pope, A. (1980). The Teacher as Learner — Some Factors in the Learning Process. *Journal of In-Service Education*, 7(1), 70-76.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Sequeira, R. M. (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sprinthall, N. A., & Bahia, S. (1999). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Universidade de Macau. (23 de 5 de 2021). *Staff of Departmente of Portuguese [Funcionários do Departamento do Português]*. Obtido de Faculdade de Artes e Humanidades: <https://fah.um.edu.mo/department-of-portuguese/people/>
- 陈用仪. (2001). *葡汉辞典 [Dicionário Português-Chinês]*. 北京: 商务印书馆.
- 程龄贺, & 张海龙. (2015). 转变教学定位, 建立螺旋式上升学术英语教学模式 [Transformar a posição do ensino, estabelecer um modelo em espiral ascendente do ensino do inglês profissional]. *The Science Education Article Collects*, 178-179.
- 邓大鹏, & 董惠芳. (2018). *高校骨干教师成长机制及培养模式优化 [Optimização do mecanismo de formação e modelo de cultivo de professores das instituições de ensino superior]*.
- 范文亭, & 韩莹. (2017). 适用于中国葡语教学的教学法探讨 [Abordagem sobre didáticas adequadas para o ensino do português na China]. *高教学刊*, pp. 110-112.
- 傅旭. (27 de 8 de 2011). *北外葡语专业 50 年庆典暨葡语论坛在澳门举办 [Celebração do 50º Aniversário da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e do Fórum da Língua e Cultura Portuguesas em Macau]*. Obtido de 凤凰网 : http://news.ifeng.com/gundong/detail_2011_08/27/8730190_0.shtml
- 林丹. (2020). 政策、模式与特征: 发达国家教育高质量发展的职前教师教育之路 [Policies, Patterns and Features: The Road of Preservice Teacher Education in Developed Countries]. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*.
- 谢凡. (2013). 以专业化督导评价护航教师专业化发展 [Acompanhamento do desenvolvimento de professores com avaliação e supervisão profissional]. *中小学管理杂志社*, 12-14.
- 袁漱寒, & 王璟琚. (2019). 母语在葡萄牙语教学中的作用 [O papel da língua materna no ensino de português]. *大众文艺*, 199-200.
- 周海涛, & 李虔. (2015). *大学教师发展: 理论与实践 [Desenvolvimento de Professores Universitário: teoria e prática]*. Pequim: 教育科学出版社.

Anexos

Anexo 1: Plano-guia para os cursos de língua portuguesa da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (atualmente Faculdade de Estudos Europeus).

Tipo	Número	Disciplina	Semestre	Horas semanais	Avaliação	Horas totais		Créditos
						teóricas	práticas	
Disciplinas obrigatórias de conhecimentos gerais	22101102	Conhecimentos Básicos de Tecnologia Informática	1	2	考试	14	14	2
	00102103	Conhecimentos Básicos de Moralidade e Direitos	2	3	考试	32	22	3
	22102102	Produção de Website	2	2	考试	17	17	2
	00103103	Princípio básico do Marxismo	3	3	考试	32	22	3
	00104102	História Moderna Chinesa	4	2	考试	22	12	2
	00106106	Introdução ao Pensamento de Mao Tse Tung e ao Sistema Teórico Socialista com Características Chinesas	5-6	6	考试	64	44	6
	21101107	Educação física	1-4	2	考试	130		7
	00107202	Situação e Política	1-8		考查	10	118	1
	00108102	Educação para a Saúde Mental	1	2	考查	28	8	2
	00109102	Desenvolvimento e Orientação de Carreira	1-7	2	考查	8	30	2
	37101201	Educação da Defesa Nacional	2	2	考查	18		1
	23101104	Língua Segunda	1-4	4	考试	260		16
	total				635	287	47	
Disciplinas optativas de conhecimentos gerais						340		17
Disciplinas obrigatórias	24201110	Português Básico 1	1	10	考试	140		10
	24202202	Conversação em Português 1	1	2	考查	28		2
	24203102	Português Audiovisual Básico 1	1	2	考试	28		2

	24204110	Português Básico 2	2	10	考试	170	10
	24205202	Conversação em Português 2	2	2	考查	34	2
	24206102	Português Audiovisual Básico 2	2	2	考试	34	2
	24207110	Português Básico 3	3	10	考试	170	10
	24208202	Conversação em Português 3	3	2	考查	34	2
	24209102	Português Audiovisual Básico 3	3	2	考试	34	2
	24210102	Leitura em Português 1	3	2	考试	34	2
	24211110	Português Básico 4	4	10	考试	170	10
	24212202	Conversação em Português 4	4	2	考查	34	2
	24213102	Português Audiovisual Básico 4	4	2	考试	34	2
	24214102	Leitura em Português 2	4	2	考试	34	2
	24215102	Português Audiovisual Superior 1	5	2	考试	34	2
	24216104	Tradução Superior 1	5	4	考试	68	4
	24217102	Português Audiovisual Superior 2	6	2	考试	34	2
	24218104	Tradução Superior 2	6	4	考试	68	4
	24219104	Tradução Superior 3	7	4	考试	68	4
	total					1250	76
Disciplinas optativas	24301202	Gramática Prática do Português	5-7	2	考查	34	2
	24302202	Interpretação 1	5-7	2	考查	34	2
	24303202	Interpretação 2	5-7	2	考查	34	2

	24304202	Leitura de Jornais e Revistas Lusófonos	5-7	2	考查	34	2	
	24305202	Geográfico dos Países Lusófonos	5-7	2	考查	34	2	
	24306202	Formação em Etiqueta Diplomática	5-7	2	考查	34	2	
	24307202	Português para Negócios	5-7	2	考查	34	2	
	24308202	Linguística Aplicada em Português	5-7	2	考查	34	2	
	24309202	História dos Países Lusófonos	5-7	2	考查	34	2	
	24310202	Redacção Aplicada em Português	5-7	2	考查	34	2	
	24311204	Literatura Portuguesa	5-7	4	考查	68	4	
	24312204	Literatura Brasileira	5-7	4	考查	68	4	
	24313202	Nócia Audiovisual em Português	5-7	2	考查	34	2	
	Horas e creditos requeridos						442	26
Disciplinas práticas	Disciplinas práticas	Educação da Defesa Nacional e Formação Militar	1º semestre		1 semana		1	
		Educação Profissional e de Carreira	1º semestre		1 semana		1	
		Estágios Profissionais	8º semestre		4 semanas		2	
		Trabalho final	7º-8º semestre		12 semanas		6	
	Disciplinas práticas fora de aulas	Prática Social						2
		Investigação e Prática de Situação e Política						1
		Formação Personalizada						2
		Educação para o Criatividade						2
Créditos obrigatórios							13	

Anexo 2: Horário das aulas de licenciatura em Relações Comerciais China-Países

Lusófonos do Instituto Politécnico de Macau.

Curso de Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos


Objectivos **Plano de Estudos** Disciplinas

Year 1 Subjects	Year 2 Subjects	Year 3 Subjects	Year 4 Subjects
Year 1 Subjects			
Code	Module		Credits
COMP1101	Information Technology		3
ENGL1101	English I		3
ENGL1102	English II		3
PORT1121	Portuguese As Foreign Language I		15
PORT1122	Portuguese As Foreign Language II		12
Return to top			
Year 2 Subjects			
Code	Module		Credits
ENGL2101	English III		3
ENGL2102	English IV		3
PORT2121	Portuguese As Applied Foreign Language I		15
PORT2122	Portuguese As Applied Foreign Language II		15
Return to top			

Year 3 Subjects		
Code	Module	Credits
COMM3111	Spoken and Written Communication Techniques	3
ECON3111	Chinese Economy	3
ECON3112	International Economics	3
HIST3111	Brief History of Portugal and The Relation Between China and The Portuguese-Speaking Countries	3
HIST3112	Chinese History and Culture	3
HIST3113	History and Culture of Portuguese-Speaking Countries (CPLP)	3
LLAW3111	General Theory of Law and Contract Law in General	3
LLAW3112	Commercial Contracts and Company Law	3
MATH3111	Mathematics Applied to Social Sciences	3
MRKT3111	Marketing Business to Business	3
MRKT3112	Commercial Negotiation	3
RPUR3111	Advertising and Public Relations	3
Return to top		
Year 4 Subjects		
Code	Module	Credits
BUSS4111	Business Protocol	3
ECON4111	Economy of Portuguese-Speaking Countries (CPLP)	3
LLAW4111	Political Systems of Portuguese-Speaking Countries (CPLP)	3
LLAW4112	Legal Systems in Portuguese-Speaking Countries (CPLP)	3
LLAW4113	Tax Systems of Portuguese-Speaking Countries (CPLP)	3
LLAW4121	International Economic Law	3
MGMT4111	International Logistics	3
MRKT4111	Web Marketing and E-Commerce	3
MRKT4112	Market Research	3
MRKT4113	International Marketing	3
MRKT4114	Strategic Planning	3
TRRE4111	Project	4
Return to top		

Anexo 3: Horários das aulas (primeiro ano letivo) do Curso de Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos do Instituto Politécnico de Macau.

1º semestre do 1º ano letivo:

 澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau
Macao Polytechnic Institute

Due to the class scheduling change(s) by School, you are advised to double check your class timetable before class. Print | 中文版本

Class Timetable Inquiry


Please select the following criteria to search class timetable.

School:	ESCA - SCHOOL OF APPLIED SCIENCES	Section:	Day
Program:	BACHELOR OF SOCIAL SCIENCES IN SINO-LUSOPHONE TRADE RELATIONS (4LCPCU)	Language:	
Year/Semester:	2019/2020-1	Class Year:	1
Class Code:		Search:	

Timetable		Year	Type ^a	Class Code	Learning Module	Instructor	Room	Period	Time	Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
1	S			ENGL1101-112	ENGLISH I	JANICE LO SIO WAI	P107	2019/08/22-2019/11/27	10:00-11:30							✓
						JANICE LO SIO WAI	P107	2019/08/22-2019/11/27	11:30-13:00							✓
1	S			PORT1121-111	PORTUGUESE AS FOREIGN LANGUAGE I	TERESA ISABEL FIGUEIREDO LEITÃO PEREIRA DE MATOS SEQUEIRA	P107	2019/08/22-2019/11/27	14:30-16:30		✓					
						MARIA DE LURDES NOGUEIRA ESCALEIRA	P107	2019/08/22-2019/09/04	10:00-12:00			✓	✓	✓		
						TERESA ISABEL FIGUEIREDO LEITÃO PEREIRA DE MATOS SEQUEIRA	P107	2019/08/22-2019/11/27	15:30-17:30			✓				
						TERESA ISABEL FIGUEIREDO LEITÃO PEREIRA DE MATOS SEQUEIRA	P107	2019/08/22-2019/11/27	14:00-16:00							✓
						ZHOU FU	P107	2019/08/22-2019/11/27	14:30-17:30							✓
						MARIA DE LURDES NOGUEIRA ESCALEIRA	P107	2019/09/05-2019/11/27	09:30-11:30			✓	✓	✓		
Number of classes:2																

^a S - Semester Class, A - Annual Class.

2º semestre do 1º ano letivo:

 澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau
Macao Polytechnic Institute

Due to the class scheduling change(s) by School, you are advised to double check your class timetable before class. Print | 中文版本

Class Timetable Inquiry

Please select the following criteria to search class timetable.

School:	ESCA - SCHOOL OF APPLIED SCIENCES	Section:	Day
Program:	BACHELOR OF SOCIAL SCIENCES IN SINO-LUSOPHONE TRADE RELATIONS (4LCPCU)	Language:	
Year/Semester:	2019/2020-2	Class Year:	1
Class Code:		Search:	

Timetable		Year	Type ^a	Class Code	Learning Module	Instructor	Room	Period	Time	Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
1	S			COMP1101-122	INFORMATION TECHNOLOGY	HUEY CHIANG KONG WA	A205	2020/01/03-2020/04/23	10:00-11:30							✓
						HUEY CHIANG KONG WA	A205	2020/01/03-2020/04/23	11:30-13:00							✓
1	S			ENGL1102-128	ENGLISH II	JANICE LO SIO WAI	P107	2020/01/03-2020/04/23	10:00-11:30							✓
						JANICE LO SIO WAI	P107	2020/01/03-2020/04/23	11:30-13:00							✓
1	S			PORT1122-121	PORTUGUESE AS FOREIGN LANGUAGE II	TERESA ISABEL FIGUEIREDO LEITÃO PEREIRA DE MATOS SEQUEIRA	P107	2020/01/03-2020/04/23	14:30-17:00		✓	✓				
						MARIA DE LURDES NOGUEIRA ESCALEIRA	P107	2020/01/03-2020/04/23	10:00-12:00			✓				
						MARIA DE LURDES NOGUEIRA ESCALEIRA	P107	2020/01/03-2020/04/23	15:00-17:00							✓
						ZHOU FU	P107	2020/01/03-2020/04/23	14:30-16:00							✓
						ZHOU FU	P107	2020/01/03-2020/04/23	16:00-17:30							✓
Number of classes:3																

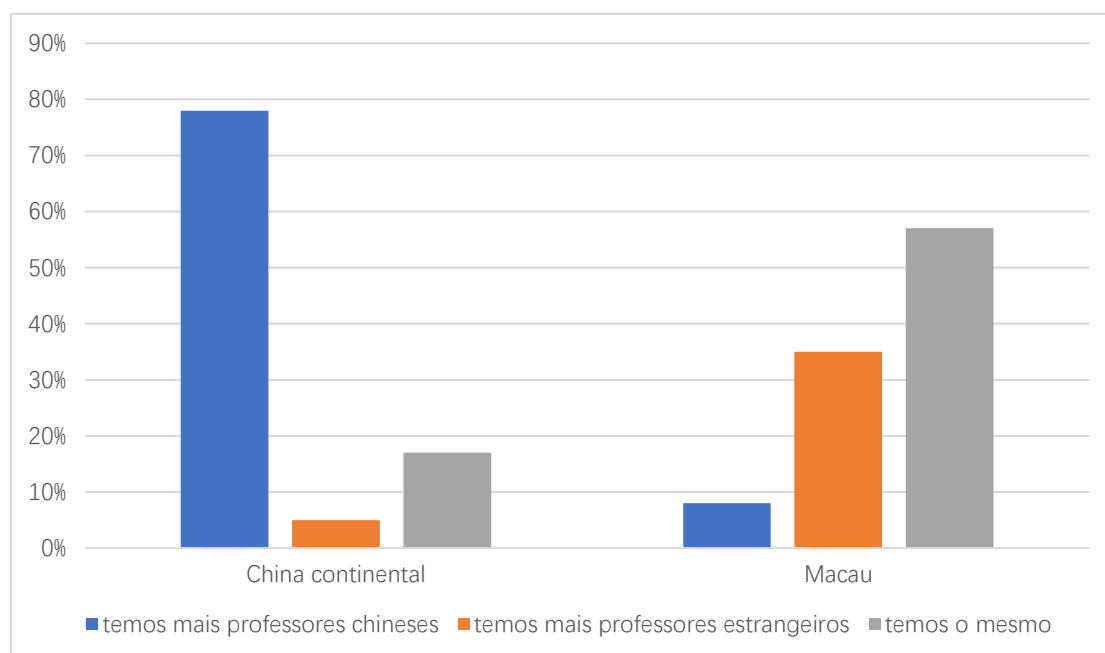
^a S - Semester Class, A - Annual Class.

Anexo 4: Questionário para os graduados espalhados pelas 31 universidades com 120 validados.

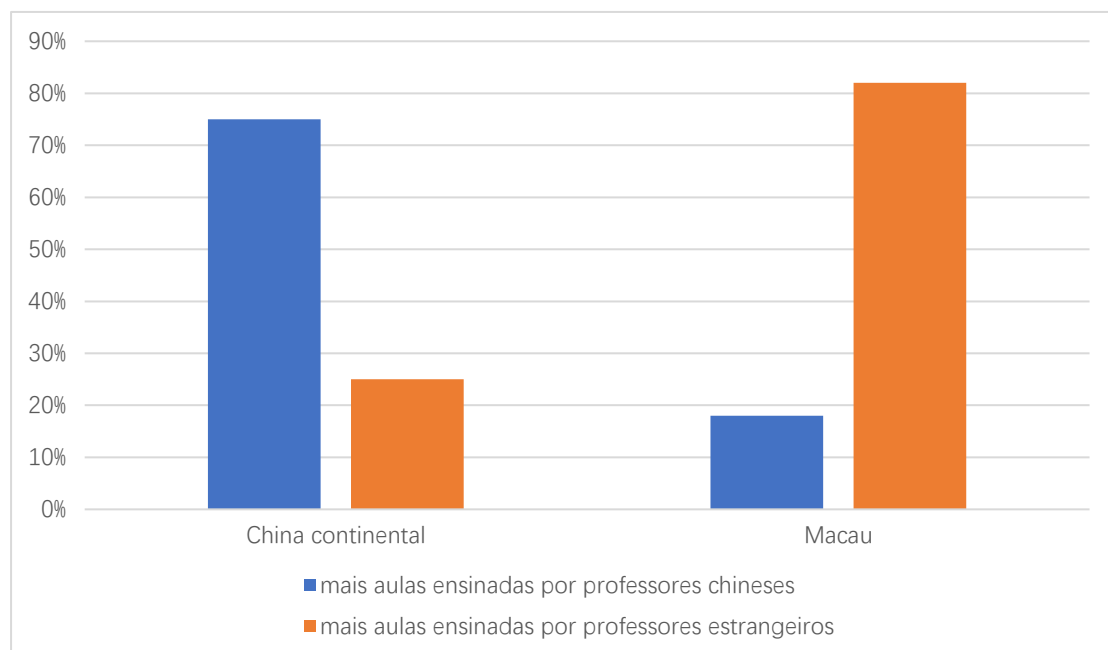
1. A localidade da sua escola



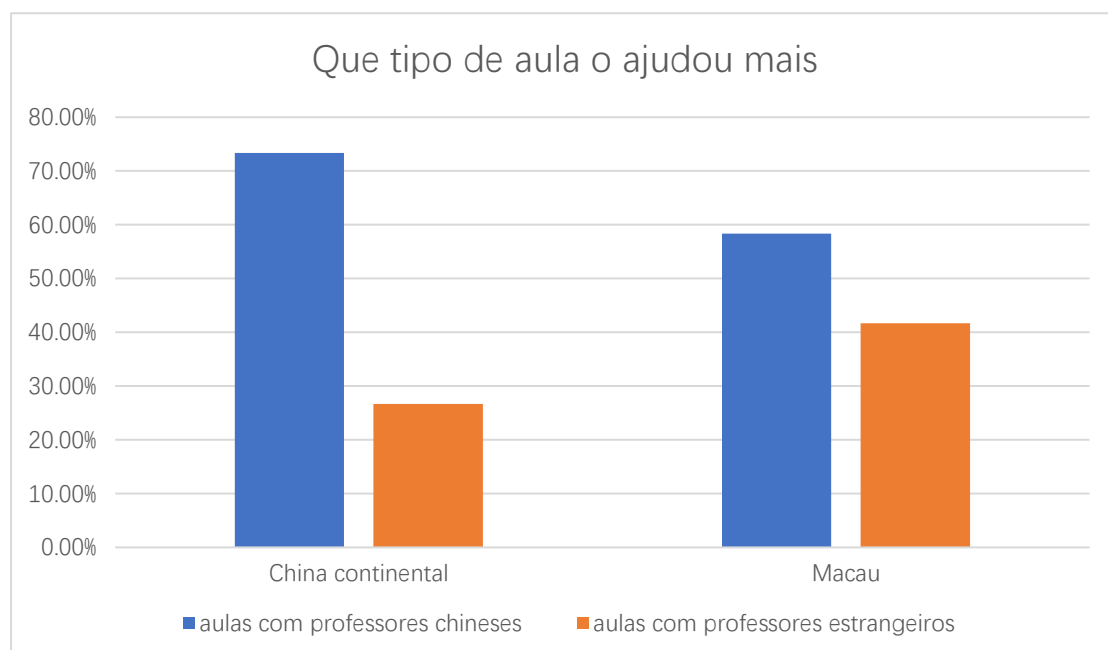
2. A proporção de professores chineses e estrangeiros na sua escola



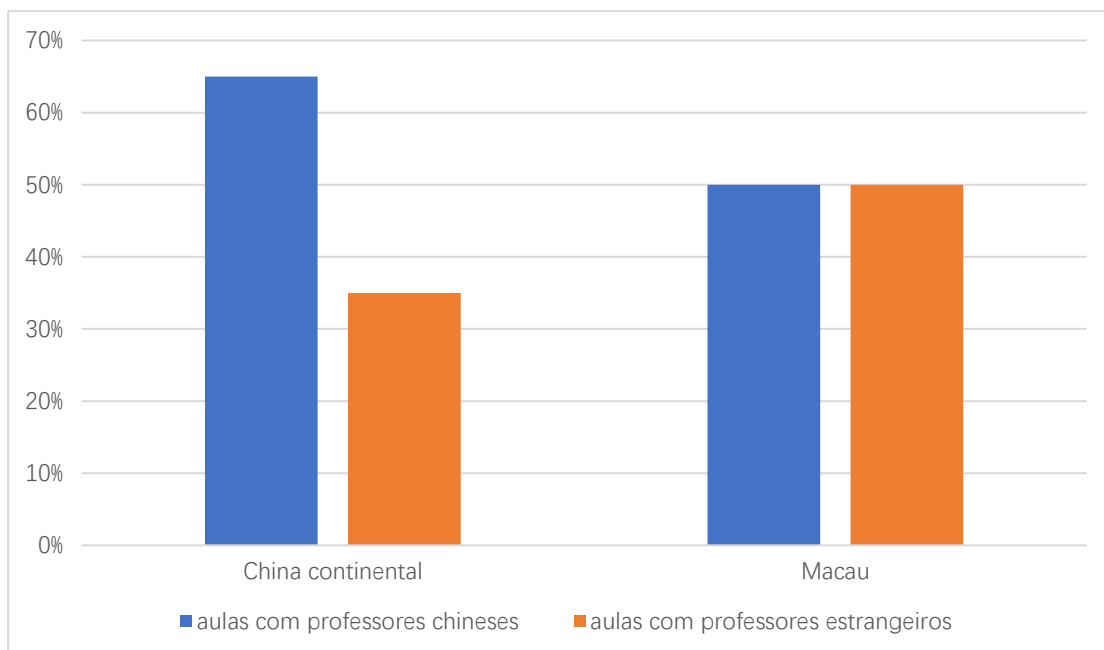
3. A proporção dos 2 tipos de aula na sua experiência de graduação



4. Conforme a sua experiência, que tipo de aula o ajudou mais



5. Se poder escolher, de que tipo de aula prefere, que a sua escola aumente a proporção de ...



6. O estilo de ensino na sua escola

