

**ANÁLISE DE UM MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA
UTILIZADO NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA NA
PERSPECTIVA CULTURAL**

WANG YUANZHI

**Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

Maio de 2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de compartilhar meus mais sinceros agradecimentos às pessoas cuja colaboração foi fundamental para a realização deste trabalho. Sem elas, essa conquista não teria sido possível.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Luís Manuel Bernardo, sua orientação cuidadosa, acompanhamento desta dissertação e as oportunidades que ele me proporcionou para crescer são inestimáveis. Além disso, sou grato por sua grande paciência e amizade ao longo desse processo.

Expresso minha gratidão aos outros docentes do Curso de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, Dra. Ana Maria Martinho, Dra. Susete Albino, Dra. Sílvia Almeida e Dra. Leonor Santa Bárbara, pela paciência demonstrada e pelos valiosos ensinamentos transmitidos.

Obrigado aos meus pais pelo apoio inestimável, compreensão contínua e por tudo o que fizeram por mim. Suas contribuições foram verdadeiramente significativas e sou grato por cada gesto.

Quero agradecer aos meus colegas Dongdong Ning, Penghao Yu e Lange Wang pela valiosa ajuda e amizade que me proporcionaram tanto nos estudos quanto na vida pessoal.

Por último, mas não menos importante, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos os meus amigos por compartilharem essa aventura comigo e por me apoiarem quando eu mais precisava. Sou imensamente grato a vocês.

Muito Obrigado!

RESUMO

A língua portuguesa é uma das línguas românicas mais antigas, que deriva de uma variante do latim arcaico, originada no galego-português falado no Reino da Galiza e no norte de Portugal. Atualmente, o português é a sétima língua mais falada no mundo em termos do número de países e regiões, com mais de 200 milhões de falantes nativos. A aprendizagem de línguas não está separada do conhecimento da cultura. Os materiais didáticos são um instrumento importante para os aprendentes de português adquirirem conhecimentos e competências da língua. Por sua vez, também contêm diferentes componentes culturais nos manuais escolares e, para um professor de línguas, estes precisam de ser cuidadosamente explorados e estudados em profundidade para que possam ser mais bem utilizados de modo a desenvolver as capacidades de comunicação intercultural dos estudantes.

Este trabalho baseia-se no manual *Português Global - 3* (2017), um dos manuais escolares mais utilizados no ensino de português em Macau e na China Continental, publicado pela Universidade Politécnica de Macau. O propósito deste trabalho é realizar uma análise do conteúdo deste livro didático sob uma perspectiva cultural. As questões específicas do estudo são: 1. Existem normas uniformes para o curso de línguas estrangeiras no ensino superior chinês? 2. Qual é a situação atual do curso de língua portuguesa no ensino superior chinês? 3. Que tipo de cultura contém cada unidade do livro? 4. Como é apresentado o conteúdo da cultura neste livro didático? 5. Existe alguma distribuição simétrica entre as partes de entrada e saída deste livro didático?

Este trabalho utiliza a análise documental e textual para classificar o material cultural utilizado no manual em diferentes tipos culturais. O material textual é segmentado em folha de Excel ou quadro para análise. Do ponto de vista didático, agrupa os resultados da análise em duas secções, *input* e *output*. Com base na experiência de investigação e nos fundamentos teóricos das gerações anteriores, os tipos de cultura supramencionados incluem «cultura material, cultura espiritual, cultura social, cultura comportamental e

cultura ideológica» (Niu, 2002, p.80). De seguida, são feitas recomendações em resposta aos resultados e reflexões sobre as deficiências do processo de investigação. Por fim, expressa-se a expectativa de um futuro no desenvolvimento de materiais didáticos da língua portuguesa na China.

Palavras-Chave: Manual, Língua Portuguesa, Ensino Superior, Cultural, China.

ABSTRACT

The Portuguese language is one of the oldest Romance languages, deriving from a variant of archaic Latin that originated from the Galician-Portuguese spoken in the Kingdom of Galicia and northern Portugal. Currently, Portuguese is the seventh most widely spoken language in the world in terms of the number of countries and regions, with over 200 million native speakers. In many countries, language learning is inseparable from the culture associated with the language. Textbooks play a crucial role in helping learners of Portuguese acquire language knowledge and skills. These textbooks contain various cultural components that should be carefully explored and studied by language educators to effectively develop students' intercultural communication skills.

This paper focuses on the analysis of the textbook *Português Global – 3* (2017), one of the most used textbooks for teaching Portuguese in Macao and Mainland China, published by the Polytechnic University of Macao. The objective of this paper is to examine the cultural content of this textbook from a cultural perspective. The specific research questions addressed in this study are as follows: 1. Are there uniform standards for the foreign language course in Chinese higher education? 2. What is the current situation of the Portuguese language course in Chinese higher education? 3. What types of culture are presented in each unit of the textbook? 4. How is the cultural content presented in the textbook? 5. Is there a balanced distribution between the input and output sections of the textbook?

To classify the cultural material used in teaching, this paper employs document and textual analysis, focusing on two sections: input and output. Drawing on previous research and theoretical foundations, the identified culture types include «material culture, spiritual culture, social culture, behavioral culture, and ideological culture» (Niu, 2002, p.80). Through this classification, the textual material is segmented into Excel sheet or chart for analysis. Subsequently, recommendations are provided based on the findings and reflections on the research process's shortcomings. Finally, the paper expresses

expectations for the future development of Portuguese language teaching materials in China.

Keywords: Textbook, Portuguese Language, Higher Education, Cultural, China.

Lista de abreviaturas

BFSU	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
BLCU	Universidade de Línguas e Culturas de Pequim
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CUC	Universidade de Comunicação da China
ISCTE-IUL	Instituto Universitário de Lisboa
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
<i>O Padrão</i>	<i>os Padrões Nacionais de Qualidade de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras</i>
<i>PG</i>	<i>Português Global</i>
PRC	República Popular da China
RAE	Região Administrativa Especial
SISU	Universidade dos Estudos Internacionais de Xangai
UESTC	Universidade de Ciência e Tecnologia Eletrônica de Chengdu
UM	Universidade de Macau

Lista de Quadros e de Gráficos

Quadro 1 - As universidades na China que atualmente oferecem cursos de língua portuguesa	10
Quadro 2 - As localidades das instituições educacionais do ensino superior que oferecem cursos de LP na China	12
Quadro 3 - Os cinco tipos de cultura	20
Quadro 4 – Os temas e os tipos da cultura no <i>PG-3</i>	34
Gráfico 1 – Número de estudantes admitidos de 1960 a 2012 na parte continental da China	9
Gráfico 2 - Mapa das áreas onde são oferecidos os cursos de LP na China.....	13
Gráfico 3 - A fórmula $(i+1)$ da Hipótese de Input de Krashen	23
Gráfico 4 - Conteúdo cultural dos diálogos e textos	33
Gráfico 5 - Conteúdo dos diálogos e textos no <i>PG-3</i>	33
Gráfico 6 - Os temas do conteúdo cultural	34

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I As normas de ensino de línguas estrangeiras e a situação atual da língua portuguesa na China	4
1. Os Padrões Nacionais de Qualidade para o Ensino de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior na China	4
2. A Situação Atual do Ensino Superior da língua portuguesa na China	7
Capítulo II Fundamentação Teórica	17
1. Língua, Língua Segunda, Língua Estrangeira e Cultura.....	17
1.1 Os conceitos de Língua, L2 e LE.....	17
1.2 O conceito de Cultura.....	19
1.3 A relação entre a Língua e a Cultura.....	20
1.4 O conceito da Hipótese de <i>Input</i> e da Hipótese de <i>Output</i>	21
1.4.1 A Hipótese de <i>Input</i>	21
1.4.2 A Hipótese de <i>Output</i>	25
2. Investigação de Materiais Didáticos	26
2.1 Definição de Material Didático	26
2.2 A importância da análise e avaliação dos materiais didáticos	27
Capítulo III Análise do Manual <i>Português Global-3</i>	30
1. Análise da apresentação do conteúdo cultural.....	30
2. Estatística e análise dos tipos culturais e da “parte de <i>input</i> ” e “parte de <i>output</i> ” em <i>Português Global-3</i>	32
2.1 Estatística e análise dos tipos culturais	32
2.2 Análise da “parte de <i>input</i> ” e “parte de <i>output</i> ”	36
3. Resumo da análise do conteúdo cultural do manual	37

Conclusão e Recomendações.....	39
Bibliografia.....	42
Webgrafia	45
Anexo.....	46

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa desempenha um papel crucial como uma ponte global, ligando as diferentes culturas das diversas etnias e promovendo o desenvolvimento de parcerias entre diferentes culturas. No ambiente internacional de globalização económica acelerada, cada país está ativamente empenhado na cooperação e colaboração com os outros. Nessa situação, a fim de melhorar a sua competitividade, os países lusófonos também têm participado ativamente em atividades bilaterais e multilaterais para estabelecer parcerias em vários domínios. Por exemplo, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi oficialmente proclamada em Lisboa, capital de Portugal, em 17 de julho de 1996.

Por outro lado, a República Popular da China (PRC) tem buscado ativamente oportunidades para se posicionar no cenário mundial desde meados do século XX, principalmente após o início da política de Reforma e Abertura em 1978. A história das relações sino-portuguesas remonta a 1553 e tem sido impulsionada por uma cooperação e colaboração mais próximas e frequentes entre os dois países, após o estabelecimento de relações diplomáticas e a resolução da questão de Macau em 8 de fevereiro de 1979. Após o retorno de Macau à República Popular da China em 1999, o português ainda é uma das línguas oficiais da Região Administrativa Especial de Macau, embora seja falado por uma população relativamente pequena de macaenses chineses ou eurasionos. Macau desempenhou um papel importante no intercâmbio entre a China e os países lusófonos. Em 2003, o governo chinês lançou o Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (LP), que visa promover intercâmbios multifacetados entre a China e os países de língua portuguesa, além de atribuir a Macau um estatuto especial como plataforma de intercâmbios culturais sino-portugueses. Considerando os países lusófonos como um todo em termos de intercâmbios externos, a intenção é promover ainda mais os intercâmbios multilaterais, levando em consideração as condições históricas inerentes. O objetivo é obter mais apoio internacional dos países de língua portuguesa, bem como expandir a cooperação em diversos níveis e em várias áreas, como economia, comércio e cultura.

Como resultado, o pessoal bilíngue e multilíngue tornou-se importante para a comunicação entre a China e outros países, devido ao aumento da demanda em áreas como a política, a economia, as finanças, o turismo e a logística. Como consequência, a indústria educacional da China tem sido fortemente estimulada, especialmente no campo da formação em línguas estrangeiras. O curso de língua portuguesa foi oferecido pela primeira vez na China continental em 1960, no Instituto de Radiodifusão de Pequim (atualmente rebatizado como Universidade de Comunicações da China) e no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (atualmente rebatizado como Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim). Ao longo dos últimos 60 anos, desde a implementação do ensino da LP nas universidades chinesas, o ambiente de aprendizagem dessa língua tem passado por transformações significativas. Com o aumento gradual do número de professores e estudantes, há um crescente corpo de literatura e publicações sobre o estudo do português na China. Os manuais para o ensino do português também estão bem desenvolvidos na China. Como principal recurso para o conteúdo da sala de aula, os materiais didáticos têm um impacto direto nos resultados e na consecução dos objetivos de ensino.

Assim sendo, os objetivos deste trabalho são:

1. Fazer uma breve exposição sobre a história e o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no ensino superior na China, oferecendo uma retrospectiva geral do ensino da língua portuguesa ao longo do tempo.
2. Compreender os conceitos de língua, L2, LE, cultura e materiais de ensino.
3. Compreender a importância da análise e avaliação de materiais de ensino para o ensino de línguas.
4. Explorar as Hipóteses de Input e de Output.
5. Analisar o manual *Português Global - 3* (2017) numa perspectiva cultural
6. Interpretar o conteúdo do material para compreender a distribuição das seções de *input* e de *output*.

Com vista à consecução dos objetivos acima enunciados, o trabalho foi dividido em 3 capítulos:

No 1º capítulo, é feita uma breve revisão da história e do desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no ensino superior na China, por meio de uma análise dos Padrões Nacionais de Qualidade para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Aborda-se também a situação atual do ensino superior da língua portuguesa na China e elenca-se as universidades chinesas que oferecem cursos e programas de língua portuguesa.

No 2º capítulo, são apresentados os conceitos de língua, L2, LE, cultura e a definição de material didático, bem como as Hipóteses de Input e de Output. Explora-se a importância da análise e avaliação dos manuais didáticos.

No 3º capítulo, procede-se à análise dos conteúdos do manual *Português Global-3*. Este capítulo tem como objetivo contar e interpretar o material didático numa perspectiva cultural, por meio de estatísticas e análises de tipos culturais.

Por fim, este trabalho encerra-se com uma visão geral dos resultados obtidos no estudo realizado, juntamente com sugestões e recomendações complementares.

CAPÍTULO I

AS NORMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A SITUAÇÃO ATUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

1. Os Padrões Nacionais de Qualidade para o Ensino de Línguas Estrangeiras de Ensino Superior na China

O sistema de ensino superior na China difere significativamente do sistema em Portugal e na União Europeia. A reforma educacional tem sido um tema importante na China, e o governo está disposto a fazer alterações significativas no status quo da educação. Em 1998, o Comitê Diretor para o Ensino de Línguas Estrangeiras em Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação da China emitiu *os Pareceres sobre a Reforma do Ensino de Licenciatura em Línguas Estrangeiras*, que serviram como base importante para a gestão do ensino de línguas estrangeiras nas instituições de ensino superior.

Em 2013, o Ministério da Educação da China propôs o estabelecimento de normas nacionais para o ensino superior, a fim de regular e monitorar o ensino e o desenvolvimento de talentos nas escolas. Foram iniciados os desenvolvimentos das normas nacionais de qualidade para o ensino de graduação em várias disciplinas. Em 30 de janeiro de 2018, o Ministério da Educação da China lançou pela primeira vez *os Padrões Nacionais de Qualidade de Ensino de Licenciatura em Instituições Gerais de Ensino Superior*, que incluem *os Padrões Nacionais de Qualidade de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras*.

O Padrão destaca que «as disciplinas de línguas estrangeiras são uma parte importante das disciplinas de humanidades e ciências sociais nas instituições de ensino superior ao nível nacional. As áreas disciplinares incluem linguística estrangeira, literatura estrangeira, tradução, estudos nacionais e regionais, literatura comparativa e estudos interculturais, que possuem características interdisciplinares. As disciplinas de línguas estrangeiras podem ser combinadas com outras disciplinas relacionadas para

formar disciplinas compostas, a fim de atender às necessidades do desenvolvimento social» (2018, p.90).

O Padrão fornece uma definição específica para as disciplinas de línguas estrangeiras, esclarecendo e aperfeiçoando a variedade de 68 especialidades de línguas estrangeiras aplicáveis. As disciplinas de línguas estrangeiras também podem ser combinadas com outras disciplinas, conforme acordado pela universidade. Este Padrão estabelece requisitos nas áreas de objetivos de formação, especificações de formação, currículo, corpo docente e gestão da qualidade, respectivamente.

«*O Padrão* serve como base para a admissão, construção e avaliação dos cursos de graduação em línguas estrangeiras nas instituições de ensino superior ao nível nacional. As áreas principais de habilitação em línguas estrangeiras nas instituições de ensino superior devem desenvolver programas que atendam às necessidades do desenvolvimento social e reflitam a orientação e as características da universidade, de acordo com esse padrão» (*os Padrões Nacionais de Qualidade de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, 2018, p.90). Essa norma aplica-se à avaliação do ensino e da aprendizagem de licenciatura. É mencionado que as normas profissionais são uma especificação uniforme e abrangente da qualidade da formação de cada estudante numa língua estrangeira, em vez de um requisito específico para um aspecto particular do ensino. No âmbito do mecanismo de alocação de recursos no mercado, é necessário considerar como conseguir uma estreita integração entre o emprego, o mercado dos recursos humanos e o processo de desenvolvimento de estudantes.

No processo de desenvolvimento de padrões de qualidade para o ensino universitário, os empregadores estão envolvidos no desenvolvimento de padrões de estudantes e em todo o processo de formação do aluno, fornecendo recursos e práticas sociais para a formação, avaliando os resultados da formação, depois, fornecendo realimentação para a melhoria dos padrões de formação de alunos. Isso também está de acordo com a estratégia de reforma e desenvolvimento da China, que passou de uma tendência de longa data de "seleção por níveis de excelência" para "excelência categorizada". A atenção das

instituições de ensino está a deslocar-se gradualmente da melhoria dos seus próprios níveis para o desenvolvimento de áreas especializadas do curso.

O governo chinês dividiu as universidades em diferentes níveis e os estudantes são admitidos em diferentes níveis de universidades com base nos seus resultados no Exame Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Com o tempo, o ensino superior na China tendeu a concentrar-se primeiro na estratificação baseada na noção de hierarquia social, com todos querendo ser classificados como uma escola de excelência e não prestando atenção suficiente às áreas dos cursos. Isso levou algumas instituições educacionais orientadas para a aplicação principais correspondentes a se aproximarem dos objetivos "académicos", enfraquecendo o cultivo de alunos orientados para a aplicação no ensino superior. Os efeitos negativos desse fenómeno têm se tornado cada vez mais evidentes e têm despertado a preocupação da sociedade.

Portanto, na nova situação, o desenvolvimento das universidades deve ser direcionado para a conotação que se concentra nas características e melhora a qualidade. Em termos simples, cada universidade não deve tentar apenas subir de grau, mas sim perseguir a excelência nas áreas especializadas do curso. É por isso que diferentes categorias de instituições educacionais devem combinar suas próprias características e pontos fortes quando se trata do ensino da língua portuguesa. Por exemplo, o programa de português da Universidade do Desporto de Pequim visa produzir talentos complexos que compreendam organizações desportivas, eventos desportivos e grandes desportos, além de outros conhecimentos relevantes na área do desporto, e que sejam competentes em português, inglês e chinês nas áreas da tradução, da gestão e do ensino. Além disso, a Universidade de Comunicação da China especializou-se no ensino da língua portuguesa com foco na cultura brasileira e formou um número de pessoas talentosas para o intercâmbio de humanidades entre a China e o Brasil.

Embora regule o ensino superior, o *Padrão* leva os educadores a refletir sobre a natureza da educação, os objetivos do ensino de línguas estrangeiras e as qualidades e competências que o pessoal de línguas estrangeiras deve possuir. Em última análise, as

instituições de ensino superior devem produzir estudantes altamente qualificados e profissionais competentes em línguas estrangeiras, que estejam familiarizados com a cultura tradicional chinesa, mas que também sejam sensíveis e tolerantes às culturas estrangeiras. Isso exige manter-se atualizado e perseguir objetivos educacionais num processo contínuo de exploração e mudança.

2. A Situação Atual do Ensino Superior da Língua Portuguesa na China

A China tem uma longa história de interação com os países de língua portuguesa. Durante a Dinastia Ming, o comércio marítimo chinês floresceu, com algumas cidades portuárias de Guangdong e Fujian tornando-se centros de comércio internacional. Ao mesmo tempo, os portugueses aproveitaram as suas colónias no Sudeste Asiático para penetrar no mercado chinês, e o comércio português na China estava principalmente concentrado em Macau. Embora não possamos ter certeza da data exata em que a aprendizagem e a tradução mútua das duas línguas começaram, é certo que os missionários portugueses aprenderam chinês com uma rapidez impressionante, esperando compreender a China por meio do estudo do chinês e usando esse método para entrar no país e disseminar a religião, o comércio, etc.

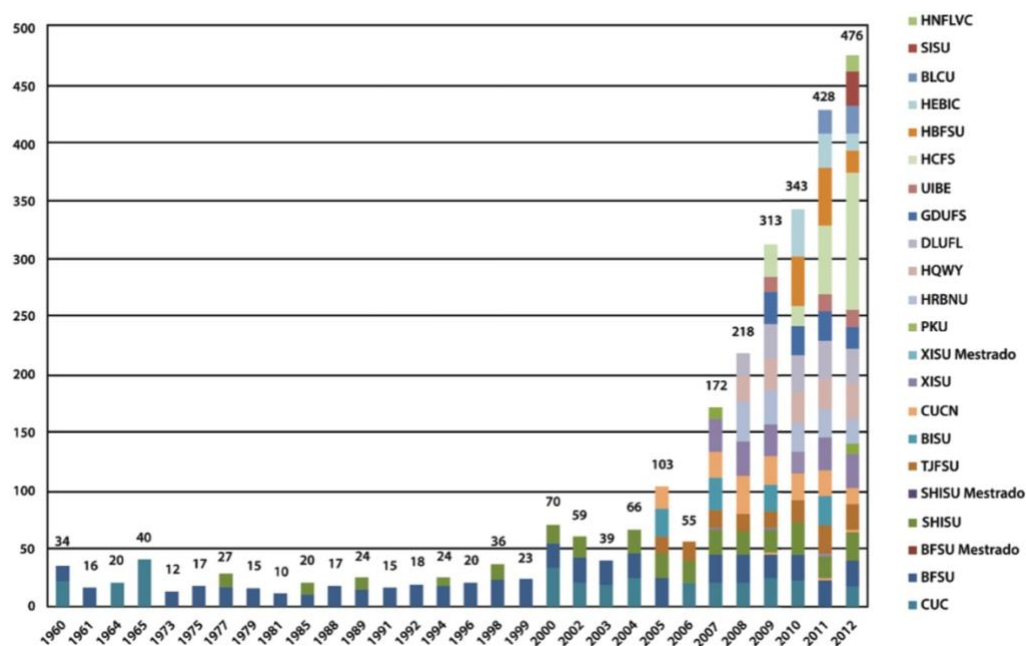
«(...) Em 1514, os portugueses deixaram para trás não só a sua cultura em Macau, mas também a língua portuguesa. (...) Após a fundação da República Popular da China em 1949, o inglês e o russo foram estabelecidos como disciplinas obrigatórias no ensino secundário com o objetivo de expandir a diplomacia. No entanto, na década seguinte, não havia tradutores ou intérpretes portugueses, nem instituições de ensino de português. A fim de manter as relações entre o Partido Comunista Chinês e partidos políticos semelhantes em Portugal e no Brasil, a China utilizou o espanhol ou o inglês para a comunicação. Além disso, a extrema dependência da China em relação à União Soviética na época, quando se tratava de grandes questões internacionais, tornou a comunicação com o mundo exterior principalmente em russo, havendo falta de pessoal especializado com domínio de outras línguas estrangeiras» (Gao, 2021, p.32).

Historicamente, a influência da sociedade e cultura portuguesas na China tem estado concentrada em Macau, uma antiga concessão. Comparado com a China continental, o ensino do português em Macau desenvolveu-se relativamente cedo, e seu sistema de ensino e condições são mais sofisticados. No momento da fundação da República Popular da China, o povo chinês sabia muito pouco sobre o português e quase ninguém conseguia comunicar em português com pessoas de países de língua oficial portuguesa. Portanto, houve uma necessidade urgente de a China formar um grupo de pessoas fluentes em português.

«Em 1960, o Instituto de Radiodifusão de Pequim (agora rebatizado como Universidade de Comunicação da China) abriu o primeiro curso de licenciatura da China em português. Devido à escassez de professores na época, a União Soviética enviou uma professora brasileira, Mara Mazozini, para auxiliar o Instituto de Radiodifusão de Pequim no ensino do português, e Mara tornou-se a primeira professora estrangeira de português na China. O Instituto de Radiodifusão de Pequim formou cerca de 90 estudantes portugueses na década de 1960, após o que deixou de matricular estudantes portugueses até o ano 2000» (Gao, 2021, p.34).

Nos 60 anos, desde a introdução do curso de língua portuguesa nas universidades chinesas, o ensino de português a nível superior tem passado por mudanças. Durante quase meio século, a China tem adotado o conceito de abertura ao mundo exterior. Nos últimos anos, a China tem sediado muitos eventos internacionais importantes, incluindo os Jogos Olímpicos de Pequim em 2008, a Expo Mundial de Xangai em 2010, a Cúpula do G20 em 2015 e os Jogos Olímpicos de Inverno de Pequim em 2022. Os países lusófonos também desempenham um papel importante na iniciativa "Cinturão e Rota", de modo que a China está cada vez mais envolvida com esses países. A expansão da cooperação da China com os países de língua portuguesa tem estimulado uma forte demanda por profissionais de língua portuguesa, tornando o treinamento e a promoção da língua portuguesa uma iniciativa autônoma e uma escolha inevitável para a China no contexto atual.

Gráfico 1 – Número de estudantes admitidos de 1960 a 2012 na parte continental da China.



Fonte: Liu (2015, p.119)

É evidente que o número total de estudantes de língua portuguesa na China tem aumentado de forma acentuada desde 2007. Do ponto de vista da oferta de ensino, a formação atual de talentos em língua portuguesa nas universidades chinesas está longe de satisfazer a demanda do mercado. O desenvolvimento do país tem gerado uma demanda crescente por talentos em línguas estrangeiras, e a política de abertura ao mundo exterior permitiu que País se tornasse uma potência global, fazendo com que o mundo se familiarizasse novamente com a China. A amplitude e a profundidade do intercâmbio e da cooperação entre as escolas na China e em Portugal alcançaram um nível sem precedentes nos últimos anos. Ambas as partes expandiram gradualmente o que começou como um programa de intercâmbio para programas conjuntos de mestrado ou doutorado. Por exemplo, a Universidade de Ciência e Tecnologia Eletrônica de Chengdu (UESTC) e o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) têm colaborado em um programa conjunto, o doutorado em Gestão Empresarial Aplicada. Este programa doutoral surgiu a partir de um protocolo estabelecido entre o ISCTE-IUL e a UESTC, para a criação do primeiro programa de doutorado entre uma universidade chinesa e uma universidade

estrangeira, oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação Chinês. Isso é resultado do fortalecimento da cooperação entre as duas partes e do reconhecimento do ensino e da cultura um do outro.

O quadro abaixo mostra as universidades na China que atualmente oferecem cursos de língua portuguesa. O quadro é «baseado em dados do Ministério da Educação da China e da Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai, e não exclui possíveis omissões» (Gao, 2021, p.37).

Quadro 1 - As universidades na China que atualmente oferecem cursos de língua portuguesa

	Nome da Universidade	Cidade	Ano de criação	Nível dos cursos
1	Universidade de Comunicação da China	Pequim	1960	Licenciatura
2	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Pequim	1961	Licenciatura Mestrado
3	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Xangai	1977	Licenciatura Mestrado
4	Universidade de Macau	Macau	1990	Licenciatura Mestrado Doutoramento
5	Universidade Politécnica de Macau	Macau	1991	Licenciatura Mestrado Doutoramento
6	Universidade de Hong Kong	HongKong	2003	Curso Opcional
7	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin	2005	Licenciatura Mestrado
8	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Pequim	2005	Licenciatura
9	Universidade de Comunicação da China, Nanjing	Nanjing	2005	Licenciatura (2019 Parada)
10	Universidade de Sun Yat-sen	Cantão	2006	Curso Opcional
11	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	Xi'an	2007	Licenciatura
12	Universidade de Pequim	Pequim	2007	Licenciatura Mestrado
13	Universidade Normal de Harbin	Harbin	2008	Licenciatura
14	Universidade de Estudos Internacionais de Jilin	Changchun	2008	Licenciatura
15	Universidade de Estudos Estrangeiros de Dalian	Dalian	2008	Licenciatura Mestrado
16	Universidade de Engenharia da Informação	Luoyang	2008	Licenciatura
17	Universidade de Economia e Negócios Internacionais	Pequim	2009	Licenciatura
18	Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Cantão	2009	Licenciatura
19	Instituto Vocacional de Tradução de Relações Exteriores de Shandong	Weihai	2009	Ensino técnico
20	Instituto Vocacional de Estudos Estrangeiros de Hunan	Changsha	2009	Ensino técnico

21	Universidade da Cidade de Pequim	Pequim	2010	Curso Opcional
22	Universidade de Língua e Cultura de Pequim	Pequim	2011	Licenciatura
23	Universidade Normal de Pequim, Zhuhai	Zhuhai	2011	Curso Opcional
24	Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Chongqing	2012	Licenciatura
25	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	Macau	2012	Licenciatura Mestrado
26	Instituto Vocacional de Estudos Estrangeiros de Hainan	Wenchang	2012	Ensino técnico
27	Universidade Jiaotong de Lanzhou	Lanzhou	2012	Licenciatura
28	Instituto Vocacional de Estudos Estrangeiros de Jiangxi	Nanchang	2012	Ensino técnico
29	Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	Shijiazhuang	2013	Ensino técnico Licenciatura
30	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Hangzhou	2013	Licenciatura
31	Universidade Normal de Pequim	Pequim	2013	Licenciatura
32	Universidade de São José	Macau	2013	Licenciatura Mestrado Doutoramento
33	Instituto de Comunicações de Hebei	Shijiazhuang	2014	Licenciatura
34	Universidade Normal de Shandong	Jinan	2014	Licenciatura
35	Universidade Normal de Sichuan	Chengdu	2014	Licenciatura
36	Universidade Jiaotong de Pequim	Pequim	2015	Licenciatura
37	Universidade Yuexiu de Zhejiang	Shaoxing	2015	Licenciatura
38	Universidade de Estudos Internacionais de Chengdu	Chengdu	2015	Licenciatura
39	Universidade Normal de Fujian	Fuzhou	2015	Licenciatura (Inglês- Português)
40	Universidade de Hubei	Wuhan	2016	Licenciatura
41	Universidade de Ciência e Tecnologia de Gannan	Ganzhou	2016	Licenciatura
42	Colégio de Negócios do Sul da China da Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Cantão	2016	Licenciatura
43	Universidade de Jinan, Campus Zhuhai	Zhuhai	2016	Curso Opcional
44	Universidade Xinhua de Cantão	Cantão	2017	Licenciatura
45	Universidade de Nankai	Tianjin	2017	Licenciatura
46	Universidade de Energia Elétrica de Xangai	Xangai	2017	Curso Opcional
47	Universidade Desportiva de Pequim	Pequim	2018	Licenciatura
48	Instituto de Estudos Estrangeiros de Chongqing	Chongqing	2018	Licenciatura
49	Universidade de Henan	Kaifeng	2018	Curso Opcional
50	Universidade Internacional de Heilongjiang	Harbin	2019	Licenciatura
51	Universidade de Hebei	Baoding	2019	Licenciatura
52	Universidade de Tsinghua	Pequim	2019	Curso Opcional
53	Universidade Da Cidade De Macau	Macau	2019	Licenciatura Mestrado Doutoramento
54	Universidade Normal de Anhui	Wuhu	2020	Licenciatura
55	Universidade de Ciência e Engenharia de Sichuan	Zigong	2020	Licenciatura
56	Universidade Jiaotong da China Oriental	Nanchang	2020	Licenciatura
57	Universidade de Finanças e Economia de GuiZhou	Guiyang	2020	Licenciatura
58	Universidade Normal de Hunan	Changsha	2020	Curso Opcional

Fonte: Gao, (2021, p.37), com alterações.

As universidades que oferecem cursos de língua portuguesa podem ser divididas em duas categorias. A primeira categoria inclui universidades abrangentes, como a Universidade de Pequim, a Universidade Tsinghua e a Universidade de Macau, entre outras, representando cerca de 31,5% do total. A segunda categoria compreende universidades de línguas, como a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Xi'an, representando cerca de 68,5% do total.

Em termos do cronograma de criação dos cursos, o desenvolvimento do ensino superior de português na RPC pode ser dividido em três fases: a fase inicial, a fase de estagnação e a fase de rápido desenvolvimento. Em 1960, o Instituto de Radiodifusão de Pequim (atualmente rebatizado como Universidade de Comunicação da China) abriu o primeiro curso de licenciatura de língua portuguesa na China. Devido a questões políticas internas da China, o ensino de LP no ensino superior enfrentou um impasse entre 1966 e 1976. Após a retomada dos exames de admissão ao ensino superior na China, em 1977, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (atualmente rebatizado como Universidade de Estudos Internacionais de Xangai) iniciou um programa de licenciatura em LP, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China. A partir de 2005, o programa de LP começou a crescer rapidamente, com muitas universidades oferecendo cursos em português. A partir de 2010, esse crescimento acelerou-se ainda mais, com quase 50 universidades oferecendo cursos em português, abrindo uma oportunidade sem precedentes para o ensino da língua portuguesa na China.

Quadro 2 - As localidades das instituições educacionais do ensino superior que oferecem cursos de LP na China

Província/Município/RAE	Números de universidades
Pequim	11
Guang Dong	6
Macau	5
He Bei	3

Si Chuan	3
Jiang Xi	3
Xangai	2
Tian Jin	2
Shan Dong	2
Hei Long Jiang	2
Chong Qing	2
Zhe Jiang	2
Hu Nan	2
He Nan	2
Liao Ning	1
Ji Lin	1
Fu Jian	1
Shaan Xi	1
Hu Bei	1
Gan su	1
Jiang Su	1
Hai Nan	1
HongKong	1
Na Hui	1
Gui Zhou	1

Gráfico 2 - Mapa das áreas onde são oferecidos os cursos de LP na China



Em termos de distribuição geográfica, Pequim e Macau possuem uma grande concentração de instituições de ensino superior que oferecem cursos de língua portuguesa. Além disso, basicamente cada província terá pelo menos uma universidade que oferece cursos de LP. Encontramos, ainda, universidades nas regiões costeiras orientais economicamente desenvolvidas que dão mais ênfase ao ensino da LP.

Os materiais de ensino da LP desempenham um papel muito importante no atual estado de desenvolvimento do curso de LP na China. O desenvolvimento recente do ensino da LP traduziu-se numa limitação dos materiais de ensino, se bem que, nos últimos anos, se dê um incremento da produção de livros didáticos de LP. Atualmente, existe uma variedade considerável de livros de ensino da língua portuguesa disponíveis no mercado, abrangendo uma ampla gama de gêneros que cobrem diferentes níveis de aprendizagem e necessidades.

Para iniciantes, há muitos livros de texto em português no mercado adequados para introdução, como *Português para Ensino Universitário* (2009) de Ye Zhiliang. Esses livros de texto concentram-se na gramática básica, vocabulário e pronúncia, frequentemente acompanhados por exercícios e materiais de audição para ajudar os iniciantes a compreender rapidamente os conceitos básicos do português.

Para níveis intermediários e avançados, também há uma série de livros didáticos adequados, disponíveis no mercado, como *Português para Negócios Nível Primário* (2018). Esses manuais apresentam conteúdos mais complexos, abrangendo conhecimentos gramaticais mais avançados, expressões orais e materiais de leitura. Ao mesmo tempo, esses manuais também se concentram na introdução do contexto da língua portuguesa e dos antecedentes culturais para ajudar os aprendentes a se integrarem melhor no mundo de língua portuguesa.

Além dos manuais disponíveis comercialmente, algumas instituições de formação linguística também começaram a desenvolver seus próprios materiais em língua portuguesa. Por exemplo, os provedores de treinamento online, como "Ouna Education",

tendem a ter mais materiais adaptados às necessidades e características de seus estudantes, com recursos e programas de ensino personalizados.

Globalmente, embora tenha havido um enriquecimento gradual de materiais de língua portuguesa no mercado, ainda existem alguns problemas e desafios. A qualidade e a eficácia do ensino proposto por alguns livros didáticos não são tão boas quanto poderiam ser, e há também alguns livros didáticos que demoram a ser atualizados e não se adaptam às mudanças nas necessidades dos aprendentes. No futuro, o desenvolvimento e a pesquisa de materiais didáticos em português devem continuar a ser reforçados, com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficácia pedagógica dos materiais e aumentar o interesse e a motivação dos estudantes na aprendizagem do português. Ao mesmo tempo, deve-se enfatizar a inovação e a atualização dos materiais didáticos para atender a alunos de diferentes níveis e necessidades, e promover o desenvolvimento futuro do ensino da língua portuguesa na China.

Embora o programa de língua portuguesa esteja atualmente num período de prosperidade na China, em termos de desenvolvimento da disciplina, ainda se encontra nas fases iniciais. Diante desses problemas, são feitas as seguintes recomendações:

Primeiro, reforçar a sustentabilidade da profissão. A especialização em língua portuguesa no ensino superior requer apoio e investimento a longo prazo, portanto, o Ministério da Educação e as instituições de ensino precisam estabelecer um plano de desenvolvimento de longo prazo para assegurar sua sustentabilidade.

Segundo, aumentar o número de estudantes matriculados: o número atual de estudantes matriculados na especialidade de português é relativamente pequeno. Ao expandir a escala de matrículas, mais estudantes podem ser atraídos para estudar português, ao mesmo tempo que aumenta a visibilidade e a atratividade da especialidade.

Terceiro, enriquecer o conteúdo pedagógico: expandir o conteúdo pedagógico da língua portuguesa, incluindo o ensino de literatura, história e cultura, e cultivar o conhecimento e a compreensão aprofundados de Portugal e do Brasil pelos estudantes, a fim de melhorar sua qualidade global e competitividade.

Quarto, fortalecer a equipe docente: estabelecer uma equipa docente de alto nível, profissional e diversificada, e formar e atrair pessoal com excelentes habilidades de ensino, recrutando professores excelentes internos e externos, a fim de melhorar o nível e a qualidade do ensino do curso.

E quinto, fortalecer as alianças horizontais e verticais e os intercâmbios, promovendo o intercâmbio e a cooperação internacionais. Por meio do estabelecimento de um bom intercâmbio e cooperação com países de língua portuguesa, como Portugal, Brasil e Angola, e da realização de intercâmbios acadêmicos e visitas de intercâmbio entre professores e estudantes, pretendemos melhorar a internacionalização da especialidade de português e proporcionar aos estudantes uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem e plataformas de desenvolvimento.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Língua, Língua Segunda, Língua Estrangeira e Cultura

Neste ponto, abordam-se as questões relacionadas aos conceitos de língua, L2, LE e cultura, à relação entre língua e cultura e às ideias básicas da Hipótese de *Input* e da Hipótese de *Output*.

1.1 Os conceitos de Língua, L2 e LE

No ponto de vista de Cunha (2007), «A língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão de consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age» (p.1). Podemos aprender que a língua tem as seguintes características: um sistema de expressão dentro de um grupo determinado, e um sistema de comunicação e expressão que consiste em palavras ou outros elementos. A língua é um conjunto organizado de elementos desenvolvidos pelos humanos para comunicarem, sendo comum a um grupo. A língua é, portanto, entendida como um meio utilizado por cada indivíduo para realizar atividades socioculturais básicas e é estruturada para servir uma função cognitiva ou comunicativa.

Além disso, a língua é viva e não estática. Como instrumento de comunicação, ela evolui e muda em resposta às mudanças na sociedade. «A língua tem de criar constantemente novos substantivos, categorias, formas de expressão, de perceber e definir novas relações. Tem de ser capaz de integrar novas funções e necessidades, culturais, sociais e críticas. São essas adaptações que constituem não só a história de uma língua, como a prova de sua vitalidade» (Macedo, 1983, p.55).

Depois de saber o que é a língua, para utilizar bem o português como língua segunda e língua estrangeira, é preciso primeiro entender os conceitos de L2 e LE.

De acordo com Leiria (2004), «Língua Segunda (L2) é uma língua não-nativa, aprendida e utilizada em espaços/países em que ela tem uma função reconhecida. (...) Por ser a ou uma das línguas oficiais, disponibiliza bastante *input*, podendo ser aprendida fora do espaço escolar.» (p.1-2). Em Macau, o chinês e o português são línguas oficiais, porém, o cantonês é falado pela maioria dos macaenses na prática. O português é a língua predominante nos comunicados oficiais e na mídia, juntamente com o cantonês. Alguns macaenses possuem o cantonês como língua materna e, ao aprenderem o português durante a sua comunicação diária ou na escola, considera-se que o português é a sua L2.

Ainda de acordo com Richards (1987), «o termo segundo língua (...) tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida. » (citado por Leiria, 2004, p.7). Por extensão, uma L2 também pode não ser uma das línguas oficiais. O coreano, por exemplo, não é uma língua oficial na China, mas na região autónoma da etnia coreana no nordeste da China, a maioria das pessoas fala coreano nas suas vidas, os alunos aprendem coreano na escola e na sua comunicação diária, e o coreano tornou-se uma L2 para os habitantes locais.

Segundo Stern (1983), «o termo Língua Estrangeira (LE) deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.» (citado por Leiria, 2004, p.1). «LE é um idioma com o qual o falante não tem ou não estabelece qualquer relação de identidade.» (Albino, 2007, p.21). Com base nas definições acima, o estudante da China continental começa a aprender inglês no primeiro ano da escola primária, ou mesmo antes. O inglês é também incluído nos exames. No entanto, os cidadãos quase não utilizam o inglês na sua vida quotidiana e, por isso, o inglês é considerado apenas uma LE e não uma L2. Da mesma forma, o português na China continental é também estudado como LE.

1.2 Conceito da Cultura

A cultura é um conceito muito amplo, e vários filósofos, sociólogos, antropólogos, historiadores e linguistas têm tentado defini-la a partir da perspectiva de suas respectivas disciplinas. Até o momento, no entanto, ainda não existe uma definição universalmente aceita e satisfatória. Huang Wenshan foi um dos primeiros defensores e pesquisadores nos estudos culturais na China, bem como um estudioso que escreveu de forma significativa sobre a visão chinesa e ocidental da cultura. Na opinião de Huang (1938), «a cultura é um fenômeno exclusivamente humano, e os seres humanos precisam da cultura para sobreviver. A cultura é o grande conjunto composto que emerge da interação da ação, do pensamento e da criação em um determinado contexto» (p.12).

Podemos obter um conceito de cultura como um fenômeno social, um fenômeno histórico, a acumulação de uma história social específica, o produto da criação e formação de sociedades humanas ao longo do tempo. No ensino de línguas estrangeiras, «a cultura refere-se aos costumes, história e geografia, estilo de vida, tradições e costumes, valores, literatura e arte, e normas de comportamento do país em que a língua é estudada» (Ministério da Educação, 2011). O conteúdo sobre as culturas chinesa e estrangeira deve ser incluído no ensino, e deve ser escolhido levando em consideração as características dos estudantes, como seus interesses e idade. O conteúdo cultural deve promover a motivação dos estudantes para aprender línguas estrangeiras.

Além disso, a classificação cultural é um sistema muito abrangente e difere de acordo com o foco do conceito de cultura e os diferentes critérios de classificação. Niu (2002, p.80) destaca que a cultura pode ser dividida em cinco categorias com base em seus elementos constituintes, da seguinte forma: Cultura Material, Cultura Espiritual, Cultura Social, Cultura Comportamental e Cultura Conceitual. Niu acredita que essa classificação é mais abrangente, abarcando tanto a cultura material e as relações sociais quanto as estruturas sociais. Se alguma dessas cinco categorias de cultura for excluída, a classificação não pode ser considerada completa.

Quadro 3 - Os cinco tipos de cultura

Cultura Material	Refere-se a todos os objetos práticos, incluindo ferramentas de todos os tipos, alimentos, vestuário, edifícios e outros que tenham sido fabricados através do processamento humano e da transformação.
Cultura Espiritual	Refere-se a todos os elementos culturais que encarnam a civilização humana, incluindo a literatura, arte, música, cinema, etc.
Cultura Social	Refere-se aos fatores culturais que encarnam as relações sociais e as estruturas sociais na política, economia e educação, incluindo organizações sociais, grupos económicos, instituições educacionais, estruturas familiares, etc.
Cultura Comportamental	Refere-se a todos os fatores culturais relacionados com o comportamento humano, incluindo comportamento interpessoal (verbal e não verbal), normas de etiqueta, códigos de conduta e outros, bem como comportamento social não comunicativo em geral, como férias e lazer, estilos de vida, costumes e hábitos, etc.
Cultura Conceptual	Refere-se a todos os fatores culturais relacionados às visões e valores do mundo humano, incluindo valores, formas de pensar, psicologia nacional, sensibilidades estéticas, ética e moral, crenças religiosas, etc.

Fonte: Niu, (2002, p.80)

1.3 A relação entre a Língua e a Cultura

Em *Antropologia Cultural e Linguística*, H. Goodenough (1957) discute a relação entre língua e cultura da seguinte forma: «A língua de uma sociedade é um aspecto da cultura dessa sociedade. A língua e a cultura estão relacionadas como parte e todo; a língua, como parte integrante da cultura, é o principal instrumento de aprendizagem. A língua é o componente da cultura e as pessoas adquirem cultura no processo de aprendizagem e uso da língua» (citado por Department of Foreign Languages Lyuliang University, 2015, p.1). A língua é um produto cultural do processo de desenvolvimento social de um país, um instrumento importante que afeta diretamente a comunicação humana e o pensamento social, e está intimamente relacionada com o ambiente de desenvolvimento socioeconómico e cultural do país ao qual pertence, podendo ser transmitida e utilizada de forma correta e adequada. A língua de uma pessoa é inseparável de sua cultura e é um reflexo direto desta, além de transmitir a história e a cultura de uma sociedade.

Uma das influências essenciais para o desenvolvimento de cada indivíduo no ambiente em que cresce é a cultura, que auxilia as pessoas a adquirir um sentido de

identidade na sociedade. Ao reconhecer e compreender as diferenças culturais, é possível cultivar um maior apreço pela própria cultura e desenvolver uma visão de mundo mais ampla. Os estudantes podem adquirir uma compreensão mais profunda de diversos conteúdos culturais e aprimorar suas habilidades comunicativas por meio do estudo de línguas estrangeiras na aula. A relação entre língua e cultura é refletida na conexão entre o texto da língua e o conteúdo cultural presente nos materiais didáticos de línguas estrangeiras. No manual *Português Global – 3* (2017), a cultura dos países de língua portuguesa, incluindo história, geografia, estilo de vida, costumes e ideologia, é representada por meio de uma seleção cuidadosa de materiais culturais, estabelecimento de diálogos curtos e correspondência de imagens e tabelas. Portanto, o conceito e a relação entre língua e cultura constituem a base teórica para a análise do conteúdo cultural nos livros didáticos deste estudo.

1.4 A Hipótese de *Input* e a Hipótese de *Output*

Várias teorias têm sido propostas para explicar como os aprendentes adquirem uma segunda língua. Duas teorias proeminentes são a "Hipótese de Input" de Stephen Krashen e a "Hipótese de Output" de Merrill Swain. Embora a "Hipótese de Input" e a "Hipótese de Output" tenham sido estudadas separadamente, não se excluem mutuamente na prática do ensino de línguas, e a sua combinação pode tornar a aprendizagem de línguas mais eficaz. A cultura é uma parte integrante da língua, e a compreensão do contexto cultural em que uma língua é utilizada é crucial para uma comunicação eficaz. A integração das Hipóteses de Input e de Output com conteúdo cultural também pode aprimorar a aprendizagem de línguas.

1.4.1 A Hipótese de *Input*

Antes da teoria da "Hipótese de Input" de Krashen, Dulay e Burt propuseram o "Affective Filter", que pretendia explicar a influência dos fatores afetivos no processo de

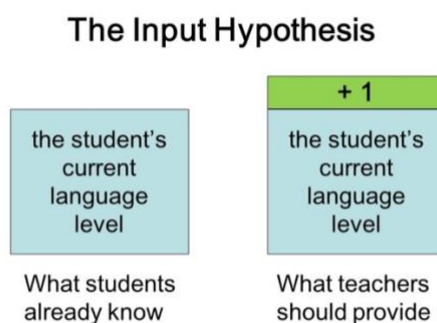
aprendizagem de uma língua estrangeira. Definiram o "Affective Filter" como um sistema de processamento interno que, subconscientemente, impede o aprendente de absorver a língua através de fatores emocionais (Dulay, 1982, p.92). Esta teoria foi desenvolvida por Krashen, que defendeu que uma grande quantidade de input linguístico adequado não significa que o aprendente possa aprender bem a língua-alvo e que o processo de aquisição de uma segunda língua é também influenciado por fatores emocionais, daí a teoria da "Hipótese de Input".

A Hipótese de Input, proposta pelo linguista Stephen Krashen, sugere que a aquisição da língua ocorre através da recepção de entrada de língua ligeiramente acima do nível atual de compreensão do aprendente. «How do we move from one stage to another? (...) More generally, how do we move from stage i , where i represents current competence, to $i+1$, the next level? The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i+1$ is that the acquirer understand input that contains $i+1$, where "understand" means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message» (Krashen, 1982, p.20-21). A "aquisição" ocorre quando os aprendentes recebem informação que é ligeiramente mais avançada do que o seu conhecimento conhecido da língua, mas que lhes permite dar-lhe sentido. «Diz que os aprendentes de línguas se desenvolvem desde a sua fase atual de interlíngua i até à fase seguinte, $i+1$, através da compreensão da língua que contém os itens-alvo (fonológicos, lexicais, morfológicos ou sintáticos) que estão um pouco à frente dos seus conhecimentos atuais» (Luan, 2004, p.7). A Hipótese de Input pode ser utilizada para explicar a aprendizagem de conteúdos culturais na aprendizagem de línguas, sugerindo que os aprendentes precisam de receber informação linguística que não só seja gramaticalmente e lexicalmente apropriada, mas também culturalmente relevante e apropriada. Por outras palavras, o input da língua não se refere apenas às palavras e à gramática, mas também ao contexto cultural em que a língua é utilizada.

Quando os aprendentes são expostos a input linguístico rico em conteúdos culturais, tais como referências culturais, expressões idiomáticas e outras expressões culturalmente específicas, é mais provável que compreendam o contexto cultural em que a língua é

utilizada. Isso pode ajudar os aprendentes a desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e da cultura, além de melhorar sua proficiência global na língua. Por outro lado, se um aprendente de língua não estiver familiarizado com o contexto cultural da língua que está tentando aprender, pode não compreender totalmente o input linguístico que está recebendo, o que pode dificultar o seu processo de aquisição linguística.

Gráfico 3 - A fórmula (i+1) da Hipótese de Input de Krashen



Fonte: YL-TESOL, (2016, p.5)

De acordo com a fórmula (i+1) da Hipótese de Input de Krashen, os aprendentes precisam receber uma informação linguística ligeiramente superior ao seu nível atual de compreensão, para que sua aquisição linguística possa progredir. Isso significa que os aprendentes devem ser expostos a conteúdos culturais que estejam imediatamente acima do seu nível atual de conhecimento cultural, mas não tão difíceis a ponto de serem completamente incompreensíveis. Isso pode ajudar os aprendentes a desenvolver sua competência intercultural e ampliar sua compreensão das diferentes perspectivas culturais.

Em geral, a Hipótese de Input enfatiza a importância de fornecer aos aprendentes contribuições linguísticas culturalmente relevantes e apropriadas para facilitar a aprendizagem eficaz das línguas e a compreensão intercultural. Ao incorporar conteúdos culturais na aprendizagem de línguas, os professores podem ajudar os aprendentes a

desenvolver sua competência linguística e cultural, levando a uma comunicação mais eficaz e ao intercâmbio intercultural.

Além disso, a Hipótese de Input apoia a ideia de que os aprendentes de línguas aprendem por meio de uma abordagem na escola. «The input hypothesis predicts that the classroom may be an excellent place for second language acquisition, at least up to the 'intermediate' level. For beginners, the classroom can be much better than the outside world, since the outside usually provides the beginner with very little comprehensible input, especially for older acquirers. In the classroom, we can provide an hour a day of comprehensible input, which is probably much better than the outside can do for the beginner» (Krashen, 1982, p.30).

Esta teoria de Krashen aborda a essência da aprendizagem de línguas estrangeiras e é uma fonte de inspiração tanto para o ensino como para a aprendizagem dessas línguas. Desde a sua criação, a teoria tem sido amplamente debatida e discutida nos círculos acadêmicos. Muitos educadores a aplicaram em seu próprio ensino e a aprofundaram, enquanto outros especialistas em educação propuseram teorias correspondentes. Por exemplo, Ellis (1994) refere-se à parte do input que é temporariamente recordada pelo aprendente como "Intake", a qual, por meio da prática repetida, pode eventualmente ser incorporada na linguagem do aprendente e ser armazenada na memória de longo prazo. Michael Long (1983) sugere que a aquisição de uma segunda língua pelos aprendentes ocorre por meio da aquisição conversacional (ciado por Yang, 2014). Swain (1985) e outros propuseram a "Immersion Education", que defende que o papel do output compreensível é proporcionar oportunidades para testar a comunicação linguística autêntica, assim como testar a língua-alvo em contexto e desenvolver o aprendente de um mero analista semântico para um analista sintático, entre outros aspectos. O trabalho teórico mencionado apoia em parte a teoria da "Hipótese do *input*" de Krashen, mas também apresenta alguns aspectos que a contestam, levando à teoria do output de Swain, que será mencionada na seção seguinte.

1.4.2 A Hipótese de *Output*

No seu estudo sobre o ensino de imersão em francês a longo prazo, Swain, uma linguista canadense, descobriu que os aprendentes de francês como segunda língua se aproximavam do nível dos falantes nativos de francês após sete anos de estudo em termos de input linguístico, como audição e leitura, mas ficavam aquém dos falantes nativos de francês em termos de output linguístico, como fala e escrita. Swain defende que esse fenômeno ocorre não porque o input linguístico compreensível é insuficiente, mas sim porque o output linguístico compreensível é insuficiente. Portanto, propõe a Hipótese do Output como crítica e complemento à Hipótese de Input de Krashen. Swain defendeu que o "input compreensível" não era suficiente para que os alunos desenvolvessem plenamente a proficiência linguística, embora fosse importante; o "output compreensível" também é necessário para desenvolver a fluência e a precisão dos alunos na língua-alvo. Especificamente, Swain afirmou que o output pode servir como «o gatilho que força o aluno a prestar atenção aos meios de expressão necessários para transmitir com sucesso o significado pretendido» (Swain, 1985, p.249).

Swain (1995) sugeriu que «perhaps one function of output in second language learning might be to force the learner to move from the semantic processing prevalent in comprehension to the syntactic processing needed for production. It might be that producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially. This may trigger an analysis of incoming data, that is, a syntactic analysis of input, or it may trigger an analysis of existing internal linguistic resources, in order to fill the knowledge gap» (p.371). De acordo com a Hipótese de Output, produzir linguagem ajuda os aprendentes a consolidar e interiorizar o que aprenderam por meio do input. A Hipótese de Output também pode ser utilizada para explicar o papel dos conteúdos culturais na aprendizagem de línguas, enfatizando a importância da produção linguística de formas significativas e em contextos culturalmente apropriados.

Quando os aprendentes são encorajados a produzir linguagem em contextos culturalmente relevantes, como conversas, dramatizações e outras formas de comunicação, é mais provável que desenvolvam uma compreensão mais profunda da

língua e da cultura. Isso pode ajudar os aprendentes a utilizar a língua de formas mais adequadas às normas e expectativas culturais da comunidade linguística visada. Além disso, a Hipótese de Output sugere que os aprendentes precisam receber feedback sobre a sua produção linguística a fim de progredir na sua aquisição linguística. Isso significa que os aprendentes devem receber feedback sobre a adequação cultural do seu uso da língua, bem como sobre a sua exatidão gramatical e adequação lexical. Isso pode ajudar os aprendentes a desenvolverem a sua competência intercultural e a tornarem-se comunicadores mais eficazes na língua-alvo.

Logo, a Hipótese de Output sublinha a importância de produzir uma língua em contextos culturalmente apropriados e receber feedback sobre o uso da língua, a fim de promover a aprendizagem eficaz das línguas e a compreensão intercultural. Ao incorporar conteúdos culturais nas tarefas de produção linguística, os professores podem ajudar os aprendentes a desenvolver sua competência linguística e cultural, levando a uma comunicação mais eficaz e ao intercâmbio intercultural.

2. Investigação de Materiais Didáticos

Neste ponto, é investigado o material de ensino e aprendizagem. Explora-se a definição de material didático e a importância da sua análise e avaliação.

2.1 Definição de Material Didático

Segundo Aran (1996), o material didático é «(...) cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum» (p.1). O Material Didático (MD) pode ser amplamente definido como um conjunto de recursos de ensino impressos ou digitais utilizados para ensino e aprendizagem. Esses recursos incluem livros, jogos, vídeos, música e outras formas

apresentadas por educadores, preparados como materiais instrutivos. Os materiais de ensino e aprendizagem são ferramentas complementares que auxiliam na tradução de ideias em fatos e realidade. Alguns materiais autênticos, como textos, romances e jornais, também podem ser bons materiais didáticos se utilizados corretamente. O MD ajuda a transferir fatos, imagens, situações, sons, demonstrações e experiências para o campo da consciência, onde são traduzidos em ideias claras e compreensíveis.

O livro didático é o principal material de ensino e aprendizagem de um curso, geralmente escrito por especialistas na matéria e projetado para atender a objetivos e padrões de aprendizagem específicos. Eles fornecem aos estudantes uma visão abrangente da matéria, mediante uma variedade de conceitos, teorias e aplicações. Os livros didáticos também podem incluir exercícios, atividades e avaliações para ajudar os estudantes a desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Livros didáticos eficazes devem ser bem-organizados, de fácil leitura e envolventes para os estudantes. Eles também devem ser precisos, atualizados e estar de acordo com a pesquisa e a prática atual. Além disso, os livros didáticos devem ser inclusivos e culturalmente sensíveis, levando em consideração a diversidade dos estudantes e suas origens. A incorporação do conhecimento cultural nos livros didáticos é uma parte importante do desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.

A compreensão do material culturalmente relevante contido nos materiais de aprendizagem de línguas desenvolve a competência intercultural dos estudantes. Embora a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da competência intercultural sejam processos complexos e de longo prazo, a aprendizagem cultural acompanha o processo de aprendizagem de línguas e está intimamente ligada a ele.

2.2 A importância da análise e avaliação dos manuais didáticos

A análise e a avaliação desempenham um papel muito importante no ensino de línguas estrangeiras e no desenvolvimento de MD. À medida que a compreensão do estatuto e do papel dos materiais de ensino de línguas estrangeiras na formação de talentos

em línguas estrangeiras se aprofunda, a análise e avaliação dos materiais de ensino de línguas estrangeiras têm recebido cada vez mais atenção. Atualmente, embora muitos especialistas e acadêmicos na China tenham realizado algumas pesquisas sobre a análise e avaliação de materiais de ensino de línguas estrangeiras, esse trabalho ainda está em processo de melhoria gradual. Sabemos que a análise e avaliação de materiais de ensino de línguas estrangeiras podem ser utilizadas para uma variedade de propósitos. Por exemplo, por meio do processo de análise e avaliação, os professores de línguas estrangeiras podem selecionar e utilizar melhor os MDs, além de serem orientados no desenvolvimento de seus próprios MDs, compreendendo a estrutura e o conteúdo do MD. Os autores e editores de livros didáticos podem melhorar sua capacidade de identificar a qualidade do MD e produzir e publicar melhores MDs para o mercado. Portanto, a principal tarefa na análise e avaliação de materiais de ensino de línguas estrangeiras é estabelecer um sistema de índice de avaliação científico e abrangente, juntamente com um método de avaliação simples e aplicável. Isso permitirá aos professores de línguas estrangeiras saber como escolher e usar adequadamente um bom livro didático, a fim de permitir que seus alunos compreendam plenamente o conteúdo da aprendizagem de línguas.

Os MDs são a base para os professores ensinarem e os estudantes aprenderem, para que os professores e estudantes melhorem a comunicação e cooperação, e para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de aprendizagem de línguas. No entanto, os MDs não são exatamente os mesmos que o plano de aula de um professor. Antes de ensinar, os professores devem estudar cuidadosamente o programa de ensino, analisar e pesquisar os materiais e compreender as intenções dos editores, a fim de poderem escolher seus métodos de ensino, preparar seus planos de aula e completar suas tarefas de ensino.

Graves (2019) apontou que «os MDs não são apenas produtos curriculares, mas também produtos culturais» (citado por Yang & Wang, 2022, p.16). Os elementos culturais dos materiais de ensino de línguas estrangeiras não apenas afetam o processo de socialização individual dos aprendentes de línguas, mas também estão relacionados a

interesses estratégicos nacionais, como a ideologia. A análise cultural e a avaliação de materiais de ensino de línguas estrangeiras e a pesquisa relacionada são propícias à defesa dos atributos ideológicos nacionais do ensino de línguas estrangeiras. «O estudo de materiais de ensino de línguas estrangeiras na China sempre se baseou em uma visão instrumental do ensino de línguas, concentrando-se na avaliação de MD e na análise sistemática de itens linguísticos em MD, com menos pesquisa sobre o valor e significado dos MD» (Yang & Wang, 2022, p16.). Para evitar a influência de diferentes ideologias, a China durante muito tempo considerou a aprendizagem de línguas estrangeiras apenas como um mero instrumento de conversação, sem aprofundar as conotações culturais de cada língua. Após o início da reforma e abertura, a China tornou-se mais aberta e tolerante às diversas culturas. Embora a pesquisa sobre materiais de ensino de línguas estrangeiras na China tenha aumentado gradualmente nos últimos anos, ainda há falta de compreensão sistemática e hierárquica do conteúdo cultural incorporado nos materiais de ensino de línguas estrangeiras, e a abordagem para a análise do conteúdo cultural é relativamente homogênea. O estudo de análise e avaliação do conteúdo cultural do MD de língua estrangeira chinesa deve basear-se no desenvolvimento político, económico e sociocultural real do país e no desenvolvimento de aprendentes individuais, e pode basear-se em abordagens teóricas multidisciplinares para explorar critérios e teorias de análise e avaliação mais apropriados aos materiais de ensino de língua estrangeira chinesa, a fim de melhorar o nível de ensino de língua estrangeira no ensino superior chinês.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO MANUAL *PORTUGUÊS GLOBAL* – 3

Autorizado pelo Instituto Politécnico de Macau (agora rebatizado como Universidade Politécnica de Macau) e publicado pela Imprensa Comercial da China em 2016, o *Português Global* é um conjunto de MD para o ensino do português a estudantes chineses. Esse conjunto é adequado para principiantes e alunos intermediários. Todo o conjunto é baseado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, orientado pelos princípios da abordagem comunicativa, e editado por Carla Alexandra Vargas de Oliveira e María Luísa Leitão Coelho.

O manual é altamente prático, tendo o português europeu como principal elemento de ensino, mas também abrange algumas das diferenças entre o português brasileiro e o português europeu. O conjunto consiste em quatro volumes, sendo que o Livro 1 contém 20 unidades, enquanto os Livros 2, 3 e 4 contêm cada um 12 unidades.

1. Análise da apresentação do conteúdo cultural

A análise da apresentação do conteúdo cultural no MD é uma parte importante do ensino de línguas, uma vez que a comunicação precisa do conteúdo cultural. Esta ajuda os estudantes a compreender melhor o contexto da língua-alvo e o ambiente em que é utilizado, e assim a dominar melhor a língua. Este ponto irá analisar a forma como o conteúdo cultural é apresentado, utilizando o *PG-3* como exemplo. O conteúdo cultural no MD pode ser apresentado de várias formas, tais como diagramas, imagens, texto, áudio e vídeo. Ao analisar a apresentação do conteúdo cultural num manual de línguas estrangeiras, temos de considerar os seguintes aspectos:

1. O uso de símbolos culturais: Os símbolos culturais são sinais e símbolos de uma determinada cultura. Muitos desses símbolos são utilizados no *PG-3* para representar a cultura, como a bandeira portuguesa e o panda chinês.

2. Introdução às origens culturais: os materiais podem introduzir alguns contextos culturais, em termos de história, religião, costumes e outros, como as festas populares e os santos em Portugal. Estas introduções podem ajudar os estudantes a compreender melhor o conteúdo cultural.
3. Comparação cultural: O conteúdo cultural pode ser mais bem apresentado ao comparar as diferenças e semelhanças entre as diferentes culturas. Por exemplo, na Unidade 7, o texto b, «Uns têm origens seculares, outros ninguém sabe como surgiram, mas todos visam trazer boa sorte para o ano que começa. Dos mais crentes aos mais céticos, na noite da passagem do ano poucos são os que dispensam rituais que prometem dinheiro, saúde e amor...» (p.106, texto completo colocado no anexo) introduz o ritual de passagem de ano em Portugal. «e. No seu país existem rituais semelhantes?» (p.107), a questão do exercício refere-se à comparação dos rituais supersticiosos no próprio país do estudante com os de Portugal.
4. A apresentação de experiências culturais: Ao envolver os estudantes em atividades e experiências culturais, eles podem adquirir uma compreensão mais profunda do conteúdo cultural. Por exemplo, na Unidade 9 de *PG-3*, «A gastronomia portuguesa é bastante marcante e variada, com evidência para as especialidades típicas das diferentes regiões do país, formadas a partir de tradições e ingredientes locais. Alguns pratos da gastronomia portuguesa têm como base as especiarias trazidas para o país pelos navegadores dos Descobrimentos. Pimenta, canela, noz-moscada, caril são alguns dos ingredientes que ajudam hoje a compor os deliciosos pratos da vasta ementa gastronómica» (p.142, texto completo colocado no anexo), eles podem aprender sobre os hábitos alimentares da população local através do estudo dos principais alimentos e cozinhas de Portugal.
5. Orientação sobre interpretação cultural: O MD pode orientar os estudantes na interpretação de conteúdos culturais e ajudá-los a compreender os valores e ideias por trás da cultura. Por exemplo, na Unidade 7, o conteúdo cultural do

poema «*Se eu fosse apenas uma rosa*» (p.115-116, texto completo colocado no anexo) de Cecília Meireles é interpretado lendo-o em voz alta e analisando-o.

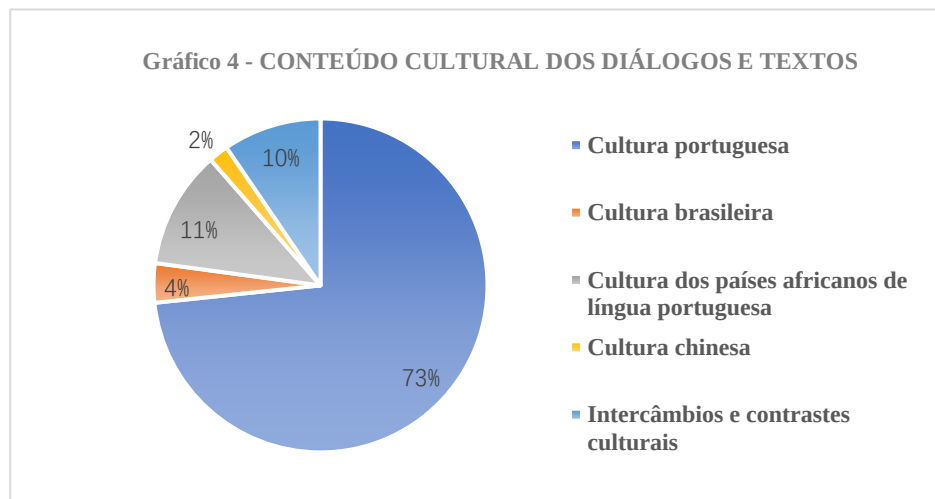
Ao analisar esses aspectos, podemos compreender melhor como o conteúdo cultural é apresentado no *PG-3* por meio de diferentes formas de apresentação. A análise das formas como o conteúdo cultural é apresentado nos materiais pode promover a variedade e inovação no ensino e na aprendizagem. Ao explorar constantemente novas formas de expressão da cultura e métodos de ensino, os professores podem criar conteúdos mais envolventes e inspiradores que estimularão e motivarão os estudantes. Isso acaba por ter um efeito positivo na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo a comunicação intercultural e o intercâmbio cultural.

2. Estatística e análise dos tipos culturais e da “parte de *input*” e “parte de *output*” em *Português Global* - 3

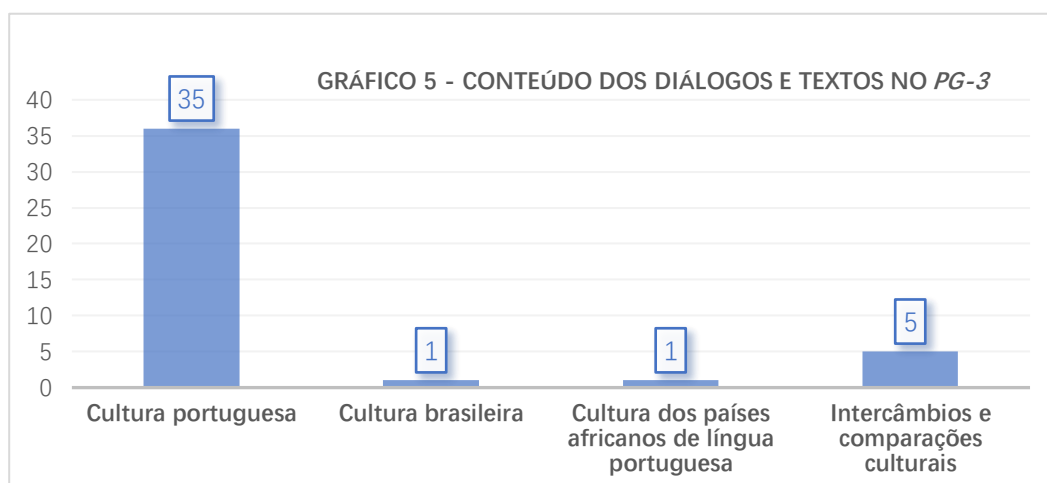
Neste ponto, o conteúdo cultural deste manual é dividido em cinco categorias culturais, com base nas teorias apresentadas no Capítulo 2, e os blocos de ensino deste livro são separados em duas partes: *input* e *output*.

2.1 Estatística e análise dos tipos culturais

Em geral, as seguintes estatísticas podem ser obtidas para a classificação de culturas por região. Dos 295 diálogos e textos de *Português Global* de quatro volumes, 105 estão relacionados com a cultura, 77 com a cultura portuguesa, 4 com a cultura brasileira, 12 com as culturas dos países africanos de língua portuguesa, 2 com a cultura chinesa e 10 com intercâmbios e contrastes culturais.



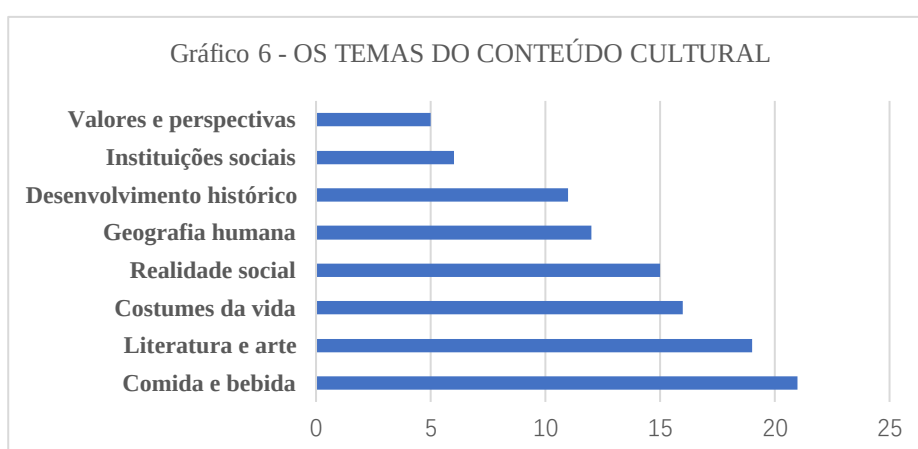
Dos 73 diálogos e textos do *Português Global - 3*, 36 tratam da cultura portuguesa, 1 da cultura brasileira, 1 da cultura dos países africanos de língua portuguesa e 5 com intercâmbios e comparações culturais, e nenhum com a cultura chinesa.



Das estatísticas acima referidas, pode concluir-se que esta série de MD dá importância ao conteúdo cultural, com um número razoável de artigos relacionados com temas culturais, cobrindo diferentes áreas da cultura em diferentes regiões. Contudo, a grande maioria do conteúdo cultural é dedicada a Portugal, com menos espaço dedicado ao Brasil, aos países e regiões de língua portuguesa na Ásia e África, e mesmo a ausência

de comparação e reflexão entre a cultura chinesa local e a dos países lusófonos, que poderia ser melhorada.

Por outro lado, o conteúdo cultural nesta coleção é diversificado. Se a cultura for categorizada por tema, estão disponíveis as seguintes estatísticas. O manual cobre 21 temas sobre comida e bebida, 19 sobre literatura e arte, 16 sobre costumes vivos, 15 sobre realidade social, 12 sobre geografia humana, 11 sobre desenvolvimento histórico, 6 sobre instituições sociais e 5 sobre valores e perspectivas.



À medida que a aprendizagem de línguas progride, é dado mais peso ao conteúdo cultural no *PG-3*, enquanto a poesia, fenómenos sociais, crenças religiosas e outros tópicos dignos de reflexão e comparação com a cultura nativa são também incluídos. Resumi os temas de conteúdo cultural para cada unidade no *PG-3* abaixo e agrupei estes temas em cinco categorias com base na teoria 'Niu' de categorização cultural no Capítulo II.

Quadro 4 – os temas e os tipos da cultura no *PG-3*

Unidade 1	Fornecer uma visão do estado atual da propagação da língua portuguesa no mundo e demonstrar a importância da língua portuguesa no mundo;	Cultura Social
Unidade 2	É dedicada aos produtos e empresas portuguesas e apresenta também personalidades portuguesas famosas;	Cultura Material Cultura Espiritual

Unidade 3	Introduz o sistema educativo português e reconhece e identifica algumas das marcas portuguesas;	Cultura Social Cultura Material
Unidade 4	Introduz a cozinha e religião portuguesas, e as ligações entre elas;	Cultura Material Cultura- Conceptual
Unidade 5	Fornece uma visão da arte urbana portuguesa e introduz a vida dos jovens em Portugal;	Cultura Espiritual Cultura- Comportamental
Unidade 6	Introduz algumas das tendências sociais em Portugal, incluindo a Geração Z e muito mais;	Cultura Social
Unidade 7	Analisa algumas das superstições da cultura portuguesa e orienta os alunos na sua comparação com as suas próprias superstições nacionais;	Cultura Espiritual Cultura- Conceptual
Unidade 8	É sobre turismo e fornece alguma informação sobre turismo e produtos em Portugal, e o que os turistas dizem sobre eles;	Cultura- Comportamental
Unidade 9	Expande os hábitos alimentares do povo português, introduzindo-os na gastronomia de Portugal;	Cultura- Comportamental
Unidade 10	Introduz algumas lendas portuguesas e explora as suas ligações com a história de Portugal;	Cultura Espiritual
Unidade 11	Dá uma breve panorâmica da história de Portugal e algumas datas importantes na história;	Cultura Espiritual
Unidade 12	Introduz algumas das características do povo português e orienta os alunos na sua comparação com as características do seu próprio povo.	Cultura- Conceptual

De acordo com o quadro acima podemos ver que a maioria dos temas culturais pertencem às quatro primeiras categorias: Cultura Material, Cultura Espiritual, Cultura Social e Cultura Comportamental, enquanto que o último, Cultura Conceptual, é o que menos conta. «A "Cultura Conceptual" é o núcleo da cultura e está intimamente relacionada com vários outros tipos de cultura, especialmente com a cultura do comportamento. As visões e os valores mundiais regem o comportamento das pessoas e determinam a forma como estas se comportam» (Niu, 2002, p.81). O conteúdo cultural no *PG-3* é apresentado de forma ampla, mas não em profundidade, faltam comparações entre culturas e faltam orientações para os aprendentes se envolverem na reflexão cultural. A aprendizagem de Cultura Conceptual ajuda a desenvolver a consciência de comunicação intercultural dos estudantes e permite-lhes adquirir uma compreensão mais

profunda das razões subjacentes ao comportamento de outros grupos culturais e reconhecer os seus mecanismos subjacentes. Também ajuda a melhorar as suas capacidades de comunicação intercultural.

2.2 Análise da “parte de *input*” e “parte de *output*”

No processo de ensino, é importante considerar como classificar e organizar os conteúdos culturais de forma científica. De acordo com a compreensão da "Hipótese de input" e da "Hipótese de output" da teoria de L2 no Capítulo II, os conteúdos culturais em materiais de ensino de línguas estrangeiras podem ser divididos em uma "parte de input" e uma "parte de output". A parte de input refere-se ao contexto cultural e ao conhecimento do país estrangeiro, enquanto a parte de output refere-se à informação cultural que os estudantes precisam expressar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa classificação torna o ensino mais relevante e prático. Ao analisar o *input* e *output* dos conteúdos culturais, os aprendentes podem adquirir uma compreensão mais profunda do conteúdo cultural da língua-alvo e desenvolver suas habilidades de comunicação intercultural. Também ajuda a evitar conflitos culturais e mal-entendidos, melhorando os resultados da aprendizagem e a qualidade do ensino.

No *Português Global*, o conteúdo cultural também é apresentado através de "parte de input" e "parte de output", e são utilizados vários métodos de apresentação para aumentar o interesse do material e ajudar os aprendentes a compreender melhor o contexto cultural da língua e a aprimorar suas habilidades de comunicação intercultural.

Cada unidade no *PG-3* inclui textos, exercícios de vocabulário, atos de fala, introdução gramatical, trabalho em pares, audição e compreensão oral, exercícios escritos e testes de revisão. Dividi esses componentes em uma "parte de input" e uma "parte de output". A "parte de input" inclui os textos, exercícios de vocabulário, introdução gramatical e audição e compreensão oral. A "parte de output" inclui atos de fala, trabalho em pares, exercícios escritos e testes de revisão.

Na "parte de *input*", o manual abrange uma variedade de apresentações culturais sobre países de língua portuguesa em textos e diálogos. No *PG-3*, o foco está mais na introdução dos alunos às diferentes áreas da sociedade portuguesa a partir de uma perspectiva cultural, destacando e aprofundando a relação entre língua e cultura, proporcionando aos alunos uma visão dos costumes e hábitos do povo português para que possam compreender e utilizar melhor a língua.

Na "parte de *output*", o material utiliza uma variedade de atividades e tarefas práticas para ajudar os aprendentes a integrar o que aprenderam sobre a língua com o contexto cultural. Esses exercícios frequentemente exigem que os alunos mostrem sua criatividade, como o trabalho em pares (b) na Unidade 1 do *PG-3*, que explora a questão «Você acha que uma língua pode ser uma língua de subjugação cultural? Conhece algum exemplo em que a língua portuguesa possa ter desempenhado esse papel?» (p.15). Tais atividades e tarefas são concebidas para estimular a expressão cultural dos aprendentes na aprendizagem e ajudá-los a aprimorar sua consciência cultural, prática da língua e habilidades de comunicação intercultural.

Embora seja interessante dividir o conteúdo cultural em seções de "*input*" e "*output*", isso não significa que as duas seções estejam completamente separadas e desconectadas, e os autores de livros didáticos devem evitar informações culturais incompletas e distorcidas para organizar as diferentes seções. Também é necessário evitar simplesmente dividir o conteúdo cultural em "seu" ou "deles", pois a cultura não é algo que possa ser simplesmente dividido em "seu" e "meu". Isso pode levar a mal-entendidos e preconceitos entre os usuários do material. Professores e alunos também devem estar conscientes da importância de conectar e integrar diferentes partes da cultura no processo de ensino, a fim de compreender melhor os contextos e valores culturais.

3. Resumo da análise do conteúdo cultural do manual

Este material didático introduz diferentes conteúdos culturais portugueses em cada unidade, juntamente com o ensino das línguas, proporcionando uma introdução visual,

abrangente e detalhada à cultura portuguesa. Isso pode ser eficaz na sensibilização dos estudantes para a cultura portuguesa, enriquecendo seu conhecimento sobre tópicos específicos e ampliando seus horizontes. No entanto, também existem alguns problemas com esse conjunto de materiais em termos do desenvolvimento de competências interculturais para estudantes de língua portuguesa chinesa.

Primeiramente, falta ao conteúdo cultural uma introdução à língua e cultura nativa chinesa. «Isso pode levar a uma falta de confiança cultural na educação intercultural e a um enfoque em línguas e culturas estrangeiras em detrimento da compreensão e reconhecimento da cultura chinesa» (Chen, 2022, p.55). O conhecimento da cultura chinesa é, portanto, um passo crucial no desenvolvimento das competências de comunicação intercultural, e o livro didático claramente apresenta deficiências nesse aspecto. No entanto, existem razões para esse estado de coisas, considerando que os autores deste conjunto são duas portuguesas que podem não estar familiarizadas com a cultura chinesa.

Em seguida, como pode ser observado na análise anterior, o livro didático não apresenta a cultura dos países de língua portuguesa que não Portugal. Levando em consideração as atuais relações externas da China, os estudantes de português precisam compreender não apenas os antecedentes culturais de Portugal para suas futuras vidas e trabalhos, mas também os cenários de comunicação das pessoas do Brasil ou de outros países ou regiões de língua portuguesa na Ásia e África. Portanto, é necessário ter uma compreensão ampla do contexto cultural de cada indivíduo dentro da CPLP.

Por fim, o ensino de conteúdos culturais neste conjunto concentra-se na cultura superficial, na aquisição de conhecimentos básicos da cultura nacional portuguesa, e falta o desenvolvimento da percepção e sensibilidade dos aprendentes em relação à língua, criatividade e interação com a cultura no processo de aprendizagem das línguas. Do quadro de temas da unidade mencionada anteriormente, há uma falta de temas culturais mais profundos, como valores e comparações com a cultura nativa, o que não contribui para o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.

Conclusão e Recomendações

O *input* é conseguido principalmente através da audição, observação e imitação, enquanto o *output* é utilizado na prática da linguagem. O principal papel do material didático (MD) é criar as condições para que os estudantes aprendam o input de uma língua estrangeira, pelo que um bom MD é inseparável de uma análise e avaliação rigorosas. Na construção de MD de línguas estrangeiras e na prática do ensino de línguas estrangeiras, o ensino da cultura requer um sistema teórico sistemático de referência na seleção e composição de conteúdos, evitando a aleatoriedade e a unilateralidade. Os autores de MD, professores e estudantes precisam ter ou desenvolver a capacidade de identificar material cultural, situações e valores socioculturais, de desenvolver a reflexão cultural e as competências críticas com a ajuda do MD e de promover a compreensão cultural global e a tolerância cultural nacional.

A análise acima mostra que o livro escolar de língua portuguesa contém basicamente uma componente de ensino cultural, introduzindo a cultura dos países de língua portuguesa. No entanto, ainda existem algumas deficiências no ensino intercultural desses manuais escolares. Nesse sentido, faço as seguintes recomendações para melhorá-los:

Em primeiro lugar, o texto poderia ser melhorado com conhecimentos relacionados à cultura chinesa. «Conhecer a si mesmo não se trata de se tornar o centro da comunicação, mas de adquirir uma visão da própria cultura, reconhecer as atitudes em relação a outras culturas e ao próprio estilo de comunicação, e olhar honestamente para o próprio comportamento não é fácil, mas pode ser útil para melhorar as capacidades de comunicação intercultural» (Zhao & Liu, 2017, p.173). Muitos aprendentes desconhecem as origens culturais, e a comparação e reflexão do conteúdo cultural em uma LE também pode aumentar a contribuição compreensível para a LE. Os livros didáticos de língua portuguesa publicados na China têm pouca informação sobre a cultura do país, e a falta de artigos sobre a cultura da língua materna é extremamente negativa. Somente quando se conhece suficientemente a própria cultura e se tem orgulho dela, pode-se estar em pé de igualdade na comunicação intercultural.

Em segundo lugar, o texto deve incluir mais conhecimentos relacionados às culturas de outros países de língua portuguesa. Ao examinar o corpo principal dos MD de língua portuguesa na China, percebe-se que o conteúdo cultural da maioria dos livros escolares de língua portuguesa é principalmente sobre a cultura portuguesa. Há menos introdução às culturas do Brasil e de outros países de língua portuguesa na Ásia e na África. No contexto da crescente abertura da China, a relação entre a China e os países de língua portuguesa está se aproximando e a cooperação está se aprofundando, o que requer um conteúdo cultural mais amplo e rico no ensino da língua portuguesa e um nível mais elevado de competência intercultural para os estudantes chineses, o que também está de acordo com a iniciativa chinesa "Cinturão e Rota".

Em terceiro lugar, o texto poderia incluir uma introdução ao conhecimento cultural mais profundo. O conteúdo da maioria dos materiais existentes concentra-se na cultura superficial e não fornece uma compreensão e comparação da cultura conceitual mais profunda da psicologia cultural, formas de pensar, valores, gostos estéticos e concepções de tempo e espaço das pessoas da língua-alvo. Uma compreensão das culturas mais profundas seria útil para os aprendentes melhorarem sua capacidade de interagir através das culturas.

Em quarto lugar, o material poderia incluir uma parte específica de conteúdo cultural e um teste cultural. Nesse sentido, já existem um número crescente de livros de língua portuguesa que colocam mais ênfase no conteúdo cultural, mas ainda há espaço para melhorias. Por exemplo, material de leitura adicional com conteúdo cultural suplementar poderia ser acrescentado no final de cada unidade, poderia ser acrescentado um teste cultural correspondente, e poderiam ser criadas atividades em grupo para examinar o domínio do conteúdo cultural em diferentes cenários.

Por fim, deve ficar claro que a ênfase no ensino da cultura deve andar de mãos dadas com o ensino da língua. O ensino de línguas e a cultura devem se reforçar mutuamente e desenvolver-se em conjunto. O ensino das línguas com uma componente cultural pode tornar a aprendizagem das línguas mais interessante e ativa para os estudantes. Além disso, os conteúdos culturais não estão desconectados entre si, e os escritores de MD,

professores e estudantes devem estar conscientes das conexões entre diferentes culturas e entre as componentes de input e output para garantir que os aprendentes sejam capazes de utilizar a língua de forma flexível e tenham boas capacidades de comunicação intercultural.

Bibliografia:

- Albino, S. (2007). *Aprendizagem do português em Angola: Para uma didática do texto literário no subsistema de ensino regular – 1.º ciclo do secundário* (Dissertação de mestrado). FCSH-UNL, Lisboa, Portugal.
- Carla Alexandra Vargas de Oliveira & María Luísa Leitão Coelho, (2017). *Português Global-3, 环球葡萄牙语-3*. Beijing: The Commercial Press.
- Chen Fang, (2022). *Uma Análise da "Afasia Cultural Chinesa" e da Educação Intercultural Inglesa nas Universidades*. Journal of Yanbian Education College, vol.36, issue 5. Yanji: Yanbian Education College.
- Comité Diretivo para o Ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior, (1998). *Some opinions on the reform of undergraduate education in foreign languages*. Foreign Language World, Vol.4. Shanghai: Shanghai International Studies University.
- Cunha, C., Sintra, L., (1998), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 14a edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dulay H.C, Burt, M.K and Krashen, (1982), *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Gao Jingran, (2021). *Um estudo sobre o desenvolvimento da competência intercultural no ensino da língua portuguesa na China*. Beijing: Communication University of China Press.
- Graves, K. (2019). *Recent books on language materials development and analysis*. ELT Journal, Volume 73, Issue 3. New York: Oxford University Press.
- Huang Wenshan (1938). *Ensaio em Estudos Culturais*. Cantão: Sociedade de Estudos Culturais da China.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Los Angeles: University of Southern California.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., e Soares, N. V. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: ME-DGIDC.
- LIU, Gang. (2015). *Planeamento do ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China*. In: 2º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Long, M. H. (1983). *Input and Second Language Acquisition Theory*. In: 10th Annual University of Michigan Applied Linguistics Conference. Ann Arbor: University of Michigan.
- Luan Lan, (2004). *Study on Input Hypothesis & Output Hypothesis* (Master's Thesis), Jilin University, Changchun, China.
- Macedo, J. B. (1983). *Estão a Assassinar o Português!* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministry of Education, PRC. (2011). *English Curriculum Standards for Compulsory Education*. Beijing: Beijing Normal University Press.
- Ministry of Education, PRC. (2018). Teaching Steering Committee of Higher Education Institutions. *National Standards for Teaching Quality of Foreign Languages and Literatures*. Beijing: Higher Education Press.
- Niu Xinsheng, (2002). *Teaching Culture in Foreign Language Teaching*. Journal of Ningbo University (Education Science), Vol.24, issue 6. Ningbo: Ningbo University.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They

Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, vol.16, issue 3, 371-391. New York: Oxford University Press.

Xiang Rui, (2022). *Analysis of the Concept of "Multicultural Education" ---Based on UNESCO Related Literature*. Beijing: People's Education Press.

Yang Dongling & WANG Dongping, (2022). *On the Cultural Analysis of EFL Textbooks: Content, Methods and Theoretical Perspectives*. Technology Enhanced Foreign Language Education, Vol.3. Shanghai: Shanghai International Studies University.

Yang Jindong, (2014). *The Study of The Application of the Theory of Input Hypothesis to English Teaching and Learning in Senior High Schools* (Master's Thesis). Shanghai: Shanghai Normal University.

Zhao Yu & Liu Yunman, (2017). *Modern English Teaching Theory Practice and Intercultural Studies*. Beijing: China Textile Press.

Webgrafia:

Department of Foreign Languages Lyuliang University, *Culture and Language*, (2015)

<http://wyx.llu.edu.cn/info/1068/1104.htm>

Gestores de grandes empresas chinesas em Portugal a convite do ISCTE-IUL,

<https://www.iscte-iul.pt/noticias/491/gestores-de-grandes-empresas-chinas-portugal-convite-iscte-iul>

Major: Língua Portuguesa, The Career Centre of Beijing Sport University, (2022).

<https://jy.bsu.edu.cn/front/showContent.jspa?channelId=730&contentId=103855>

YL-TESOL, (2016). *Krashen's Hypotheses about Second language Acquisition* [PPT] p.5.

Retirado de <https://slideplayer.com/slide/9046160/>

David J. Woodfield, September 1997, Output and Beyond to Dialogue: A Review of

Merrill Swain's Current Approach to SLA, Human International University.

<https://jalt-publications.org/tlt/articles/2198-output-and-beyond-dialogue-review-merrill-swains-current-approach-sla>

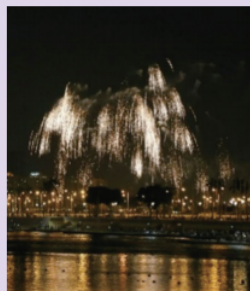
Anexo

1. O texto b na Unidade 7, (p.106-107).

5. Texto B 课文 B (DVD-53)

Rituais da passagem de ano

Uns têm origens seculares, outros ninguém sabe como surgiram, mas todos visam trazer boa sorte para o ano que começa. Dos mais crentes aos mais céticos, na noite da passagem do ano poucos são os que dispensam rituais que prometem dinheiro, saúde e amor.



“Cumprir alguns rituais dá um certo conforto psicológico. Mesmo quem não acredita em superstições, acaba muitas vezes por perpetuá-las, considerando que não custa nada e, pelo sim, pelo não, é melhor cumpri-las, não vá dar-se o caso de até funcionarem”, explica o sociólogo e professor da Universidade Nova de Lisboa Moisés Espírito Santo.

Segundo um inquérito realizado pela *Marktest*¹ em 2006, só 30 por cento dos inquiridos afirmaram não ter nenhuma superstição associada à passagem do ano. Comer doze passas nos segundos finais do último dia do ano e, por cada uma, pedir um desejo é, de longe, a tradição mais popular entre os portugueses.

1 A Marktest é uma empresa de pesquisa de mercado e medição de audiências dos *media* (exceto de televisão).

106

“Há uma visão mágica associada a esta data, que faz com que as pessoas acreditem que tudo pode mudar de 31 de dezembro para 1 de janeiro. Por isso, acham que a probabilidade de se cumprirem os desejos é maior se eles forem pedidos nesse momento de transição”, afirma Moisés Espírito Santo.

Também por essa razão, este é, frequentemente, o momento escolhido para tomar decisões importantes e até mudar de vida: fazer dieta, deixar de fumar, passar mais tempo com a família ou casar, por exemplo, são resoluções com que muitos se comprometem para o ano que está prestes a começar.

Estrear uma peça de roupa interior ou fazer a cama com lençóis nunca antes usados, que a crença assegura trazerem boa sorte para o amor, são superstições ligadas a esta ideia de novo começo, assim como a ancestral tradição de deitar fora objetos velhos que perderam a utilidade.

Fazer barulho é igualmente um dos mais antigos, mas também mais enraizados rituais associados à passagem do ano, um pouco por todo o mundo. Seja gritar, lançar foguetes ou bater em panelas, a ideia, adianta o sociólogo, “é espantar os maus espíritos, os demónios e os velhos fantasmas que possam ter atormentado ou perturbado o ano que passou”.

Entre as superstições que prometem bons augúrios para o futuro, subir a uma cadeira à meia-noite é, supostamente, sinónimo de prosperidade, assim como ter uma nota no bolso ou atirar moedas ao ar, no momento em que soar a última badalada.

Numa altura de crise económica, é provável que muitos não se esqueçam de os cumprir. Até porque estes rituais da passagem de ano são como as bruxas: ninguém acredita, mas...



2. O texto b na Unidade 7, (p.142-143)

2. Texto A 课文A

Um gostinho de Portugal

A gastronomia portuguesa é bastante marcante e variada, com evidência para as especialidades típicas das diferentes regiões do país, formadas a partir de tradições e ingredientes locais. Alguns pratos da gastronomia portuguesa têm como base as especiarias trazidas para o país pelos navegadores dos Descobrimentos. Pimenta, canela, noz-moscada, caril são alguns dos ingredientes que ajudam hoje a compor os deliciosos pratos da vasta ementa gastronómica.

Uma refeição típica, em Portugal, começa pelos aperitivos que poderão ir de azeitonas (condimentadas com azeite, alho e orégãos, ou simples), enchidos assados, queijos de ovelha ou de cabra, saladas de polvo, de ovas, de orelha de porco, presunto, ou simplesmente pão e manteiga.

Segue-se a sopa, cuja variedade é infindável. Sopas de legumes, de tomate, do "cozido", sopa de marisco, ou algumas das mais famosas: a "açorda alentejana", composta de pão, alho, coentros, azeite, ovo escalfado e água a ferver, ou o nacional "caldo verde", feito de couve-galega, batata e acompanhado por chouriço. Na grande maioria dos restaurantes localizados à beira-mar, faz-se sopa de peixe, uma iguaria à base de vários peixes.

Existem também sopas que funcionam quase como refeições.

O peixe é uma constante na gastronomia portuguesa, sendo que a grande ênfase vai para as sardinhas, nos meses de verão e para o bacalhau, presença constante em qualquer altura do ano, sendo mais procurado, no entanto, no Natal. Mas o mar tem muita mais variedade e algumas das espécies de peixe são bem saborosas. A mais comum é a pescada, que normalmente é cozida, acompanhada com legumes e batatas, mas linguado, salmão, truta e tamboril, poderão aparecer sob várias formas e qualquer uma delas bem apetitosa.

Do mar vem também o marisco. E se bem que se aconselhe que não deve ser consumido em meses que não tenham no seu nome a letra "r", a verdade é que é mesmo no pino do verão¹ que se tornam mais apetecíveis. Em qualquer localidade próxima do mar, é sabido que se encontram mexilhões, amêijoas, cadelinhas, berbigão, camarão, lagosta e santola, apenas para nomear alguns.

Apesar de ser conhecido pelo seu peixe, Portugal é também um país de carne e a variedade gastronómica que se apresenta é bastante considerável. Porco, vaca, borrego, frango, são algumas das opções. Um dos conselhos é talvez o de se experimentar o prato que condensa, na maior parte das vezes, todas estas carnes com exceção para o borrego. É ele o "Cozido à Portuguesa", ou só "Cozido". Feito com carnes cozidas de porco, vaca e frango, é acompanhado por arroz, batatas, nabos e legumes. A particularidade deste prato é que todos os ingredientes são cozidos na mesma água, ganhando assim um sabor muito especial.

Do porco vêm os enchidos (chouriços, morcelas são alguns dos exemplos), as costeletas, os



¹ Durante os meses de verão, alguns mariscos produzem uma toxina por causa do calor. Assim, poderá ser perigoso consumir alguns mariscos nesta altura. Os meses com "r" são os meses em que se pode consumir marisco, já nos meses sem "r" é de evitar comer bivalves-maio, junho, julho e agosto.

presuntos e muito mais. De todos os pratos feitos à base de porco é o "Leitão assado", o mais conhecido. Por outro lado, uma "feijoada" também oferece a possibilidade de se provar várias partes do porco misturadas com feijão.

O borrego é normalmente mais consumido na Páscoa, mas para o Norte, aconselha-se a experimentar o "borrego assado à padeira", acompanhado por batatas assadas.

O frango é sem dúvida um dos alimentos mais baratos em Portugal. Na maior parte dos restaurantes, o frango aparece assado num churrasco, normalmente em carvão. Também se costuma confeccionar em caril, estufado, ou refogado.

A maioria dos restaurantes serve como acompanhamentos batata frita, salada de alface e tomate e arroz branco cozido. Algumas vezes poderá haver arroz de refogado, ou de feijão. Quanto a legumes são normalmente brócolos, cenouras, couve branca e feijão-verde.

A doçaria é bastante variada, mas a maior oferta consiste em mousses de chocolate ou caramelo, pudim flã ou de ovos, doce de ovos, bolo de bolacha e alguns doces típicos da casa.

A acompanhar as refeições, para além dos refrigerantes, água, ou dos vinhos pelos quais Portugal é bem conhecido, em algumas casas vende-se sangria. Uma bebida com menor teor alcoólico, doce, feita à base de vinhos e frutas.

Se vier a Portugal, não se esqueça de provar algumas das especialidades portuguesas.

3. O texto b na Unidade 7, (p.115)

21. Vamos recitar poesia... 一起朗诵诗歌吧

Ouçá o poema e leia-o diversas vezes em voz alta juntamente com os seus colegas. Depois, tente memorizá-lo e recite-o. 请听诗歌，与同伴大声朗读，并试着背诵。

Texto E (DVD-56)



Se eu fosse apenas uma rosa
Se eu fosse apenas uma rosa,
com que prazer me desfolhava,
já que a vida é tão dolorosa

e não te sei dizer mais nada!

Se eu fosse apenas água ou vento,
com que prazer me desfaria,
como em teu próprio pensamento
vais desfazendo a minha vida!

Perdoa-me causar-te a mágoa
desta humana, amarga demora!
de ser menos breve do que a água,
mais durável que o vento e a rosa...

Cecília Meireles, *Antologia Poética*