

O conhecimento (inter)cultural veiculado num manual didático chinês de PLE: conteúdos e percurso de aprendizagem

The (inter)cultural knowledge conveyed in a Chinese PFL teaching manual: contents and learning path

Jiaqi Li

Universidade Politécnica de Macau
cecilial136188@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2833-9025

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
luis.barbeiro@ipleiria.pt
ORCID: 0000-0001-5798-2904

RESUMO

No ensino do PLE, um dos objetivos a alcançar consiste no desenvolvimento da competência intercultural. O manual constitui um recurso relevante para aceder a essa componente. O objetivo do presente estudo é analisar os conhecimentos culturais veiculados num manual de PLE, *Português para Ensino Universitário*. Fundamo-nos no modelo da Competência Comunicativa Intercultural e na perspetiva que considera diversas culturas relevantes, para o ensino-aprendizagem de línguas. A metodologia implicou identificação e categorização dos elementos (inter)culturais do manual. Os resultados colocam em relevo os domínios da geografia, da identidade e grupos sociais e da socialização e ciclo de vida. A cultura portuguesa adquire saliência face às dos restantes países de língua portuguesa. Ligada aos contextos e aos participantes nas situações de comunicação, a cultura chinesa é também tomada como referência. Relativamente ao percurso de ensino-aprendizagem, observa-se um reforço da dimensão cultural entre o primeiro e o segundo volumes do manual.

PALAVRAS-CHAVE

Competência intercultural, manual didático, ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), conhecimento cultural, culturas.

ABSTRACT

In the teaching of Portuguese as a foreign language, one of the goals to be achieved is the development of intercultural competence. The textbook is a relevant resource to access this component. The aim of the present study is to analyze the cultural knowledge conveyed in a Portuguese as a foreign language textbook, *Português para Ensino Universitário*. We base our study on the Intercultural Communicative Competence model and on the perspective that considers several cultures to be relevant to language teaching and learning. This methodology involved identifying and categorizing the (inter)cultural elements of the textbook. The results highlight the domains of geography, social identity and groups, as well as socialization and lifecycle. The Portuguese culture acquires salience when compared to those of other Portuguese-speaking countries. Chinese culture is also taken as a reference, in association with the contexts and participants in communication situations. Regarding the teaching-learning process, a reinforcement of the cultural dimension is seen to take place between the first and second volume of the textbook.

KEYWORDS

Intercultural competence, textbook, teaching Portuguese as a foreign language, cultural knowledge, cultures.

Introdução

No ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), o desenvolvimento da competência intercultural (CI) é uma componente importante. Na China, no documento “Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior”, lançado em 2018 (Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação, 2018), destaca-se que a competência intercultural constitui uma das competências centrais nas especificações da formação, estabelecendo-se formalmente a posição relevante da competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras, a nível nacional. Na parte relativa à terminologia, na perspetiva do ensino de línguas estrangeiras, delimita-se a competência intercultural. De acordo com o documento, esta implica: o respeito pela diversidade cultural mundial, baseado na empatia intercultural e na consciência cultural crítica; o domínio dos conhecimentos básicos de estudos interculturais e métodos analíticos. O aprendente deverá compreender as características basilares e as semelhanças e diferenças entre as culturas chinesas e estrangeiras, ser capaz de identificar e avaliar os fenómenos culturais (textos e outros produtos), de comunicar adequadamente nos contextos de culturas diferentes e de ajudar pessoas de culturas diferentes a comunicar com eficácia. Desde a publicação da norma referida, na China, a formação para a competência intercultural passou a ser reconhecida como um objetivo geral do ensino das línguas estrangeiras no nível universitário.

O manual didático constitui um recurso para atingir as metas e os objetivos estabelecidos em termos de necessidades dos aprendentes (Cunningsworth, 1995, p. 7). No ensino intercultural de línguas estrangeiras, o manual não só é o meio direto através do qual os alunos são expostos à informação intercultural, é também frequentemente a fonte principal de material para o desenvolvimento da competência intercultural (Oakes & Saunders, 2004, citado por Sun et al., 2021). O conteúdo do manual didático, segundo Ndura (2004), influencia significativamente a atitude dos alunos para com outras pessoas, a sociedade e até para consigo próprios (p. 143). Deste modo, é necessário apresentar perspetivas e vozes culturais que permitam aos aprendentes tomar consciência das relações e valores culturais das sociedades em que se fala a língua em aprendizagem (Shin et al., 2011, p. 265). Por conseguinte, a avaliação dos manuais de PLE, em relação a esta vertente, é um passo necessário para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

O presente estudo tem como objetivo analisar os conhecimentos (inter)culturais veiculados num manual de PLE, *Português para Ensino Universitário* (Ye, 2009, 2010). De modo específico, pretende-se apreender a saliência dada às diferentes categorias de conteúdos (inter)culturais (implicando diferentes domínios e a ativação da cultura-alvo, da cultura de origem e de outras culturas relevantes para a aprendizagem de PLE). A partir da análise deste manual específico, procura-se contribuir para a tomada de consciência do papel do manual na construção do conhecimento (inter)cultural na aprendizagem de PLE.

1. Enquadramento teórico: competência intercultural

1.1. Modelo da Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997)

A perspetiva intercultural tem sido colocada em relevo na aprendizagem das línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2001, 2018). Byram (1997) sistematizou um modelo (Figura 1) que integra as competências ligadas ao conhecimento e ao uso da língua com o conhecimento intercultural. Considera quatro competências que se relacionam para a construção da competência comunicativa intercultural: (1) competência linguística; (2) competência sociolinguística; (3) competência discursiva; (4) competência intercultural. A competência linguística refere-se ao conhecimento de uma língua, manifestado pela capacidade de produzir e interpretar enunciados orais ou escritos com base nas regras da língua. A competência sociolinguística refere-se à capacidade de atribuir aos enunciados, produzidos por falantes nativos ou não nativos, os significados pretendidos pelo interlocutor, ou significados que são negociados e tornados explícitos com o interlocutor no processo comunicativo. A competência discursiva consiste na capacidade de utilizar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de enunciados, tendo em conta a cultura do interlocutor ou que são resultado da negociação intercultural entre os interlocutores (cf. Byram, 1997, p. 48). Estas três competências integram a competência de comunicação (nas suas vertentes linguística, sociolinguística e discursiva), a qual se combina com a competência intercultural, para formar a competência comunicativa intercultural.

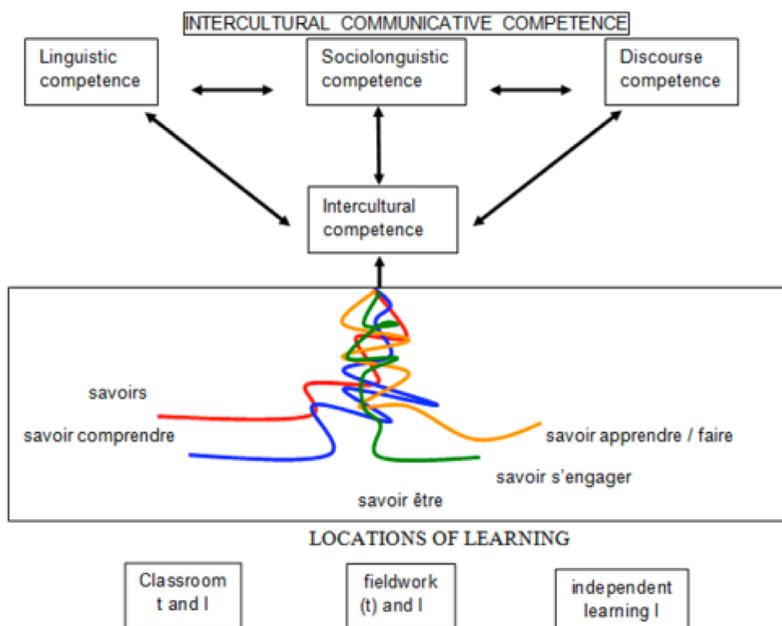


Figura 1 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural. (Byram, 1997, p. 74)

Para a competência intercultural, por sua vez, confluem quatro tipos de fatores: (1) atitudes, (2) conhecimentos, (3) capacidades, seja de interpretação e construção de relações, seja de descoberta e interação, (4) a educação, que interage com os outros fatores e permite a construção da consciência cultural crítica. De acordo com Byram (1997), como condição prévia para a interação intercultural bem-sucedida, as atitudes não podem limitar-se a ser positivas (ou a afastar preconceitos e estereótipos negativos), uma vez que mesmo um preconceito positivo irá causar dificuldades de compreensão mútua. O sujeito deve ter atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro (pp. 34-35). Os conhecimentos dizem respeito a duas vertentes: por um lado, o conhecimento sobre os grupos sociais e as culturas do próprio país e o conhecimento correspondente em relação ao país do interlocutor; por outro lado, o conhecimento sobre os processos de interação a nível individual e social (p. 35 e ss.). A competência intercultural envolve as capacidades ou habilidades ("skills") de interpretar os símbolos e os eventos de outras culturas e de os relacionar com a nossa própria cultura. Implica, ainda, a capacidade de descobrir (incluindo os aspetos culturais que marcam o Outro), a partir da interação em contextos particulares e com interlocutores específicos (p. 38). Entre os fatores que contribuem

para a competência intercultural, o modelo atribui um lugar central à educação, como é representado no diagrama da Figura 2. Esse lugar deve-se ao contributo que a educação pode dar para o desenvolvimento dos restantes e por permitir, como referimos acima, a formação de uma consciência cultural crítica, assente na consideração e valorização de outras perspetivas, além da própria, e no desenvolvimento de instrumentos analíticos e reflexivos em relação à dimensão cultural.

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figura 2 – Fatores da Competência Intercultural. (Byram, 1997, p. 34)

Como ficou expresso, o conhecimento (“knowledge”) constitui um fator relevante para a competência intercultural. Neste âmbito, o manual tem o potencial de facultar conhecimentos (inter)culturais aos alunos. M. Byram prestou atenção aos conhecimentos culturais apresentados nos manuais didáticos. Para os avaliar, Byram e Morgan (1994) elaboraram uma proposta de avaliação dos conhecimentos culturais dos manuais, que inclui as nove categorias seguintes (pp. 51-52):

1. Identidade social e grupos sociais (*social identity and social groups*): classificação social, identidade regional, minorias étnicas e identidade profissional;
2. Interação social (*social interaction*): convenções de comportamento verbal e não verbal na interação social, segundo diferentes níveis de familiaridade, como “insider” ou “outsider” em relação ao grupo;
3. Crença e comportamento (*belief and behaviour*): aspetos morais, crenças religiosas; rotinas diárias;
4. Instituições sociopolíticas (*socio-political institutions*): instituições estatais, cuidados de saúde, lei e ordem, segurança social e governo local;
5. Socialização e ciclo da vida (*socialisation and the life-cycle*): família, escola, emprego, rituais de passagem;

6. História nacional (*national history*): eventos históricos e contemporâneos, vistos como marcadores da identidade nacional;
7. Geografia nacional (*national geography*): aspetos geográficos considerados significativos;
8. Património cultural nacional (*national cultural heritage*): artefactos culturais, vistos como marcas da cultura nacional;
9. Estereótipos e identidade nacional (*stereotypes and national identity*): símbolos “típicos”.

1.2. Diversidade de culturas implicadas na aprendizagem de línguas

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aprendizagem de uma língua tem por referência a diversidade de culturas associadas à língua em aprendizagem e ativadas no próprio processo de ensino-aprendizagem.

No modelo proposto por Kachru (1985), são considerados diferentes círculos concêntricos, correspondentes aos estatutos que a língua detém nos diversos contextos geográficos: o Círculo Interno (*Inner Circle*), o Círculo Externo (*Outer Circle*) e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*). Tendo por referência o inglês, os países no Círculo Interno são países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, nos quais o inglês é a língua nativa principal. Os países do Círculo Externo são países como a Nigéria ou a Índia, que têm o inglês como a língua oficial devido à colonização. O Círculo em Expansão é constituído por países como a China, a Suécia e muitos outros, que utilizam o inglês como instrumento de comunicação internacional.

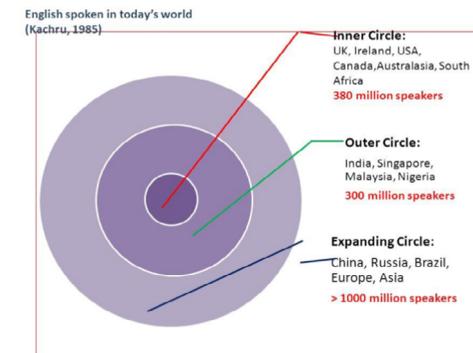


Figura 3 – Modelo dos três círculos. (Kachru, 1985)

Fonte: Valpa (2020)

Muitos estudiosos concordam que os manuais didáticos de línguas estrangeiras devem refletir todas as culturas dos países em que a língua-alvo é utilizada (Byram, 1997; Feng & Byram, 2002; Kramsch, 1998). Tal significa que os textos do manual deverão incluir materiais culturais na perspetiva dos países da língua-alvo, no sentido tradicional (países do Círculo Interno), mas também de países dos Círculos Externo e em Expansão, bem como das próprias culturas dos aprendentes (Shin et al., 2011).

Cortazzi e Jin (1999) apresentam três formas de refletir essas diversas culturas em manuais didáticos (cf. Figura 4):

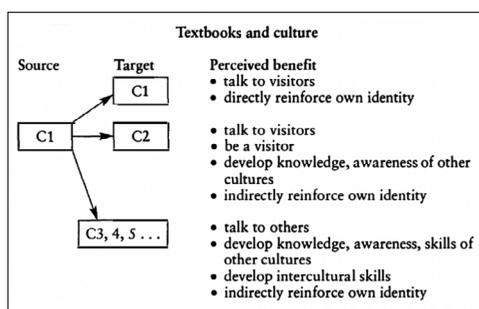


Figura 4 – Manuais didáticos e culturas. (Cortazzi & Jin, 1999, p. 204)

Na Figura 4, C1 refere-se à própria cultura dos aprendentes, a cultura fonte ou nativa; C2 refere-se à cultura-alvo, em que a língua em aprendizagem é utilizada como primeira língua (podem ser várias culturas, como no caso do inglês); C3, 4, 5... referem-se a culturas que não são a cultura nativa nem culturas-alvo. Estas correspondem a uma variedade de culturas em países de todo o mundo, de língua inglesa ou não, onde o inglês é utilizado como língua internacional, as quais podem ser designadas como “culturas-alvo internacionais” (Cortazzi & Jin, 1999, pp. 204-205).

Os manuais didáticos têm o potencial de facultar conhecimentos culturais e de explicitar relações entre as diversas culturas implicadas na aprendizagem de línguas. Tendo um alcance mais vasto que a ação de cada professor na sua escola e na sua sala, os manuais didáticos contribuem para que a dimensão intercultural esteja presente de forma alargada, no sistema de ensino, para a aprendizagem de línguas. No presente estudo, efetuámos a análise de um manual, com vasta utilização na China, para apreender as vertentes da dimensão intercultural que contempla para o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira por estudantes chineses.

2. Metodologia

2.1. O manual em estudo

O manual escolhido para realizar o estudo foi o manual *Português para Ensino Universitário*. Esta escolha deveu-se ao facto de ser um manual elaborado por um autor chinês (Ye Zhiliang, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) para estudantes chineses de PLE. Deste modo, apresenta condições para ativar os diferentes círculos do modelo de Kachru (1985) e as diferentes culturas (C1, C2, C3, 4, 5...), na perspetiva de Cortazzi e Jin (1999). Além disso, constitui um manual relevante para o ensino de PLE no contexto das universidades chinesas, como mostra o facto de ter estado em foco em diversos estudos (cf. Kang, 2018, Han, 2016, i.a.). O público-alvo é constituído por estudantes de nível universitário (o nível em que geralmente os estudantes chineses realizam o estudo do português).

O manual encontra-se organizado em dois volumes (Ye, 2009, 2010), que são acompanhados de CD-ROM, com ficheiros áudio. O volume 1 corresponde ao nível de iniciação. Embora o manual não estabeleça a correspondência com os níveis de proficiência do QECRL (Conselho da Europa, 2001, 2018), podemos associar o volume 1 aos níveis A1 e A2, o que é corroborado pela análise de Han (2016). O volume 2 constitui o volume de seguimento, podendo ser associado a competências dos níveis subsequentes (B1 e B2). Cada volume integra 14 unidades e 3 testes (cf. Apêndice, no final do presente artigo).

Em relação à organização global das unidades, de um modo geral, estas iniciam-se com um texto, a que se segue a componente de gramática e de exercícios. No caso das unidades 1 a 5 do volume 1, a seguir ao texto, existe uma componente dirigida para a aprendizagem da fonética. Nos exercícios do primeiro volume, para a consolidação da fonética, para além de exercícios específicos, o manual recorre a lengalengas e trava-línguas.

Ao longo dos dois volumes, a gramática ocupa um lugar saliente, como se pode observar na organização das unidades (cf. Apêndice). Na sequência de cada texto, o vocabulário e a expansão do léxico recebem também uma atenção importante.

O conteúdo temático do manual, como se encontra refletido nos títulos das unidades, contempla a interação social do quotidiano, incluindo saudações, cumprimentos, apresentações mútuas entre pessoas, e tópicos diversificados relacionados com diferentes domínios, contextos e atividades: passatempos, tempo meteorológico, celebração de aniversários, passeios, apresentação da própria universidade, infância, correios, banco, compras, restaurante, consultas médi-

cas, hotel, aeroporto, entrevista do emprego, aluguer de quartos, cartas, etc. O manual contempla os catorze temas referidos no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) (Grosso et al., 2011), bem como as nove categorias de noções gerais e de noções específicas indicadas no Referencial Camões (Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017). Encontramos, por conseguinte, na dimensão temática, potencialidades de diversidade, abertura e relevância sociocomunicativa, em conformidade com os documentos orientadores, designadamente o QuaREPE: “A escolha dos temas deverá obedecer aos critérios de flexibilidade e abertura, tendo em atenção as necessidades comunicativas dos diversos grupos de aprendentes e a eventual articulação com outras áreas curriculares.” (Grosso et al., 2011, p. 16).

As unidades desenrolam-se a partir do texto inicial, contemplando a exploração do seu vocabulário e alargamento do léxico e prosseguindo com explicação de aspetos gramaticais e exercícios. No âmbito dos temas tratados, alguns textos apresentam conteúdo histórico e cultural. As unidades do volume 2 são concluídas com um poema de um poeta português ou brasileiro, sendo proposta a sua recitação.

Além da língua portuguesa, a língua chinesa é profusamente utilizada, ao longo dos dois volumes. A utilização do chinês ocorre para a indicação bilingue de conteúdos, para apresentação dos significados respeitantes ao vocabulário dos textos e alargamento do léxico, explicações relativas a conteúdos linguísticos, sociais e culturais específicos, explicações linguísticas e gramaticais, indicações relativas aos exercícios (acompanhadas da versão em língua portuguesa), tradução de frases e pequenos textos para português.

2.2. Questões de investigação

O objetivo expresso de analisar os conhecimentos (inter)culturais veiculados no manual *Português para Ensino Universitário* reflete-se nas seguintes questões de investigação:

Q1) Que categorias de conhecimentos culturais estão presentes no manual *Português para Ensino Universitário*?

Q2) Quais as diversas culturas que são ativadas no manual para o ensino-aprendizagem de PLE?

Q3) Qual a saliência relativa das diferentes categorias?

Q4) Existe uma progressão da dimensão cultural, ao longo do percurso delimitado pelo conjunto dos dois volumes do manual?

2.3. Análise de dados

A metodologia adotada para a realização do estudo consistiu na análise de conteúdo (Bardin, 2016), que é um dos métodos frequentemente utilizados para analisar o conteúdo cultural nos manuais didáticos de línguas estrangeiras (Sándorová, 2014). Neste estudo, a análise de conteúdo permitiu identificar e categorizar os elementos culturais ou interculturais veiculados no manual didático escolhido. Os elementos identificados e categorizados foram objeto de contagem global e por categoria.

Categorização

A categorização incidiu sobre duas vertentes: i) a relativa ao tipo de conhecimento cultural; ii) e a relativa às diversas culturas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem do Português com Língua estrangeira.

Para a categorização do tipo de conhecimento cultural, tomou-se como base a proposta de Byram e Morgan (1994), anteriormente referida. Mantivemos as nove categorias e explicitámos eixos de concretização, adequando-os ao âmbito do presente estudo (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Categorização do conhecimento cultural (CC)

Categorias	Eixos de concretização
Identidade social e grupos sociais (CC1)	grupo ocupacional identidade regional (incluindo a língua e dialeto) grupo étnico (incluindo minorias étnicas) nomes das pessoas
Interação social (CC2)	saudações verbais e não verbais níveis de formalidade na linguagem comportamento à mesa papel social de género tabus formas de tratamento
Crenças e comportamento (CC3)	crenças morais e religiosas rotinas e rituais
Instituições sociopolíticas (CC4)	instituições estatais organizações lei e ordem em vários domínios

Categorias	Eixos de concretização
Socialização e ciclo de vida (CC5)	escola formação profissional família lazer (festas, entretenimento, etc.) comunicação social ciclo de vida (especialmente a idade e as relações entre as gerações) cerimónias (especialmente as que marcam momentos significativos no ciclo de vida) transportes gastronomia moeda
História nacional e internacional (CC6)	guerra eventos especiais/ importantes para um país ou alguns países figuras históricas
Geografia (CC7)	localização topografia clima, vegetação e ambiente natural área população país cidade região avenida, rua, etc. locais específicos
Património cultural nacional (CC8)	artistas famosos (como escritores, músicos, pintores, etc.) obras de artistas (como poemas, romances, pintura, música, etc.) artes tradicionais festas tradicionais monumentos
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	símbolos nacionais estereótipos nacionalidade

Em relação à diversidade de culturas relevantes para o ensino-aprendizagem de PLE, por parte dos estudantes chineses, a categorização (apresentada na Tabela 2) baseou-se na perspetiva de Kachru (1985), referente aos três círculos, e na análise de Cortazzi e Jin (1999), relativa às diferentes culturas.

Tabela 2 – Categorização das culturas (C)

Categoria	Explicação
Cultura nativa (C1)	Elementos da cultura chinesa
Cultura-alvo (C2)	Elementos da cultura de Portugal
Cultura lusófona (C3)	Elementos das culturas de outros países de língua portuguesa, além de Portugal
Cultura mundial (C4)	Elementos da cultura mundial

De acordo com Adaskou et al. (1990, p. 5), “almost everything in a language course is capable of carrying a cultural load of some sort”. Por conseguinte, a análise incidiu não apenas sobre os textos ou secções de explicitação do manual, mas sobre todas as componentes das 28 unidades, incluindo os exercícios, e também sobre os seis testes.

3. Resultados

3.1. Conhecimentos (inter)culturais

Na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativos à ocorrência dos diversos tipos de conhecimentos culturais.

Tabela 3 – Frequências dos diversos tipos de conhecimentos culturais

Categorias	N.º	%
Identidade social e grupos sociais (CC1)	153	23,0
Interação social (CC2)	56	8,4
Crença e comportamento (CC3)	5	0,7
Instituições sociopolíticas (CC4)	14	2,1
Socialização e ciclo de vida (CC5)	118	17,7
História nacional e internacional (CC6)	22	3,3
Geografia (CC7)	206	30,9
Património cultural nacional (CC8)	77	11,5
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	16	2,4
Soma	667	

De acordo com a Tabela 3, todas as categorias de conhecimentos culturais consideradas estão representadas no manual. A categoria de “Geografia” (CC7) é a que apresenta uma frequência mais elevada, com uma percentagem de 31%. Efetivamente, no manual, aparece frequentemente a referência a cidades e outros lugares específicos, em que vivem as personagens e ocorrem as situações, para

além da indicação das localizações de acontecimentos e monumentos referidos. Segue-se a categoria respeitante a “Identidade social e grupos sociais” (CC1), com a percentagem de 23%. Nesta categoria, o maior relevo é detido pelo nome das pessoas e referência às suas ocupações.

Num patamar de frequência abaixo, surgem as categorias “Socialização e ciclo de vida” (CC5), com referências à vida escolar, profissional e familiar e algumas festividades, e “Património cultural nacional” (CC8), que dá relevo a alguns monumentos.

Com frequência inferior, abaixo de 10%, encontra-se a categoria “Interação Social” (CC2), marcada pela referência a níveis de formalidade e formas de tratamento, com 8,4%. As categorias “História nacional e internacional” (CC6), “Instituições sociopolíticas” (CC4), “Estereótipos e identidade nacional” (CC9) e “Crença e comportamento” (CC3) encontram-se escassamente representadas.

Os valores da Tabela 4 mostram que os conteúdos culturais presentes no manual se referem em maior medida à cultura portuguesa, correspondente a quase metade das ocorrências. A cultura nativa, neste caso a cultura chinesa, está também presente, detendo uma proporção de 28,5%. As culturas dos outros países de língua portuguesa estão representadas, embora o seu valor proporcional (13,3%) seja bastante inferior ao da cultura portuguesa. A cultura alargada, mundial, atinge o valor proporcional de 8,8%.

Tabela 4 – Frequências das diversas culturas implicadas no ensino-aprendizagem de PLE

Categorias	N.º	%
Cultura nativa (C1)	190	28,5
Cultura portuguesa (C2)	329	49,3
Culturas lusófonas (C3)	89	13,3
Cultura mundial (C4)	59	8,8
Soma	667	

Na Tabela 5, combina-se a indicação dos valores relativos ao Conhecimento cultural (CC) e dos valores relativos ao tipo de Cultura (C). Observa-se que, em quase todas as categorias de conhecimentos culturais, designadamente nas mais frequentes, a categoria C2 (a cultura portuguesa) apresenta os valores mais elevados, seguida da categoria C1 (a cultura chinesa). Chama-se a atenção para a categoria C7 (Geografia), que apresenta valores idênticos para C1 e para C2. Efetivamente, sendo um manual destinado a estudantes chineses, a referência

aos contextos geográficos da China, designadamente a cidades como Pequim e Xangai, adquire relevo, o que também acontece com cidades portuguesas, nomeadamente Lisboa. É também na categoria relativa à geografia que C3 (a cultura ligada aos outros países de língua portuguesa) encontra maior expressão, emergindo igualmente nomes de cidades como São Paulo ou Maputo. A cultura alargada, mundial, apresenta o valor absoluto mais elevado (20 ocorrências) na categoria de conhecimentos relativos à socialização e ciclo de vida (CC5). Entre os conhecimentos ligados à cultura mundial, surgem os Jogos Olímpicos, enquanto grande evento internacional, e a referência a algumas marcas, por exemplo, as marcas de telemóveis, *Nokia* e *Samsung*, que em todo o mundo. As referências que lhes são feitas emergem na vida social quotidiana de um modo muito alargado.

Tabela 5 – Diversidade de culturas e tipos de conhecimentos culturais

Cultura (C)	C. nativa (C1)		C. port. (C2)		C. lusóf. (C3)		C. mund. (C4)		Subtotal	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Id. social e grupos sociais (CC1)	39	25,5	94	61,4	10	6,5	10	6,5	153	22,9
Interação social (CC2)	5	8,9	46	82,1	0	0	5	8,9	56	8,4
Crença e comportamento (CC3)	1	20	1	20	1	20	2	40	5	0,7
Instituições sociopolíticas (CC4)	3	21,4	8	57,1	2	14,3	1	7,1	14	2,1
Socialização e ciclo da vida (CC5)	34	28,9	56	47,5	8	6,8	20	16,9	118	17,7
História nacional e intern. (CC6)	4	18,2	10	45,5	3	13,6	5	22,7	22	3,3
Geografia (CC7)	73	35,4	72	35,0	54	26,2	7	3,4	206	30,9
Património cult. nacional (CC8)	26	33,8	36	46,8	9	11,7	6	7,8	77	11,5
Estereótipos e id. nacional (CC9)	5	31,2	6	37,5	2	12,5	3	18,8	16	2,4
Subtotal	190	28,5	329	49,3	89	13,3	59	8,8	667	

3.2. Percurso de progressão

Para captar a progressão da dimensão cultural no percurso de ensino-aprendizagem, apresenta-se, na Tabela 6, a distribuição dos tipos de conhecimento e das diversas culturas pelos dois volumes.

Tabela 6 – Distribuição dos conhecimentos culturais e das culturas pelos dois volumes

Categorias N.º	Vol. 1		Vol. 2		Total
	N.º	%	N.º	%	
Identidade social e grupos sociais (CC1)	82	37,1	71	15,9	153
Interação social (CC2)	14	6,3	42	9,4	56
Crença e comportamento (CC3)	2	0,9	3	0,7	5
Instituições sociopolíticas (CC4)	0	0	14	3,1	14
CC Socialização e ciclo de vida (CC5)	20	9	98	22	118
História nacional e internacional (CC6)	3	1,4	19	4,3	22
Geografia (CC7)	86	38,9	120	26,9	206
Património cultural nacional (CC8)	7	3,2	70	15,7	77
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	7	3,2	9	2	16
Soma	221		446		667
C Cultura nativa (C1)	70	31,7	120	26,9	190
Cultura portuguesa (C2)	96	43,4	233	52,2	329
Cultura lusófona (C3)	42	19	47	10,5	89
Cultura mundial (C4)	13	5,9	46	10,3	59
Soma	221		446		667

Globalmente, observa-se um elevado reforço da componente cultural do primeiro volume (com 221 ocorrências, correspondentes a 33% dos valores globais), para o segundo (que apresenta 446 ocorrências, correspondentes a 67%).

De um modo específico, essa progressão é também muito elevada na categoria “Socialização e ciclo de vida” (CC5), que apresenta 20 ocorrências no primeiro volume e 98 no segundo.

As categorias “Património cultural nacional” (CC8), “Interação social” (CC2), “Instituições sociopolíticas” (CC4), “História nacional e internacional” (CC6), “Geografia” (CC7) apresentam também incremento expressivo das ocorrências no segundo volume. Em valores absolutos, apenas a categoria “Identidade social e grupos sociais” apresenta uma diminuição de ocorrências. O peso proporcional surge mais repartido no segundo volume.

Em relação às culturas, o número de ocorrências apresenta um incremento em todas as categorias. O peso proporcional da Cultura portuguesa (C2) reforça-se no segundo volume, enquanto o da Cultura chinesa (C1) diminui, apesar do aumento em valores absolutos.

4. Conclusão

A análise do manual *Português para Ensino Universitário* teve como objetivo observar a presença da dimensão cultural das diferentes categorias de conhecimentos culturais e das diversas culturas relevantes para a aprendizagem de PLE por parte de aprendentes chineses.

Os resultados da análise permitem responder às questões formuladas. Em relação à primeira questão, os resultados revelam que o manual contempla a variedade de conhecimentos culturais que cobrem as diversas áreas de conteúdo e da vida social, tendo como referência a sistematização de Byram e Morgan (1994). Também em relação à diversidade de culturas, em foco na segunda questão, estão presentes aspetos ligados à cultura nativa, a chinesa, à cultura portuguesa, à cultura de outros países de língua portuguesa e aspetos da cultura alargada, de âmbito mundial.

No que diz respeito à saliência das diversas categorias, para que remete a terceira questão, observa-se, nos resultados, que há alguns domínios e culturas que alcançam uma presença preponderante. No caso dos tipos de conhecimentos culturais, a categoria que apresenta maior relevo pela frequência de ocorrências é a relativa às referências geográficas. Tal deve-se, em grande medida, ao facto de as personagens e as situações apresentadas serem referenciadas também por meio da localização ou ligação a espaços geográficos. Uma outra categoria que se destaca em termos de saliência é a relativa à identidade social e grupos sociais. A identificação pessoal, desde logo, pelo nome, mas também por outros traços, como a pertença a grupos sociais e profissionais, constitui um aspeto relevante para a referenciação das pessoas.

Abaixo das duas categorias mencionadas, surgem os domínios relativos à socialização e ciclo de vida, ao património e à interação social. Como as personagens surgem integradas em situações, estas constituem o contexto para apresentar a vida familiar, escolar, profissional e acontecimentos que neles ocorrem e, assim, veicular conhecimento cultural. O conhecimento do património, designadamente de monumentos, adquire também saliência, enquanto marcas identitárias do país cuja língua se aprende, mas constituindo também um domínio de conhecimento mútuo, intercultural. A interação social implica a aprendizagem de níveis de formalidade e das formas de tratamento associadas.

Embora presentes, as categorias de conhecimentos que apresentam no manual uma saliência reduzida são as relativas à história nacional e internacional,

às instituições sociopolíticas, aos estereótipos e identidade nacional e às crenças e comportamento.

No que diz respeito às culturas implicadas pela aprendizagem de PLE, o manual toma fundamentalmente a cultura portuguesa como cultura-alvo, atribuindo-lhe uma posição saliente. Categorias de conhecimento anteriormente referidas, como as que remetem para a localização geográfica, para a identidade social e grupos sociais, para a socialização e ciclos de vida e também para o património, ativam de forma relevante a cultura dos aprendentes, ou seja, a cultura chinesa.

Em relação à cultura de outros países de língua portuguesa, o nível da sua presença é bastante inferior à portuguesa, sendo sobretudo marcado pelas referências geográficas. A tomada como referência da cultura mundial apresenta o nível mais reduzido entre as diversas culturas.

Em relação à progressão no percurso de ensino-aprendizagem, a que se refere a quarta questão de investigação, a presença da dimensão cultural surge reforçada do primeiro para o segundo volume. Esse reforço ocorre em quase todas as categorias de conhecimentos culturais, com relevo para a “Socialização e ciclo de vida” (CC4), o “Património cultural nacional” (CC8) e a “Interação Social” (CC2). A Cultura portuguesa (C2) e a Cultura mundial (C4), para além da progressão nos valores absolutos, apresentam também um peso reforçado. Os resultados apontam, assim, para a dimensão cultural como uma dimensão progressivamente presente com o avanço no nível de aprendizagem da língua.

Comparando os resultados encontrados com os de outros estudos, que têm incidido sobretudo sobre o inglês como língua estrangeira, há algumas tendências gerais que são confirmadas no presente estudo, em relação ao português. Por exemplo, Song (2013) encontra uma predominância dada à cultura dos EUA, país integrado no círculo interno, em manuais didáticos do inglês como língua estrangeira na Coreia do Sul. As culturas dos países do círculo externo e em expansão têm uma expressão diminuta.

Ainda em relação ao inglês, mas com uma relevância acrescida para o presente estudo, por incidir sobre o contexto chinês, o estudo de Liu, Zhang e May (2022) analisa 10 manuais didáticos do inglês como língua estrangeira na China, para o ensino universitário, correspondentes a 40 volumes/livros. Os resultados mostram que prevalece largamente a presença das culturas de Inglaterra e dos EUA, enquanto as culturas de outros países do círculo interno e em expansão são quase completamente negligenciadas. No estudo em causa, a análise revela que a presença da cultura chinesa é também diminuta.

A consciência da importância das diversas culturas emerge na investigação de Teixeira (2013), realizada no contexto português. Os estudantes de PLE da Universidade do Porto consideram que na sala de aula a cultura-alvo (neste caso, a cultura portuguesa) é importante, mas que o conhecimento de outras culturas é também necessário. Para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante e indispensável ter em conta a diversidade de culturas, o que deve refletir-se na construção dos recursos didáticos, designadamente nos manuais.

Na perspetiva da conceção de manuais didáticos de PLE, tendo como referência o manual analisado, podemos considerar que, adotando a perspetiva pluricêntrica que caracteriza a língua portuguesa (Almeida, 2004; Mendes, 2016, 2019; Mendes et al., 2022; Wilson, 2021), se justifica um reforço da atenção dada a outras culturas em que a língua portuguesa é utilizada. Esse reforço pode alargar os horizontes dos estudantes, tendo em conta a utilização desta língua a nível global.

Como refere Yan (2019, p. 39), “[...] a partir de 2000, o ensino de Português entrou numa fase de massificação, evoluindo com um ritmo sem precedentes”. A globalização e a modernização da China trouxeram um incremento muito elevado da cooperação entre a China e muitos outros países do mundo. Uma grande procura de diplomados em português surgiu na China. O manual *Português para Ensino Universitário* foi publicado para os aprendentes chineses de língua portuguesa nesse período. A sua publicação representou um apoio didático significativo para o desenvolvimento do ensino de PLE na China, numa altura em que os cursos da língua portuguesa na China começaram a tornar-se sistemáticos. Sobretudo à luz da iniciativa do Governo Chinês “Uma faixa, Uma Rota”, os países africanos estão a interagir mais estreitamente com a China. Por seu turno, o Brasil, tal como a China, é membro dos países BRICS e os seus intercâmbios estão a tornar-se mais frequentes. Conjugando-se com os fatores populacionais e económicos, estes fatores implicam que os estudantes chineses poderão entrar em contacto não só com falantes da sociedade e a cultura portuguesas, mas também com falantes das sociedades e culturas de outros países de língua portuguesa.

Na perspetiva da utilização de manuais didáticos de PLE, tendo como referência o resultado da análise do manual sobre que incidiu o presente artigo, podemos considerar que os professores devem conhecer os pontos fortes e fracos dos manuais selecionados e estar conscientes do conteúdo (inter)cultural que poderá ser acrescentado ao processo de ensino (neste caso, justifica-se a ativação adicional de conteúdo relativo a culturas de outros países de língua portuguesa, para além de Portugal, e relativo à cultura de âmbito mundial).

Na atualidade, no ensino de PLE na China, o conjunto dos professores de PLE nas universidades é constituído fundamentalmente por professores de chinês como língua materna (LM), por professores nativos de português europeu e por professores nativos de português brasileiro. De acordo com a investigação de Cheng (2016), os professores que falam chinês como LM desempenham um papel mais importante no início do estudo dos alunos de PLE. Estes professores prestam mais atenção ao ensino da gramática e ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por seu turno, os professores que falam português como LM atuam em níveis de aprendizagem subsequentes e podem desempenhar um papel muito relevante para o desenvolvimento da competência intercultural, podendo ter por base os manuais didáticos, mas devendo também colmatar as suas lacunas.

Aspetos referentes a categorias menos representadas, como as relativas a crenças e comportamentos, a instituições, a história, para as diversas culturas, poderão fazer apelo aos conhecimentos e vivências dos professores, complementando a força da componente de geografia, que já emerge no manual didático analisado.

O estudo realizado incidiu sobre um manual particular, pelo que os resultados encontrados e as conclusões que formulámos não devem ser generalizadas para a diversidade de manuais existentes. O desenvolvimento projetado para o estudo pretende estender a análise a outros manuais, designadamente a manuais elaborados para um público-alvo geral (e não especificamente para estudantes chineses), possibilitando uma perspetiva comparativa. Em relação ao próprio manual que esteve em foco, assim como aos restantes, a análise pode contemplar outras dimensões. Uma dimensão relevante, tendo em conta as possibilidades multimédia atuais, é relativa aos recursos multimodais utilizados para a veiculação de conteúdos culturais (texto, fotografias, acesso a documentos áudio e vídeo). Outra dimensão é relativa à representação dos atores sociais no discurso (van Leeuwen, 1997).

Com o presente estudo, procurámos reforçar a consciência das “escolhas” feitas num manual particular de PLE, relevante no contexto chinês. Essa consciencialização constitui a base para a consideração de novas possibilidades. O alargamento da análise a outros manuais reforçará a descoberta de possibilidades e de escolhas, quer em relação aos conhecimentos e culturas, como esteve em foco no presente estudo, quer em relação à representação discursiva e multimodal

do conhecimento e dos participantes, dimensões que se pretende desenvolver em futuros estudos.

Referências bibliográficas

- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
- Almeida, M. (2004). Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 2(2). Recuperado de http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, C. C. (2016). *A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China*. (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/17075>
- Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação. (2018). *Critério nacional para o ensino na fase de licenciatura de cursos de língua estrangeira em instituições do ensino superior*. Pequim: Editora de Ensino Superior (教育部 高等学校教学指导委员会, Jiaoyubu Gaodengxuexiao Jiaoxuezhidao Weiyuanhui, 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准, *Putonggaodengxuexiao Benkezhuaneyeli Jiaoxuezhilianguojiabiao*zhun, 北京: 高等教育出版社, Gaodengjiaoyuchubanshe, 2018).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Companion volume with new descriptors)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Feng, A., & Byram, M. (2002). Authenticity in college English textbooks: An intercultural perspective. *RELC Journal*, 33(2), 58-84.

- Grosso, M. J. (Coord.) et al. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): Um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk and H. Widdowson (eds), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kang, Z. (2018). *O manual Português para Ensino Universitário: Uma proposta de análise de um manual de PLE usado na China Interior*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2022). Dominance of Anglo-American cultural representations in university English textbooks in China: A corpus linguistics analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1941077>
- Mendes, E. (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. In M. L. O. Alvarez, & L. Gonçalves (Orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações* (pp. 293-310). Campinas, São Paulo: Pontes.
- Mendes, E., Piris, E., Ribeiro, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Apresentação Dossiê pluricentrismo linguístico do português: Perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, 73, 328-337.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/07908310408666689>.
- Oakes, J. & Saunders, M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1967-1988.
- Sándorová, Z. (2014). Content analysis as a research method in investigating the cultural components in foreign language textbooks. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(1), 95-128.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24(4), 382–390. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>

- Teixeira, A. p. G. de A. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso.* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779>
- Valpa, A. (2020, April 25). Kachru Model "The three circles of English". Retirado de <https://agvalpa.medium.com/kachru-model-the-three-circles-of-english-b53b86e63d46>
- van Leuween, T. (1997). A representação dos atores sociais. In E. R. Pedro (org.), *Análise crítica do discurso: Uma perspetiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-222). Lisboa: Caminho.
- Wilson, F. (2021). Português, língua pluricêntrica: Integração de variedades no ensino. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 39, 17-31.
- Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In Y. Qiaorong & F.D. Albuquerque (Org.), *O ensino do português na China: Parâmetros e perspectivas* (pp. 329-352). Natal/RN, Brasil: Edufrn.
- Ye, Z. (2009, 2010). *大学葡萄牙语Português para Ensino Universitário. 外语教学与研究出版社Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.* [叶志良. 大学葡萄牙语 (2009, 2010). 北京: 外语教学与研究出版社.]

Apêndice

Unidades dos dois volumes do manual *Português para Ensino Universitário*

Unidades	Título e secções	
	Volume 1	Volume 2
Unidade 1	Bom dia. Como te chamas? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Vamos passear pela cidade de Lisboa? (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 2	Olá! Estás bom? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	A nossa Universidade (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 3	Quem é ele? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Quando eu era pequeno (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 4	Como é ela? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Eu indico-lhe o caminho (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 5	Quem é aquela rapariga de vermelho? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Quanto é tudo? (Texto, Gramática, Exercícios)
Teste 1		
Unidade 6	Qual é o teu número de telefone? (Texto, Gramática, Exercícios)	O que é que querem comer? (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 7	O que é que faz? (Texto, Gramática, Exercícios)	Preciso de abrir uma conta bancária (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 8	Quantos são na tua família? (Texto, Gramática, Exercícios)	A Menina do Capuchinho Vermelho no Séc. XXI (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 9	A minha casa (Texto, Gramática, Exercícios)	O Lin Xiao está constipado (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 10	O dia-a-dia na universidade (Texto, Gramática, Exercícios)	Ir ao aeroporto buscar uma pessoa (Texto, Gramática, Exercícios)
Teste 2		
Unidade 11	Porque é que estudas português? (Texto, Gramática, Exercícios)	Bem-vindo a bordo (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 12	O que é que fizeste ontem? (Texto, Gramática, Exercícios)	O que é que pretendes fazer quando acabares o curso? (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 13	Hoje a temperatura desceu muito! (Texto, Gramática, Exercícios)	Quem me dera que tivéssemos uma casa em Lisboa! (Texto, Gramática, Exercícios)
Unidade 14	Vamos cantar os “Parabéns a Você?” (Texto, Gramática, Exercícios)	Uma carta familiar (Texto, Gramática, Exercícios)
Teste 3		