

## NOVAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PLURILINGUES PROFISSIONAIS APLICADAS AO ENSINO DE SINOFALANTES

### NEW LANGUAGE POLICIES AND ACQUISITION OF PLURILINGUAL PROFESSIONAL SKILLS APPLIED TO THE TEACHING OF CHINESE SPEAKERS

Susana Duarte Martins\*

susanaduartemartins@fesh.unl.pt

A mobilidade estudantil e o investimento económico dos empresários chineses em Portugal têm vindo a refletir-se no interesse pelo estudo da língua portuguesa por sinofalantes. Perante esta realidade, pretendemos demonstrar como as relações económicas entre a China e Portugal podem ser fortalecidas através da aposta no desenvolvimento de competências linguísticas orientadas para os contextos profissional e académico. Partindo do enquadramento das políticas de língua europeias e portuguesas, mediante a análise dos principais documentos orientadores, concebidos a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, demonstraremos a necessidade de uma resposta mais adequada em termos de políticas linguísticas às necessidades de aprendizagem do português por parte dos estudantes e profissionais estrangeiros, manifestada pela ausência de referenciais para o ensino de línguas no ensino superior e pela falta de visibilidade da língua para fins específicos nestes documentos. Considerando as questões da abordagem intercultural (Byram & Morgan 1994) e da análise de necessidades nas línguas para fins específicos (Munby 1978), discutem-se as repercussões que podem advir de modelos relacionais e negociais distintos, com especial ênfase para os contextos empresariais chinês e português, sustentados por estudos realizados no âmbito da comunicação e da gestão intercultural (Finuras 2018). Sendo no contexto da gestão intercultural que contactamos com códigos de conduta e de valores de diferentes povos colocados em relação, apontamos esta como uma via importante para o reforço dos programas de português para fins específicos orientados para os negócios, que deverão ter os elementos lexiculturais (Galisson 1987) sempre presentes.

**Palavras-chave:** Competências multilingues e plurilingues. Diversidade linguística e cultural. Políticas linguísticas. Português para Fins Específicos. Gestão intercultural. Relações China-Portugal.

Student mobility and economic investment of Chinese entrepreneurs in Portugal have led to a growing demand by Chinese speakers to study Portuguese. Given this reality, we intend to demonstrate how the economic relations between China and Portugal can be strengthened by investing in the development of language skills geared to the professional and academic contexts. Starting from the framework of European and Portuguese language policies, through the analysis of the main guiding documents, conceived from the Common European Framework of Reference for Languages, we will demonstrate the need for a more adequate response in terms of language

---

\* Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. ORCID: 0000-0003-1889-9547

policies to the learning needs of the Portuguese language by foreign students and professionals, manifested by the absence of guidelines for language teaching in higher education and by the lack of visibility of language for specific purposes in these documents. Considering the issues of the intercultural approach (Byram & Morgan 1994) and the needs analysis in languages for specific purposes (Munby 1978), we will discuss the repercussions from different relational and business models, with special emphasis on Chinese and Portuguese business contexts, supported by studies carried out within the scope of communication and intercultural management (Finuras 2018). Since, in the context of intercultural management, we contact with codes of conduct and values of different people placed in relation, we point this as an important way to reinforce the Portuguese for specific purposes business-oriented programs, which should always include lexicultural elements (Galisson 1987).

**Keywords:** Multilingual and plurilingual skills. Linguistic and cultural diversity. Language policies. Portuguese for specific purposes. Intercultural management. China-Portugal relations.

•

## 1. Introdução

A língua portuguesa (LP) continua a conquistar poder e visibilidade no mundo globalizado. Além de se encontrar entre o grupo das línguas mais faladas, espera-se que o Português venha a ser a sétima língua oficial da Organização das Nações Unidas. Economicamente, Portugal tem despertado interesse financeiro por parte de empresários estrangeiros, como resultado, em anos recentes, da atribuição de vistos *gold* e consequente investimento no mercado imobiliário, mostrando-se os sinofalantes interessados em apostar nos negócios de privatização de empresas portuguesas, como o comprovam as imprensas chinesa (Ponto Final 2014) e portuguesa (Cabral 2020) e variados trabalhos académicos (Cai 2019; Sun 2018; Wang 2015).

Esta tendência tem-se refletido num acentuado número de estudantes universitários estrangeiros inscritos em cursos de LP e a frequentar ciclos de estudos na área da Economia e Finanças (Martins 2017), cujas necessidades específicas de aprendizagem devem ser contempladas em termos de ensino de língua. De acordo com o *Boletim Estatístico do Observatório das Migrações* de Oliveira e Gomes (2017), em 2015–2016, encontravam-se inscritos no ensino superior português 949 estudantes chineses, dados os vários protocolos firmados entre universidades portuguesas e chinesas (Sun 2018), que incentivam os alunos sinofalantes a estudar em Portugal. Segundo dados fornecidos pelos professores responsáveis pelo ensino de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – NOVA FCSH, o ensino de LP a turmas exclusivamente de alunos chineses teve início no ano letivo de 2009–2010. Na sequência, foi criada a licenciatura em Português e Gestão, em 2015–2016, um programa conjunto das Nova School of Business and Economics – NOVA SBE e NOVA FCSH, para responder à “procura crescente de graduados que falem português e de saber-se mais sobre economias de língua portuguesa”, como anunciado nas páginas de ambas as instituições. Apesar de esta licenciatura se destinar a “alunos internacionais que não são falantes nativos da língua portuguesa e que tenham, pelo

menos, dois anos de estudos portugueses numa universidade”<sup>1</sup>, as turmas de LP e de Português para Negócios têm sido sempre constituídas por alunos chineses.

Enquanto princípios fundamentais das políticas linguísticas da União Europeia (UE), os valores do multilinguismo e da educação plurilingue devem reger as políticas educativas dos seus estados-membros, impulsionando novas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem veiculados por documentos orientadores, de natureza teórico-prática, especialmente dirigidos a docentes e aprendentes de línguas. Considerando a conjuntura atual do português língua estrangeira (PLE), debateremos os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo no âmbito dos referenciais europeus dedicados às questões linguísticas e educativas. Das políticas europeias, passaremos à contextualização das políticas linguísticas educativas para o ensino de PLE em Portugal e à discussão dos guias orientadores daí resultantes, cujas diretrizes são igualmente seguidas além-fronteiras, nomeadamente na China.

Entre os principais desafios do público sinofalante no confronto com a LP e a cultura lusófona, destacam-se não apenas a dificuldade de aprendizagem do português, devido à distância linguística relativamente ao chinês, mas também a falta de domínio das competências culturais, aspetos tão importantes quanto descuidados nas práticas empresariais, e que o ensino de língua estrangeira (ELE) deve contemplar, reforçando os objetivos das políticas linguísticas (Grosso 2018). Porém, as necessidades de universitários e profissionais chineses a residir no país extravasam as questões culturais, devendo o ensino de português ser orientado para o contexto académico e profissional, com ênfase para os domínios da economia e finanças, uma vez que a realização de negócios é uma das principais motivações para a fixação dos chineses em Portugal e outros países lusófonos.

## 2. Multilinguismo e plurilinguismo no quadro das políticas linguísticas europeias

Dada a importância do multilinguismo e do plurilinguismo no debate das políticas linguísticas, apresentamos uma reflexão sobre estes conceitos considerando a sua indistinção em alguma literatura especializada.

Data de 2001 a diferenciação que o Conselho da Europa (CE) estabelece entre multilinguismo e plurilinguismo no mais célebre documento de referência para as línguas na Europa, o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR):

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. (Conselho da Europa 2001, p. 23)

De acordo com o referido guia orientador, o multilinguismo pode traduzir-se por uma oferta variada de línguas numa instituição ou sistema de ensino particulares, com o propósito de motivar a aprendizagem de línguas estrangeiras, potenciando o uso de uma diversidade de línguas em detrimento da língua franca de comunicação internacional, o

---

<sup>1</sup> Consultado em <https://www2.novasbe.unl.pt/pt/cursos/licenciaturas/portugues-e-gestao/o-curso>.

inglês. Além do domínio de uma série de línguas pelo falante, pode referir-se ainda à existência de várias línguas num espaço geográfico comum. O multilinguismo é, pois, de ordem social, como o confirmam as categorias de coexistência de variedades linguísticas propostas por Riley, uma taxonomia assente em critérios sociolinguísticos, considerados pelo autor como “a starting-point for examining the relationships between bi- and multilingualism and the identity formation processes” (Riley 2007, p. 55). Estas categorias incluem e distinguem entre si: multilinguismo, plurilinguismo, bilinguismo societal e individual, diglossia, poliglossia, heteroglossia e *code-switching*.

Num contexto em que cultura e identidade se encontram interligadas, o plurilinguismo consiste no domínio de diferentes competências linguísticas, com níveis de proficiência distintos, ativadas em situações específicas consoante as necessidades do falante. Segundo esta perspetiva:

constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum. (Conselho da Europa 2001, p. 23)

Neste sentido, o plurilinguismo corresponde ao repertório de competências linguísticas do falante, sendo de ordem individual, como ditam as categorias de Riley.

A par das competências pluriculturais, os princípios do plurilinguismo e da diversidade linguística são defendidos abertamente pelo QECR, enquanto:

- a) incentivo à tomada de consciência linguística e comunicativa por parte do indivíduo, podendo resultar numa agilização da aprendizagem em termos culturais e linguísticos;
- b) contributo para o sistema educativo e desenvolvimento curricular, permitindo ao aprendente incrementar as suas competências plurilingues e pluriculturais no contexto escolar e fora dele.

As referidas competências são operacionalizadas através do *Portfolio Europeu de Línguas*, uma ferramenta criada pelo CE para aplicação dos princípios do QECR, que permite aos aprendentes traçar o seu perfil linguístico e monitorizar o respetivo percurso de aprendizagem, incluindo experiências linguísticas e interculturais.

O Departamento de Políticas Linguísticas do CE (CE 2006) é inequívoco na defesa da promoção do plurilinguismo, da diversidade linguística, da compreensão mútua, da cidadania democrática e da coesão social, continuando a distinção entre plurilinguismo e multilinguismo a ser enfatizada pelo CE e pela Comissão Europeia em documentos posteriores.

Há, porém, textos oficiais que se referem a um tipo de multilinguismo em sentido estrito, designado de multilinguismo individual, que remete para o conceito de

plurilinguismo, não registando este último termo qualquer ocorrência: “O objetivo da Comissão a longo prazo é incrementar o multilinguismo individual até que cada cidadão possua competências práticas em pelo menos duas línguas para além da sua língua materna” (Comissão das Comunidades Europeias 2005, pp. 3–4). Além disso, o conceito de plurilinguismo é descrito no contexto das competências linguísticas em línguas estrangeiras, sem referência ao termo em questão. Relativamente à comunicação em línguas estrangeiras, pode ler-se no *Jornal Oficial da União Europeia* o seguinte:

assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um. (Comissão Europeia 2006, p. 14)

Também Porcher (2003, p. 88) reconhece a existência de várias definições para plurilinguismo, uma de natureza ativa (“où quiconque serait capable de s’exprimer en plusieurs langues”) e outra passiva (“où chacun maîtrise, en compréhension, écrite et orale, plusieurs langues”), que remetem para os conceitos de multilinguismo e de plurilinguismo respetivamente.

Face ao exposto e à ausência do termo plurilinguismo numa série de documentos oficiais sob a égide do CE e da Comissão Europeia, após 2001, entendemos que o conceito de plurilinguismo é tratado no contexto político europeu de dois pontos de vista diferentes:

- a) como conceito independente de multilinguismo, do qual se deve distinguir;
- b) como um tipo específico de multilinguismo.

Assim sendo, e apesar de haver autores que consideram que os conceitos de multilinguismo e de plurilinguismo se encontram atualmente bem delimitados (Frigière 2017), verificamos que essa diferenciação nem sempre é clara, podendo estes ser usados indistintamente dentro de uma mesma instituição ou sob perspetivas diferentes em documentação oficial ou na literatura especializada. Neste artigo, referir-nos-emos a tais conceitos conforme preconizado pelo QEER, focando-nos no plurilinguismo dada a situação dos profissionais estrangeiros face a uma nova língua e cultura.

Importa ainda esclarecer os contributos do QEER para os programas de línguas vivas dos estados-membros da UE, tendo como base os ideais do multilinguismo e do plurilinguismo e destacando a importância do “contexto cultural” das línguas. Segundo o QEER (Conselho da Europa 2001, p. 25), “a língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais”, defendendo-se que o plurilinguismo deverá ser entendido no contexto do pluriculturalismo.

A proposta de níveis de referência para o ensino de línguas é uma das maiores contribuições do QEER, facilitando as equivalências entre os diferentes programas de

estudos e os exames de certificação de conhecimento das línguas. Observemos, em seguida, os efeitos da aplicação das diretrizes do QECR no contexto universitário.

No âmbito da minha atividade docente nos cursos de PLE da NOVA FCSH, é no 2.º semestre do ano letivo de 2004–2005 que as orientações do QECR passam a ser aplicadas, procedendo-se à adaptação dos programas e alterando-se a designação dos níveis de proficiência utilizados até então, segundo os dados apresentados na tabela 1.

**Tabela 1. Adaptação dos cursos de PLE no ensino superior (NOVA FCSH) aos níveis do QECR**

<b>Designação de níveis de proficiência antes da aplicação do QECR</b>	<b>QECR</b>
Nível I - Iniciação (alunos não-latinos, aulas ministradas com recurso à língua inglesa)	A1 - Nível de Iniciação ( <i>Breakthrough</i> ) Utilizador básico
Nível I - Iniciação (alunos latinos ou não-latinos com conhecimentos prévios de português, aulas exclusivamente em LP)	A2 - Nível Elementar ( <i>Waystage</i> ) Utilizador básico
Nível II - Intermédio	B1 - Nível Limiar ( <i>Threshold</i> ) Utilizador independente
Nível III - Avançado I	B2 - Nível Vantagem ( <i>Vantage</i> ) Utilizador independente
Nível IV - Avançado II	C1 - Nível de Autonomia ( <i>Proficiency</i> ) Utilizador avançado C2 - Nível de Mestria ( <i>Mastery</i> ) Utilizador avançado

Fonte: elaborado pela autora.

Esta equivalência foi realizada com base na distribuição dos alunos por turma e nos conteúdos programáticos dos cursos antes e após a adaptação às propostas do QECR. Outras instituições portuguesas seguiram semelhante lógica na transposição das designações utilizadas anteriormente nos seus cursos de língua para os níveis do QECR.

Assim, a nova classificação do QECR permitiu a uniformização terminológica na designação dos níveis de proficiência para as línguas com reflexos nos cursos de Português Europeu em Portugal e além-fronteiras. Não obstante não haverem sido



adotados por todos os estados-membros da UE, encontramos influência dos níveis do QECR fora da Europa através das diretrizes para o ELE, como sucede, por exemplo, no Instituto Português do Oriente (IPOR), em Macau.

Em seguida, passaremos a contextualizar a diversidade linguística em Portugal, enquanto motor para a criação de documentos orientadores para o ensino-aprendizagem de LP que contemplem as diferentes realidades de ensino da língua segundo o perfil de alunos e o contexto geográfico de ensino.

### **3. A diversidade linguística e o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e Português Língua Estrangeira no contexto das políticas linguísticas europeias**

Os fluxos migratórios e o crescimento das economias da CPLP nos últimos anos têm sido determinantes para o aumento do prestígio da LP no mundo. Também a mobilidade estudantil no ensino superior, instigada pelos programas de intercâmbio existentes entre instituições nacionais e estrangeiras, tem contribuído significativamente para o interesse crescente pela aprendizagem do português. Segundo dados do Camões IP – Instituto da Cooperação e da Língua, estima-se que mais de um milhão de cidadãos estrangeiros e lusodescendentes frequentam aulas de LP (Ribeiro 2016), aproximadamente 170 mil ao abrigo da Rede de Ensino de Português no Estrangeiro deste organismo (Camões IP 2018, p. 144).

A diversidade linguística é, pois, uma realidade nas instituições de ensino portuguesas, situação que sofreu uma evolução significativa desde o período da descolonização até à atualidade, passando o público escolar português “de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade”, como observam Leiria, Queiroga & Soares (2005, p. 2). Se, inicialmente os alunos a frequentar as escolas nacionais eram portugueses, no período pós-25 de abril, estas passaram a integrar filhos de imigrantes africanos, indianos e timorenses que partilhavam a norma-padrão do Português Europeu, mas receberam também, segundo os autores, crianças portuguesas, cujo contacto com a norma-padrão era mais limitado. Com a melhoria da qualidade de vida e a entrada do país na então Comunidade Económica Europeia, Portugal recebe uma nova vaga de imigração oriunda dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), cujos falantes usavam uma variedade não escolarizada do português como língua segunda. No início dos anos 90, assiste-se ao começo da chegada de cidadãos brasileiros, que vieram aumentar a diversidade linguística do país com a variedade do Português do Brasil. Nos últimos anos, Portugal tem recebido imigrantes oriundos de inúmeros países, sobretudo de países da Europa de Leste e da China, cujas línguas são distantes do português do ponto de vista genético e tipológico.

O ensino de português teve de se adaptar a estas novas realidades socioculturais e linguísticas, porém, segundo Leiria *et al.* (2005), em 2005, as escolas ainda não haviam encontrado as soluções mais viáveis face aos desafios impostos pela diversidade linguística em sala de aula. É, neste contexto, que surge o documento orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (Leiria *et al.* 2005), no qual são discutidos os procedimentos a seguir pelas instituições de ensino básico e secundário, no sentido de uma integração mais eficiente dos alunos cuja língua materna não é o

português. O texto segue as orientações do QEER, destacando o recurso ao *Portfolio Europeu* e respetivos descritores (“é capaz de”) no que concerne à avaliação das competências disciplinares em geral, e linguísticas em específico:

A definição de metas de aprendizagem através destes descritores deverá funcionar como suporte orientador da autoavaliação e de aprendizagens futuras. Independentemente deste processo que acompanha a aprendizagem nas várias disciplinas, a avaliação das aprendizagens individuais em língua portuguesa deverá ser registada continuamente no *Portfolio Europeu de Línguas*, cujos descritores estão a ser traduzidos para as línguas com maior número de falantes, nomeadamente crioulo de Cabo Verde, ucraniano, mandarim e guzerate. A existência e a utilização destes descritores traduzidos facilita a autoavaliação ao mesmo tempo que estimula o respeito pela diversidade linguística e cultural existente nas escolas. (Leiria *et al.* 2005, p. 19)

Além de seguir as diretrizes das políticas linguísticas e educativas da UE, neste último ponto do texto, é visível uma forte sensibilização do Ministério da Educação português para a integração das minorias linguísticas no contexto dos currículos escolares nacionais.

A criação da disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português no ensino secundário no ano letivo de 2007–2008 motivou um novo referencial – *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário* (2008). Sempre com o QEER como base, este documento tem como intuito a articulação dos conteúdos de ensino da língua de escolarização com as disciplinas das ciências exatas e ciências sociais, alertando para os desafios do professor de língua não materna neste contexto:

Também é indispensável ter presente que as aulas de PLNM articulam o nível de escolaridade com o nível de proficiência linguística. Quanto mais distância houver entre um e outro nível mais difícil é para o aluno dominar o elevado grau de complexidade dos conceitos e desenvolver destreza cognitiva para o cumprimento das tarefas pedidas em cada disciplina. (Leiria 2008, p. 14)

Estes documentos foram complementados pelos mais recentes *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico e Ensino Secundário | Português Língua Não Materna (PLNM), Nível A1, Nível A2 e Nível B1* (2018), adaptando-se às atualizações recentes do currículo escolar nacional.

Em 2011, surge o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), um novo guião orientador como resposta às necessidades de um novo perfil de estudante do português:

os primeiros programas de Língua e Cultura Portuguesas, de 1978, foram concebidos em função da equivalência ao currículo português e tinham como público-alvo as crianças e jovens no seio das comunidades portuguesas. Passadas três décadas, verifica-se que o perfil do público-aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os lusodescendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas. (Grosso 2011, p. 6)



Tendo igualmente como base o QECR e respetivos descritores, o QuaREPE pretende servir de orientação à elaboração de programas, de materiais didáticos e de ferramentas de avaliação e certificação do português como língua estrangeira, assumindo uma vertente de currículo aberto e flexível, a fim de englobar a diversidade linguística e cultural dos aprendentes de LP no estrangeiro.

Surgem ainda novos referenciais com orientações para o ensino de português a adultos migrantes, em virtude da oferta formativa de várias escolas portuguesas – *O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar/independente no país de acolhimento* (2008, 2009). Mais recentemente, o Alto Comissariado para as Migrações divulgou o *Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no Contexto da Educação Não Formal (ENF)*, cujo foco se centra em três eixos: “(1) Ações de Alfabetização, (2) Ações de Iniciação ao Português e (3) Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação no final, em entidade competente” (Caels 2016, p. 5).

De ressaltar ainda o *Referencial Camões PLE*, um documento orientador “de carácter didático (...) com o objetivo de facultar aos profissionais da rede Camões e a outros intervenientes ligados ao ensino, aprendizagem e avaliação de (...) PLE um referencial de conteúdos que os apoiem na conceção e organização de cursos de PLE.” (Direção de Serviços de Língua e Cultura 2017, p. 7), assente nos princípios do QECR.

Em síntese, as políticas linguísticas de ensino de PLE/PLNM emanam do QECR, seguindo as diretrizes de documentos orientadores específicos, criados em função do perfil de aprendentes e/ou grau de escolarização, traduzindo-se em seis níveis (A1 a C2) associados a descritores de proficiência linguística. Quanto à avaliação e certificação de competências em PLE, com reconhecimento oficial, esta é realizada pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), sendo a gestão do ensino de português no estrangeiro nas suas três dimensões: língua segunda (nos países em que é língua oficial), língua de herança (no caso dos filhos de imigrantes) e língua estrangeira (em instituições de ensino superior fora do país) da responsabilidade do Camões IP.

Apesar de se verificar um investimento mais expressivo na divulgação e promoção da língua e cultura portuguesas no país e no mundo, os desafios que se colocam em termos de políticas linguísticas e educativas no quadro de diversidade linguística e cultural que caracterizam a LP são uma constante. Como lamenta Ceia, relativamente aos instrumentos de autoavaliação de conhecimento linguístico que complementam o QECR:

os passaportes europeus de línguas dos estudantes portugueses serão sempre os mais pobres em termos de aquisição de competências linguísticas, os menos competitivos em termos profissionais e os sistematicamente preteridos por não conterem trabalhos relevantes de valor internacional, quando comparados com os seus congéneres de outros países. (Ceia 2011, p. 78)

Esta afirmação continua atual. No que respeita ao ensino de português no ensino superior continua a não existir um documento orientador especificamente concebido para este ciclo de estudos que responda às necessidades dos aprendentes, em particular, o desenvolvimento de competências no âmbito do português académico e português para fins específicos (PFE). É, pois, imprescindível traçar um perfil sociolinguístico dos alunos

de PLE do ensino superior em Portugal e além-fronteiras, a fim de elaborar um referencial para o ensino de português como língua estrangeira a complementar o QECCR e documentos análogos, pois “o conhecimento dos perfis (sócio- e psico-)linguísticos dos alunos cuja língua materna não coincide com a língua de escolarização é fundamental para a definição de políticas educativas e linguísticas” (Martins & Pereira 2011, p. 55). Mais do que isso, segundo Reto (2020, p. 140), é necessário investir numa Política de Língua Comum para a CPLP, que “vá muito para além do ensino de língua portuguesa como língua das diásporas, língua de herança ou língua de cultura”.

#### **4. Contextualização do ensino de PLE a sinofalantes e a promoção das relações com a China**

Se no início do século XXI se receava o desaparecimento da LP em Macau, preocupação do então coordenador da Fundação Oriente (Macau), Rui Rocha (Salek 2002), com a política de globalização e internacionalização das empresas chinesas em 2002, o estreitar das relações entre a China e Portugal e o interesse pelos PALOP reverteram essa realidade. O estudo de línguas estrangeiras, principalmente o português, sofreu um novo impulso, tornando-se Macau o elo entre a China e a LP. O estatuto que o português ocupa na região como língua cooficial, juntamente com o cantonês, passa a abrir novas perspectivas profissionais, em particular, aos especialistas de língua.

Segundo declarações do anterior embaixador da China em Portugal, que advogava o fortalecimento do “intercâmbio cultural e educativo com os outros países, promovendo assim a prosperidade comum da cultura mundial em que os portugueses têm um lugar de destaque” (Palmeiro 2014), o interesse pela promoção de boas relações entre os governos chinês e português passa, assumidamente, por assuntos de natureza linguística e cultural, um investimento prosseguido pelo atual embaixador. Além disso, o sucesso da política linguística de um país assenta, de acordo com Mateus (2008, p. 6), em “aspectos de carácter psicossocial, enriquecimento cultural e científico, manutenção de referências históricas e vantagens de natureza económica”, pelo que a mera oferta do ensino da LP não é suficiente para definir uma política de língua.

Neste sentido, além dos cursos de LP da formação geral, dos cursos para crianças e das formações para fins específicos, o IPOR participa na formação de docentes de PLE, mas também promove atividades de divulgação da LP, encontrando-se ainda envolvido na supervisão de projetos editoriais. Também o Fórum de Macau organiza há mais de uma década a Semana Cultural da China e dos Países Lusófonos, uma das muitas iniciativas que visa reforçar as relações entre a China e os países da CPLP mediante a divulgação das suas culturas e tradições.

Relativamente aos cursos de LP oferecidos pelo IPOR, estes sofreram uma reestruturação curricular, desde 2013, seguindo as diretrizes das políticas linguísticas europeias e portuguesas, de acordo com as linhas orientadoras do QECCR e do QuaREPE, em termos de programas e designação de níveis. A oferta de cursos foi ajustada e alargada, de modo a corresponder às necessidades e objetivos do público-alvo em termos de ensino de PLE, oferecendo o IPOR cursos de língua orientados para grupos

profissionais específicos, a saber: Curso de PLE – Nível A1 para Profissionais Jurídicos, de Jornalismo e de Gestão Empresarial.

Não obstante o trabalho que se tem vindo a realizar, acompanhado pelo aumento de profissionais chineses com conhecimentos de LP, a formação deficiente dos professores é fator de preocupação entre os académicos portugueses em Macau. Maria José Grosso (2014) denuncia “um baixo nível de proficiência” entre os professores macaenses, cuja “competência científica e pedagógica insuficiente” conduz à aplicação de métodos de ensino desatualizados nas aulas de PLE, revelando os alunos “uma proficiência deficiente na escrita e na oralidade” da língua que, apesar de oficial, acaba por ficar praticamente confinada à sala de aula. A exigência de uma formação sólida por parte destes docentes, que inclua “conhecimentos seguros da sua própria língua e da língua a ensinar, bem como métodos próprios” é uma questão ainda em aberto, segundo Grosso (2018, p. 179). Os professores portugueses são também alvo de críticas por parte de Carlos André (2014), diretor do Centro Pedagógico e Científico de LP do Instituto Politécnico de Macau, por serem poucos os que possuem especialização em ELE, que considera imprescindível para o sucesso do ensino de PLE. Por conseguinte, defende a necessidade da realização de “um estudo de mercado competente, que permitisse saber qual é o interesse pelo português nos diferentes grupos etários, que tipo de português se procura, qual o nível de proficiência linguística de quem comanda o português”. Apenas com esta informação será possível, segundo André, estabelecer uma política de língua eficaz, com um corpo docente especializado, os materiais pedagógicos indicados, e que leve em consideração os objetivos a alcançar. Atenta a esta realidade, a Direção dos Serviços de Ensino Superior de Macau está a investir em intercâmbios com universidades lusófonas, que visam “melhorar a capacidade profissional dos docentes e investigadores das instituições do ensino superior de Macau, nas áreas académica e de investigação científica”, apostando na formação de quadros bilingues em chinês e português, segundo notícia o Fórum de Macau (2020).

Não apenas o ensino, mas também o incentivo à tradução deve ser uma prioridade das políticas linguísticas portuguesas no mundo globalizado. Com a internacionalização do setor editorial, o número de publicações em LP na China disparou nos últimos anos, crescendo significativamente a procura por serviços de tradução qualificada. Tem-se ainda assistido a um aumento da disponibilização de conteúdos da imprensa chinesa em português, tendo o governo chinês demonstrado interesse em alargar os serviços de tradução para a língua de Camões aos programas de rádio e televisão macaenses (Ni Hao 2019b).

Todos estes fatores concorrem para o valor económico do português enquanto língua global (Reto 2020). Como refere Luís Faro, presidente do Camões IP, “estima-se que a língua portuguesa represente 3,6% da riqueza total do globo. E está provado que o ambiente de negócios fica grandemente facilitado pela circunstância de as partes falarem a mesma língua” (Ferreira 2020).

Embora se admita a referida importância do conhecimento da língua dos parceiros nas relações negociais enquanto elemento de aproximação, os empresários chineses e lusófonos reconhecem, porém, que é o inglês que continuarão a usar como língua de comunicação nas suas práticas de negócios, devido à falta de recursos humanos que

dominem o português e o mandarim, consideradas como “língua comum de negócios” (Domingues & Pinheiro 2015). O que move quem trabalha com empresas chinesas a estudar a língua do parceiro é este desejo de chegar ao outro, através da língua, porque nem todos os chineses falam inglês, mas também a criação de empatia com os clientes, porque se admite que a tradução não resolve todas as situações.

Aprender a língua do outro é determinante para as relações entre países, contudo, insuficiente. Compreender o mundo do outro e a sua cultura são investimentos reconhecidos como necessários para a eficácia e fluidez das relações negociais, pelo que os negócios devem ser entendidos em conjunto com as questões culturais. Por isso, os empresários consideram importante saber cumprimentar ou ter breves conversas na língua do cliente. Como confirma Lin Man, residente em Portugal desde tenra idade: “Os clientes chineses preferem falar com um advogado que domina também a sua língua e que conhece a sua cultura” (Ni Hao 2020).

Estes aspetos refletem os desafios com que se debatem os sinofalantes em situação de contacto com a LP. A falta de domínio do português e as diferenças culturais e de valores têm implicações sérias na formalização de negócios no país, por falta de entendimento das leis e normas portuguesas, pelo que se torna imperativo que o ensino de PLE contribua para o desenvolvimento das competências culturais, como defende Wang (2015). O ensino de PFE assume especial relevância neste contexto, como demonstraremos em seguida.

### **5. Do Português Língua Estrangeira ao Português para Fins Específicos: a integração das competências culturais e profissionais no ensino de sinofalantes**

Além de língua de negócios, o português é apelidado na China de “língua de ouro” (Mendes & Oliveira 2019), dada a natureza das relações entre os países lusófonos e a China. A banca, a energia, os seguros e o mercado imobiliário são as áreas de maior procura por parte dos chineses para investir em Portugal, segundo Joaquim Coelho Ramos, diretor do IPOR, razões que atribui ao incremento do número de horas de tutoriais em LP, visto haver uma grande procura deste tipo de ensino por parte de “empresários com vontade de investir ou em Portugal ou num país de língua portuguesa” (Ni Hao 2019a).

Como tal, o ensino de LP deve estar em consonância com esta realidade, por forma a quebrar barreiras, a facilitar a aculturação por parte dos sinofalantes, enquanto cidadãos residentes, estudantes, profissionais e investidores e, em última instância, contribuir para a concretização de negócios com os países lusófonos. Além das competências culturais no âmbito do ensino de PLE, também a língua para fins específicos (LFE), em contexto académico e profissional, se afirma como uma necessidade imediata, em particular no que respeita ao domínio da economia e dos negócios numa ótica plurilingue.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), o estudo da língua em contextos específicos remonta à Antiguidade Clássica, mas é apenas nos anos 1960 que a LFE se afirma como um importante ramo do ELE com o surgimento do movimento do Inglês para Fins Específicos. Atualmente, se encontramos uma vasta bibliografia dedicada ao Inglês para Fins Específicos, desde trabalhos académicos e literatura especializada, a

manuais e outros recursos educativos, além da oferta de cursos em diversas áreas de conhecimento, o mesmo não sucede com a LP. Na verdade, os estudos acerca do PFE são unânimes ao reconhecer a falta de materiais didáticos para suprir as necessidades do mercado, sendo o PFE ainda considerado uma área recente em termos de investigação e publicações (Hanzi 2015; Huan 2016; Lacerda, Sousa & Silva 2014; Leduc 2014; Lemos 2009; Magarreiro 2014; Martins 2017; Mello 2009), apesar de já se admitir uma inversão desta tendência (Alberto 2019; Huan 2016; Leduc 2014). Semelhante cenário é identificado no Português do Brasil (Martins & Sales 2020; Molsing & Lopes-Perna 2014; Ramos & Marchesan 2013). Como consequência, os estudos em PFE sustentam grandemente o seu enquadramento teórico sobre os estudos da língua inglesa para fins específicos, que acreditamos ser o reflexo de uma ausência de políticas (linguísticas, educativas, institucionais) para o ensino de PFE.

O ensino de LFE exige do professor de língua estrangeira competências adicionais, sendo este considerado um profissional multifacetado: professor, criador de cursos e de materiais, colaborador, investigador, avaliador (Dudley-Evans & St. John 1998). Enquanto profissional de língua, a importância da cooperação do professor de LFE com especialistas é atualmente bastante enfatizada:

Perhaps the most significant challenge in this context is the change of the teacher's role from expert authority to a collaborator with subject-specialist colleagues and with learners. Fulfilling this new role requires supplementing linguistic knowledge with familiarity with one or more specific disciplines, including adequate knowledge of subject content (Luo & Garner 2017, p. 85).

A fim de obter os melhores resultados no desafio em que consiste a passagem do ELE à LFE, consideramos que o professor deverá:

- a) *conhecer* minimamente *o sistema linguístico dos aprendentes*, pois só assim poderá compreender as suas dificuldades específicas e estar preparado para apresentar soluções, partindo das diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira de modo a fazer o aprendente refletir sobre as mesmas. Segundo He (2012, p. 1), “viewing L1 as potentially valuable teaching/learning resources instead of a mere source of interference opens up greater pedagogical space and hence may bear constructive implications for L2 instruction”;
- b) *integrar as competências culturais* no ELE, devendo o professor adaptar-se e enquadrar devidamente a realidade dos aprendentes e respetiva pluralidade cultural na aula (Byram & Morgan 1994), pois o domínio do contexto cultural do outro possibilita a compreensão da sua visão do mundo e das suas necessidades particulares em termos linguísticos, que devem considerar fatores como: idade, nível de escolaridade, situação profissional, área de formação e motivações para a aprendizagem da língua, o que nos conduz ao ponto seguinte;
- c) *considerar o fim específico do contexto de aprendizagem* do estudante, isto é, as necessidades que a aprendizagem da língua vem suprir em termos profissionais e/ou académicos, numa perspetiva de ensino de LFE, em consentaneidade com a análise de necessidades das LFE, preconizada por Munby (1978).



No contexto do ensino universitário, em Portugal, as necessidades dos estudantes estrangeiros passam forçosamente pelo domínio do português académico e profissional, orientado para a respetiva área de estudos. O português de negócios será uma exigência de um público particular, não apenas de empresários estrangeiros, mas também dos muitos estudantes que se encontram inscritos em licenciaturas e mestrados em Economia, Finanças e Gestão, em universidades portuguesas, onde pouco ou nenhum contacto têm com a LP durante as aulas, que são ministradas em inglês. De facto, a referida escassez de materiais de PFE é o ponto de partida para trabalhos académicos realizados no âmbito do PLE, muitos privilegiando a área dos negócios (Huan 2016; Leduc 2014; Magarreiro 2014; Manole 2014).

O ensino do PFE é, cada vez mais, uma prioridade, considerando o esforço de internacionalização dos *media* chineses e as crescentes oportunidades de negócios entre as economias chinesa e lusófona. O desenvolvimento de competências linguísticas do português, no âmbito académico e profissional, em níveis de proficiência distintos, segundo as necessidades dos aprendentes, pode contribuir de forma eficaz para a integração dos chineses com interesses económicos em Portugal. O trabalho diferenciado sobre as várias competências linguísticas permitirá a um aprendente falar e ouvir português em meio académico, enquanto se revela capaz de acompanhar reuniões na mesma língua, sem necessidade de intervenção oral, ou de ler e de compreender documentos técnicos, podendo redigir textos em português enquanto parte da sua rotina profissional. Compreender uma reunião e entender a legislação são aspetos de suma importância, mas também o domínio da terminologia da economia e negócios são determinantes para este público específico, podendo permitir-lhes o acesso a equivalentes em mandarim e nas diferentes variedades do português, incluindo os elementos culturais.

Em seguida, passaremos a discutir propostas de integração dos valores e elementos culturais no ensino a sinofalantes.

## **6. Contributos da gestão intercultural para o ensino, aculturação e sucesso dos negócios entre chineses e portugueses**

Inúmeros são os desafios que se colocam relativamente à integração das competências culturais e profissionais no ensino de PLE, em particular, no que respeita a culturas tão díspares como a oriental e a ocidental, quando consideramos sinofalantes a estudar ou a trabalhar em Portugal.

Se, no contexto da conceção de um curso de PFE na área dos negócios, nos interrogarmos sobre o impacto dos valores culturais em termos de relações empresariais com povos de culturas distintas, percebemos que, nem os estudos sobre interculturalidade no âmbito da didática de línguas, nem os manuais orientados para este fim específico, nos darão tal resposta. A análise de literatura especializada na matéria permitiu-nos observar que estes estudos se centram sobre a educação e comunicação intercultural em aula, promovendo atividades que fomentam a aceitação e integração de culturas diversas em relação, como é o caso de *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral* de Oliveira e Sequeira (2012). Benito e Ogando (2011) destacam ainda o facto de os materiais de PLE pecarem pelo seu etnocentrismo e por não apresentarem situações



interculturais, merecendo desatenção a cultura dos países lusófonos. Verificamos semelhante tendência nos poucos materiais de PFE disponíveis no mercado. Na área dos negócios, o livro de exercícios *Português Empresarial 1/2* da editora Lidel (2016, 2017), não contribui para a aquisição do conhecimento de elementos de cultura empresarial, sendo estes transmitidos apenas indiretamente através das estruturas linguísticas constantes dos exercícios. O mesmo sucede no manual *Estratégias – Método de Português no Domínio Empresarial* (2015) da mesma editora, apesar de este livro já se destacar pelo facto de integrar uma secção de notas empresariais no final das unidades didáticas, contudo, em apenas uma delas é possível obter alguma informação sobre cultura organizacional portuguesa.

Da pesquisa que realizámos, apenas conseguimos obter este tipo de dados em obras da área empresarial, dedicadas à gestão intercultural. O domínio desta competência é, no mundo globalizado, uma necessidade crescente no contexto empresarial, envolvendo “uma sensibilidade cultural e uma consciência pessoal”, em que o conhecimento das diferenças é usado “para promover inovações criativas, ao mesmo tempo que lidam construtivamente com os conflitos” (Finuras 2011, p. 364).

Para uma comunicação empresarial de sucesso num contexto internacional a integração cultural é, como vimos, um dos maiores reptos. No caso dos sinofalantes, sem um esforço por parte do próprio indivíduo, a forte orientação de grupo e o espírito de entreatajuda e solidariedade característicos do povo chinês podem constituir o maior obstáculo à sua integração num país estrangeiro, segundo comprovam estudos realizados no domínio da comunicação e gestão intercultural (Finuras 2011, 2018; Morrison & Conaway 2006; Wang 2011).

Assim, relativamente aos profissionais chineses, há que entender que o sistema de valores e crenças que regem os seus padrões comportamentais têm reflexos visíveis nas empresas e no respetivo modo de funcionamento, pelo que, para compreender a cultura empresarial dos sinofalantes há que compreender a cultura do povo, em particular, a forte ligação à família e o respeito pela hierarquia, a lealdade e a fidelidade, assim como a obediência e procura da harmonia nas relações com o outro. O relacionamento pessoal é de exímia importância na condução das negociações. Tendo como base o valor da confiança, os negócios das empresas chinesas, contrariamente às portuguesas, são realizados no contexto familiar, estendendo-se depois ao grupo de amigos, motivo pelo qual as relações sociais são tão importantes entre os sinofalantes, podendo implicar a oferta de presentes e convites para jantar, antes de se formalizarem negócios. Mesmo no modo como os contratos são entendidos existem diferenças significativas, uma vez que os chineses não consideram os contratos firmados como definitivos, mas como um manifesto de intenções, passível de alterações. Na verdade, os chineses são conhecidos por arrastar as negociações e usar a impaciência dos executivos estrangeiros em seu benefício, tentando “renegotiate everything on the final day of your visit, and they may continue to try for a better deal even after the contract is signed” (Morrison & Conaway 2006, p. 95). Porque o seu “objetivo é criar uma relação em vez de assinar, apenas, um contrato”, os empreendedores chineses “precisam de investir tempo no processo de negociação para que as partes possam ficar a conhecer-se bem e decidir se desejam iniciar uma relação de longo prazo” (Finuras 2011, p. 143).

Veamos na Tabela 2 a análise de Morrison e Conaway (2006), ilustrativa dos aspetos culturais, empresariais e protocolares que caracterizam os povos chinês e português, quando consideradas as categorias hierárquicas, a pontualidade, a importância das relações na formalização de negócios e o papel das refeições nesse contexto:

**Tabela 2. Modelos relacionais e negociais nos contextos empresariais chinês e português**

	China	Portugal
hierarquia	+	+
pontualidade	+	-
relações negociais e sociais rede de contactos	+	+
refeições de negócios	+	+

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de encontrarmos mais pontos de proximidade do que de distanciamento entre chineses e portugueses, devemos lembrar que cada povo tem entendimentos diferentes das hierarquias, do estabelecimento de relações e redes de contactos e da promoção de refeições de trabalho, como comprovam os estudos mencionados.

Em suma, é necessário que os empresários compreendam as perspetivas distintas que regem as culturas empresariais chinesa e lusófona, sabendo adaptar-se a essas realidades para garantir o sucesso dos seus negócios. Ter conhecimento das competências de comunicação e de gestão intercultural é, além disso, uma mais-valia para o ELE e para a criação de materiais didáticos que deem resposta às necessidades dos estudantes e profissionais estrangeiros na sua relação com os portugueses e o mundo lusófono.

## **7. Português para Fins Específicos e elementos culturais no ensino de língua: desafios e perspetivas futuras**

Como afirmam Byram *et al.* (1994, p. 73), o professor de língua estrangeira é simultaneamente professor de cultura estrangeira, “having the ability to experience and analyse both the home and target cultures”, pelo que os elementos culturais e lexicoculturais – os aspetos culturais presentes no léxico, quer em língua corrente, quer de especialidade (Lino, Chicuna, Grôz, & Medina 2010, Wang 2015), na senda da teoria da lexicultura de Galisson (1987), exercem um importante papel nesta equação. Os modelos relacionais emanados dos estudos em gestão intercultural vêm reforçar o conhecimento de valores culturais distintos colocados em relação numa aula de PLE e, particularmente, num curso de PFE para negócios.

No que respeita aos recursos didáticos, com a crescente publicação de novos manuais de PLE no mercado português, observa-se uma maior atenção às necessidades emergentes do ensino-aprendizagem da língua, devendo este trabalho estender-se ao português para fins académicos e específicos, neste último caso, contemplando a cultura empresarial das economias portuguesa e lusófona nas suas divergências e convergências com outras culturas empresariais, especificamente a chinesa. Quanto às observações

apresentadas no ponto anterior acerca dos manuais de PFE, verificamos que continua a ser necessário investir na estruturação e contextualização das informações de natureza cultural nos conteúdos programáticos veiculados pelos manuais, bem como por parte do professor na sala de aula, e materiais pedagógicos disponibilizados aos alunos.

Semelhante tendência se verifica nos manuais publicados na China. Segundo Yang (2017), os inúmeros manuais de LP de autores chineses centram-se nas competências da leitura e da expressão escrita, conjecturando-se que as dificuldades de competência oral reveladas pelos estudantes chineses resultam da escassez de atividades dedicadas à oralidade nos manuais, que privilegiam antes a prática gramatical. Além disso, alerta-se para o facto de que também estes manuais descurem a componente cultural, concluindo que “é comum os alunos desconhecerem a cultura dos países lusófonos” (p. 74) ao terminarem a licenciatura.

No contexto académico, a LP encontra-se menos presente do que o desejável entre as leituras recomendadas no ensino superior, em particular, nas obras cujo público-alvo são estudantes ou profissionais estrangeiros a residir e a trabalhar em Portugal, com a agravante da informação de natureza cultural veiculada seguir uma perspetiva eurocêntrica.

Neste contexto desafiante que caracteriza o ensino-aprendizagem de PFE, torna-se necessário:

- a) aumentar a representatividade da língua para fins académicos e específicos nas publicações especializadas, dado o inferior número de trabalhos em didática das línguas dedicados ao PFE quando comparados com as publicações consagradas ao PLE para fins gerais;
- b) investir em recursos linguísticos: manuais, terminologias, dicionários especializados;
- c) apostar em projetos de investigação orientados para o PFE, dado os atuais trabalhos continuarem a privilegiar as questões da aquisição e do ensino-aprendizagem da língua corrente, dos desvios linguísticos e da produção de materiais didáticos.

Para esta conjuntura, contribuí o posicionamento dos guiões orientadores para o ELE (QEQR) e de LP (referidos no ponto 3), cujas abordagens se orientam particularmente para a língua corrente, detendo-se pouco na LFE. De facto, ao observarmos a frequência da ocorrência dos termos *LFE* e *PLE* nestes referenciais, estes ocorrem apenas 3 vezes no QEQR, não registando ocorrências nos documentos nacionais mencionados.

Neste sentido, consideramos que o atual estado da arte do PFE é observável na ausência de um referencial para as LFE, determinante para a devida integração da pluralidade linguística e cultural da LP no mundo global. Esta tendência reflete o que sucede nos guias orientadores europeus, que apesar de reconhecerem direta ou indiretamente a importância da LFE, tais aspetos não merecem desenvolvimento.

Podemos, todavia, afirmar que, aos poucos, a LFE vai conquistando o seu lugar no contexto do ensino de PLE, mediante oferta curricular em resposta às necessidades do mercado e o reconhecimento por parte dos órgãos governamentais lusófonos. Nos documentos emanados das reuniões do Conselho de Ministros da CPLP, é possível destacar as seguintes preocupações em termos de política de língua:

- a) *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa* (Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa 2010, p. 7): “(ii) Fortalecimento do ensino de português como língua estrangeira (...) 4. Estimular a oferta de formação em língua portuguesa para públicos diversificados, designadamente a formação para fins específicos”;
- b) *Resolução sobre o Plano de Ação de Lisboa* (Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa 2014, pp. 10, 14): “ii. A língua portuguesa no reforço do empreendedorismo e da economia criativa (...) Todos estes fatores reforçam a importância da harmonização terminológica e da promoção do ensino da língua portuguesa para fins específicos” e, adiante, “v. O ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas (...) 3. Criar e aperfeiçoar instrumentos de apoio ao ensino da língua portuguesa para fins específicos.”

## 8. Conclusão

A integração de um indivíduo num país estrangeiro passa pela operacionalização de três eixos fundamentais: a aprendizagem da língua e o conhecimento da cultura, a par do exercício da vida profissional e/ou académica, principais motivações na base da decisão de mudança de país.

O ensino de PLE exerce um papel determinante na integração do cidadão estrangeiro no país, permitindo o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita por parte do aprendente, que devem contemplar os aspetos interculturais. Este trabalho será, porém, insuficiente, caso os contextos profissional e académico dos estudantes sejam ignorados.

Considerando o interesse pela LP enquanto língua de negócios, traduzível num aumento significativo do número de falantes (Reto 2020), a aposta no PFE encontra-se justificada (Alberto 2019). Sendo a diversidade linguística e cultural um dos maiores obstáculos à implementação dos negócios de cidadãos chineses em Portugal, os constrangimentos verificados em termos de comunicação e de entendimento da legislação portuguesa é prova de que as questões culturais devem ser contempladas nas práticas empresariais como motor para o sucesso das relações entre a China e Portugal. Neste artigo defende-se que os conhecimentos veiculados pela gestão intercultural contribuem para a compreensão dos valores e comportamentos de culturas em relação no ensino de PLE/PFE.

No caso da China e, em particular, de Macau, Grosso sentencia que se verificou uma evolução:

no aprofundamento das relações económicas e comerciais sino-lusófonas, mas [Macau] ainda não integrou de forma sustentável uma cooperação forte na área da educação em línguas, cujos objetivos fundamentais para o século XXI são o diálogo intercultural, a compreensão do mundo e a compreensão do outro. Estes objetivos deveriam integrar uma política linguística e o ensino da língua portuguesa na RAEM [Região Administrativa Especial de Macau]. (Grosso 2018, p. 179)

Consequentemente, os documentos orientadores para o ELE deverão dar uma maior relevância à LFE, a fim de valorizar o desenvolvimento de competências multilingues,

sendo necessário investir na criação de materiais que respondam às necessidades do público universitário e dos cidadãos chineses que operam no mercado empresarial em Portugal. A disponibilização de recursos linguísticos, em particular, dicionários terminológicos para o ensino-aprendizagem de PFE, orientados para o domínio da Economia e Finanças, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas a nível da escrita e da oralidade em português, permitindo simultaneamente o aperfeiçoamento da língua em contexto académico. As possibilidades de mobilidade profissional e de negociação empresarial ampliar-se-ão com a inclusão de informação relativa às variedades terminológicas do Português do Brasil e do Português de África.

Por fim, o incentivo ao recurso do PFE no processo de ensino-aprendizagem em contexto académico e profissional contribui para a projeção da língua em território nacional e internacional. O facto de o português se tornar cada vez mais uma opção linguística a par, ou ao invés, do inglês, potencia as oportunidades de empregabilidade dos estudantes na sua área de especialidade.

## Referências

- Alberto, M. (2019). *Português para fins específicos. Um programa aplicado à área petrolífera*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- André, C. (2014). Comunicação no âmbito do debate sobre Políticas da Lusofonia, Políticas da Língua, apresentada na Conferência *Entre a desmistificação e a utopia: Indagação sobre as lusofonias* (22 e 23 de outubro), Universidade de São José, Macau.
- Benito, A., & Ogando, I. (2011). Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de Português com Fins Específicos. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 80–108.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabral, F. S. (2020, janeiro 21). O investimento chinês em Portugal. *Rádio Renascença*. Consultado em <https://rr.sapo.pt/2020/01/21/francisco-sarsfield-cabral/o-investimento-chines-em-portugal/artigo/179091/>
- Caels, F. (2016). *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, IP.
- Cai, S. (2019). *Trabalhadores chineses em Portugal: Desafios e sugestões, tendo como base uma experiência de estágio*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Ceia, C. (2011). Aprender uma segunda língua. In C. Muñoz, I. Araújo & C. Ceia (Coords.), *Aprender uma segunda língua* (pp. 61–79). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Camões IP. (2018). *Relatório de atividades do Camões IP*. Lisboa: Camões IP, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18/12/2006 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394, 10–18. Consultado em <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Conselho da Europa (2006). *Plurilingual education in Europe – 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.



- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2014). *Resolução sobre o Plano de Ação de Lisboa*. Consultado em [https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol\\_PALis.pdf](https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol_PALis.pdf)
- Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2010). *Plano de ação de Brasília para a promoção, a difusão e a projeção da língua portuguesa*. Consultado em <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4447&Action=1&NewsId=1322&currentPage=28&M=NewsV2&PID=10872>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões IP.
- Domingues, C., & Pinheiro, G. L. (2015, dezembro 14). Língua e cultura também são a alma do negócio. *Revista Macau*. Consultado em <https://www.revistamacau.com/rm2020/2015/12/14/lusofonia-lingua-e-cultura-tambem-sao-a-alma-do-negocio/>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, L. P. (2020, maio 05). Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos. *Diário de Notícias*. Consultado em <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>
- Finuras, P. (2018). *Globalização e gestão das diferenças culturais para melhor compreender a gestão das pessoas e das diferenças culturais num mundo complexo e global*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Finuras, P. (2011). *Gestão intercultural: Pessoas e carreiras na era da globalização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fórum de Macau. (2020). Macau aposta em intercâmbios com universidades lusófonas. Consultado em <https://www.forumchinapl.org.mo/money-to-spur-bilingualism-in-macao-offered-to-colleges/?lang=pt>
- Frigière, J. (2017). Compétence plurilingue et interculturelle: Détection, quantification et analyse de son incidence chez des étudiants de mobilité sur leur appropriation en immersion d'une nouvelle langue, le Catalan. (Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona).
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à. C.C.P. *Études de Linguistique Appliquée*, 67, 119–140.
- Grosso, M. J. (2018). Política e ensino da língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (pós-1999). In P. Feytor Pinto & S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 169–181). Lisboa: Lidel.
- Grosso, M. J. (2014). Comunicação no âmbito do debate sobre Políticas da Lusofonia, Políticas da Língua, apresentada na Conferência *Entre a desmistificação e a utopia: Indagação sobre as lusofonias* (22 e 23 de outubro), Universidade de São José, Macau.
- Grosso, M. J. (Coord.) (2011). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Hanzi, Z. (2015). Investigação-Ação das necessidades no ensino do português para fins específicos: O caso do público chinês em Portugal. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- He, A. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. *Multilingual Education*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-2-1>
- Huan, L. (2016). *Teoria e aplicação da língua portuguesa na categoria de negócios*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Lacerda, N., Sousa, M. A., & Silva, M. T. (2014). Ensino de Português para Fins Específicos: Uma análise curricular em projetos pedagógicos de cursos de graduação da UFPI. In M. A. Martins, L. Júnior & S. F. Campos (Orgs.), *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE 2014*. Natal, Rio de Janeiro: EDUFRRN.
- Leduc, A. (2014). Aprender português de negócios: Análise da situação atual e esboço de uma solução didática online. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa).



- Leiria, I. (Coord.) (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no currículo nacional – Orientações nacionais: Perfis linguísticos da População escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Lemos, H. (2009). O Português como língua veicular no ensino básico e secundário: algumas considerações sobre materiais. In ILTEC (Org.), *Textos do seminário Metodologias e Materiais para o Ensino de Português como Língua Não Materna* (pp. 55–58). Lisboa: ILTEC/APP
- Lino, M. T., Chicuna, A., Grôz, A. P., & Medina, D. (2010). Neologia, terminologia e lexicultura. A língua portuguesa em situação de contacto de línguas. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(2), 187–201.
- Luo, J., & Garner, M. (2017). The challenges and opportunities for English teachers in teaching ESP in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 81–86. <https://doi.org/10.17507/jltr.0801.10>
- Manole, V. (2014). O ensino do português para fins específicos o caso da linguagem económica. In C. Varga (Ed.), *NULD 2014* (pp.129–144). Cluj-Napoca, Roménia: Editura Presa Universitara Clujeana.
- Magarreiro, V. (2014). *Proposta de produção de unidade didática para manual de português comercial*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Martins, M., & Sales, M. A. (2020). O ensino de português em cursos de Engenharias e de Ciência e Tecnologia em universidades Potiguaras: Uma demanda por um ensino para fins específicos. *Univap*, 26(50), 22–35. <https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v26i50.2221>
- Martins, S. D. (2017, outubro). *Português para fins específicos: Um investimento no desenvolvimento de competências plurilingues no mundo globalizado*. Comunicação proferida no VI SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (Org.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo* (pp. 45–65). Braga: CEHUM/Húmus.
- Mateus, M. H. M. (2008). *Difusão da língua portuguesa no mundo*. Comunicação proferida no I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mello, J. (2009). Edição de materiais de ensino PLE, dificuldades e objetivos. In ILTEC (Org.), *Textos do seminário Metodologias e Materiais para o Ensino de Português como Língua Não Materna* (pp. 71–73). Lisboa: ILTEC/ APP
- Mendes, E., & Oliveira, G. M. de (2019). Uma língua de ouro? Perspectivas político-linguísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In F. D. Albuquerque & Y. Qiaorong (Orgs.), *O ensino do português na China: Parâmetros e perspectivas* (pp. 97–139). Natal, Rio de Janeiro: EDUFRRN.
- Molsing, K., & Lopes-Perna, C. (2014). Research and teaching in Portuguese for Specific Purposes. *BELT Journal*, 5(2), 1–7. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2014.2.19701>
- Morrison, T., & Conaway, W. A. (2006). *Kiss, bow, or shake hands*. Avon: Adams Media.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ni Hao. (2020). Lin Man: Portuguesa de alma e coração, chinesa de sangue. Consultado em <https://www.nihaoportugal.pt/portuguesa-de-alma-e-coracao-chinesa-de-sangue/>
- Ni Hao. (2019a). Lista de espera para ensinar português quase duplicou em relação a 2018. Consultado em <https://www.nihaoportugal.pt/crescimento-dos-tutoriais-em-portugues/>
- Ni Hao. (2019b). Macau: Centro de tradução em língua portuguesa é uma realidade. Consultado em <https://www.nihaoportugal.pt/macau-centro-de-traducao-em-lingua-portuguesa/>.
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2017). Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino. *Boletim Estatístico do Observatório das Migrações*, 3. Lisboa: Observatório das Migrações. Consultado em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/418987/>

- Boletim+Estat% C3% ADstico+OM+% 233+Estudantes+Estrangeiros.pdf/5ca44d3c-60b9-48e7-84dd-b385af001922
- Palmeiro, J. (2014, novembro). *A internacionalização das empresas editoras de jornais e revistas: missão empresarial à China. Um exemplo, uma oportunidade*. Comunicação proferida no Seminário do Dia Nacional da Imprensa 2014, Palácio Foz, Lisboa.
- Oliveira, D., & Sequeira, R. (2012). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: Lidel.
- Ponto Final. (2014). Negócio da China em Portugal. Consultado em <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2014/02/21/negocio-da-china-em-portugal/>
- Porcher, L. (2003). Le plurilinguisme: Des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 34, 88–95.
- Ramos, A., & Marchesan, M. T. (2013). O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 12(2), 15–35. <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i2.1310>
- Reto, L. (Coord.) (2020). *A língua portuguesa como ativo global*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ribeiro, N. (2016, setembro 23). Instituto Camões aposta na formação de professores à distância. *Público*. Consultado em <https://www.publico.pt/politica/noticia/instituto-camoes-aposta-na-formacao-de-professores-a-distancia-1744853>
- Riley, P. (2007). *Language, culture and identity. An ethnolinguistic perspective*. New York: Continuum.
- Salek, S. (2002, novembro 04). Português está desaparecendo em Macau. *BBC Brasil*. Consultado em [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020926\\_chinamacaurui](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020926_chinamacaurui)
- Sun, G. (2018). *Estudantes universitários chineses de Português Língua Estrangeira: Percursos de estudo, escolhas e desafios no mercado de trabalho*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Wang, S. (2015). *Lexicultura na língua chinesa e na lexicografia bilingue de chinês-português*. (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Wang, M. (2011). *Comunicação empresarial em contexto intercultural Portugal/China: Ultrapassar barreiras*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Yang, X. (2017). *Estudo analítico e comparativo dos recursos bibliográficos para o ensino-aprendizagem de PLE no nível de iniciação na China. Um estudo de caso aplicado às Universidades de Nanquim e de Sichuan*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).

[recebido em 28 de fevereiro de 2020 e aceite para publicação em 10 de novembro de 2020]