

A SALA DE AULA INTERCULTURAL: A INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES CHINESES E PROFESSORES ESTRANGEIROS

INTERCULTURAL CLASSROOM: THE INTERACTION BETWEEN CHINESE STUDENTS AND FOREIGN TEACHERS

*Manuel Duarte João Pires*¹

Resumo

A interação entre os estudantes chineses e os professores estrangeiros surge com recorrência como um tópico de relevo na literatura dedicada ao ensino de línguas estrangeiras na China. Esta interação é marcada por diferentes expectativas em relação às metodologias de ensino, bem como por questões sociais e culturais ligadas aos papéis de aluno e de professor na sociedade chinesa. Os objetivos desta pesquisa são analisar, sintetizar e interpretar a investigação sobre o tema para compreender se esta interação tem ocorrido de forma harmoniosa ou profícua para estudantes e professores. Este artigo aborda algumas características dos estudantes chineses e as suas experiências interculturais com professores estrangeiros a fim de estudar a forma como ocorre a interação entre distintas perspectivas culturais e diferentes culturas de aprendizagem no espaço da sala de aula. As conclusões sugerem que esta não é uma relação livre de divergências e incompatibilidades; contudo, a literatura mais recente revela que esta interação tem sido bem-sucedida sempre que nutrida com abertura, diálogo e empatia, inclusive no que diz respeito ao ensino de Português Língua Estrangeira na China.

Palavras-chave

sala de aula intercultural, ensino de língua estrangeira, estudantes chineses, professores estrangeiros.

¹ Sun Yat-sen University, School of International Studies, China

 <https://orcid.org/0000-0002-1242-5319> ; duarte@mail.sysu.edu.cn

Abstract The interaction of Chinese students and foreign teachers is a recurring and relevant topic in the literature on foreign language teaching in China. This interaction is marked by different expectations regarding teaching methodologies, as well as social and cultural issues related to the roles of student and teacher in Chinese society. The objectives of this research are to analyse, synthesize and interpret previous research on the subject to understand whether this interaction has occurred in a harmonious or constructive way for students and teachers. This article addresses some characteristics of Chinese students and their intercultural experiences with foreign teachers to study how the interaction between different cultural perspectives and different learning cultures occurs in the classroom. The conclusions suggest that this is not a relationship free of divergences and incompatibilities, nevertheless, the most recent literature reveals that the interaction has been successful whenever it is based on openness, dialogue, and empathy, including concerning the teaching of Portuguese as a Foreign Language.

Keywords intercultural classroom, foreign language teaching, Chinese students, foreign teachers.

1. Introdução

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a sala de aula constitui frequentemente um espaço onde estão presentes elementos de diferentes culturas com formas distintas de ver e viver o mundo. A coexistência dessas diferenças no mesmo espaço não é por si só sinónimo de uma comunicação intercultural, tal como salientam Alsina (2004) ou Hall (2003). No entanto, no ensino de língua estrangeira a sala de aula reúne ingredientes propícios a uma comunicação intercultural, como a existência de uma língua comum, a eventual predisposição para conhecer a cultura do Outro e para estabelecer uma interação equilibrada e empática (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Alsina, 2004; Jin & Cortazzi, 1997, 2011).

A relevância das aulas de língua estrangeira como espaço favorável à comunicação intercultural está expressa nas palavras de Jin e Cortazzi (1997, 2011) que salientam que este espaço é importante para desenvolver a comunicação intercultural uma vez

que é o lugar onde muitos estudantes aprendem pela primeira vez sobre outras culturas e onde muitas regras básicas da comunicação intercultural são estabelecidas.

Nas aulas de língua estrangeira os aprendentes contactam diretamente com a cultura-alvo através dos tópicos de estudo selecionados e indiretamente por via dos códigos e representações culturais veiculados pela língua-alvo. Ou seja, a cultura está sempre presente de forma explícita nos conteúdos tratados na aula, através do manual, dos exercícios e demais atividades, e de forma implícita, através de toda a energia cultural que a língua transporta nas suas dimensões verbal e não verbal.

Segundo Jin e Cortazzi (1997), quando o professor é nativo da língua-alvo, então o meio de comunicação da sala de aula é também intercultural, uma vez que existe uma probabilidade grande de o professor utilizar a língua-alvo para estabelecer a comunicação. Assim, quando professor e estudantes provêm de diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais, “a situação é, por definição, intercultural, tanto em termos de meio como de conteúdo” (Jin & Cortazzi, 1997, p. 37).

A sala de aula de uma língua estrangeira representa um espaço onde se reúnem condições únicas para a comunicação intercultural, principalmente quando professor e alunos possuem um histórico cultural distinto. Esta relação não se resume ao facto de pessoas com diferentes origens ou meios socioculturais partilharem o mesmo espaço, pois tem sobretudo que ver com o facto de requerer um elevado fluxo de comunicação e interação subjacente ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A sala de aula de língua estrangeira pode ser sinónimo de interculturalidade, dados os motivos e objetivos que incitam a interação de professores e alunos.

As diferentes culturas de aprendizagem estão relacionadas com as expectativas transmitidas socialmente, os valores e as crenças acerca do que se considera uma aprendizagem bem-sucedida, o que se entende como um bom professor ou um bom aluno, a relação entre ambos, mas também o estilo, as abordagens e os métodos de ensino. O presente artigo pretende estudar a sala intercultural na perspetiva da interação entre os estudantes chineses e os professores estrangeiros, contribuindo para analisar o contacto entre culturas de aprendizagem e para difundir a voz dos estudantes chineses, uma importante comunidade estudantil presente em instituições de ensino superior por todo o mundo e que faz da China o maior país de origem de estudantes internacionais (Liu, 2016; Textor, 2020).

2. Abordagem metodológica

Esta pesquisa promove um olhar narrativo baseado na análise da literatura sobre o tema e numa síntese crítica da informação selecionada. A revisão narrativa poderá ser particularmente útil para reunir conhecimentos de diferentes estudos que “podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras” (Sampaio & Mancini, 2007, p. 84). A análise narrativa permite também concentrar um maior número de resultados relevantes, ao invés de basear as conclusões na leitura de um exaustivo número de artigos que requer uma grande quantidade e diversidade de recursos. De acordo com Ferrari (2015), a revisão narrativa não procura fazer uma busca exaustiva das fontes de informação, pressupondo uma análise mais aberta e, por isso, mais permeável à subjetividade do investigador. Além disso, pretende veicular uma visão crítica e qualitativa do autor, focando-se num conjunto específico de estudos de acordo com os tópicos de pesquisa e com a interpretação do autor acerca de determinada problemática. Na mesma senda de argumentação, Gregory e Deniss (2018) defendem que a revisão narrativa permite uma maior participação e interpretação do autor na leitura qualitativa da literatura, ao passo que a revisão sistemática efetua um levantamento abrangente de estudos destacáveis num determinado campo científico, obedecendo a regras e metodologias formais explícitas e objetivas menos suscetíveis à análise subjetiva e, eventualmente, enviesada do autor.

Para Chaney (2021), as visões narrativas podem constituir artigos educacionais úteis, pois reúnem muita informação dispersa num formato inteligível e mostram uma perspectiva ampla que descreve o desenvolvimento ou a gestão de um problema. As abordagens narrativas podem ser uma contribuição valiosa para a literatura se forem preparadas e apresentadas de forma clara de modo a minimizar os vieses do autor.

A análise narrativa deste artigo percorre as particularidades da cultura de aprendizagem dos estudantes chineses, as suas experiências (menos e mais construtivas) de interação com os professores estrangeiros, dedicando também um olhar a essa mesma interação no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na China. Para este fim, a seleção dos textos analisados teve sobretudo em conta os seguintes critérios: apresentar perspectivas comparativas e interativas centradas na experiência de interação em sala de aula; incluir e compreender a visão de estudantes e de professores; analisar estudos

que reflitam a opinião de autores chineses e também estrangeiros sobre esta temática; efetuar uma leitura cronológica que analise a evolução desta problemática ao longo dos últimos anos; observar estas questões.

Este artigo assume uma disposição vivencial e participativa do pesquisador em relação ao procedimento da análise narrativa na senda do que defende Bamberg (2012). Segundo este autor, uma das formas de estudar a narrativa é abordar a pesquisa como “expressão de uma realidade vivida” (Bamberg, 2012, p. 79) na qual o autor descreve acontecimentos ou experiências; ou seja, a narrativa assume uma dimensão pragmática e ativa ligada ao percurso do autor e às suas vivências e testemunhos. Desta forma, a análise narrativa constitui uma ferramenta para se compreender o que ocorreu em determinada época ou contexto social. É essencialmente este registo de conhecimentos e interações que resultam da experiência participante e interveniente do pesquisador no ambiente da sala de aula que interessa particularmente a este estudo. Pese embora a subjetividade que poderá estar associada a esta visão mais empírica da análise narrativa, este artigo pretende destacar e discutir as problemáticas e desafios que professores e estudantes enfrentam quotidianamente enquanto atores ou agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, discutem-se algumas características dos alunos chineses e o seu contacto com professores estrangeiros com o intuito de analisar as características e experiências dessa interação e o modo como professores e alunos compreendem e partilham diferentes perspetivas culturais no espaço intercultural da sala de aula de língua estrangeira.

3. Culturas de aprendizagem em (inter)ação

De acordo com o conceito de cultura de aprendizagem, tal como teorizado por Jin e Cortazzi (1996, 1997, 2006), o comportamento e a interação na sala de aula de língua estrangeira são estabelecidos dentro de estruturas determinadas que envolvem as expectativas, atitudes e valores sobre o que constitui uma aprendizagem construtiva e sobre as formas de ensinar ou de aprender. Estas crenças influem nas diversas dimensões do ensino, desde aspetos como a relação entre professor e aluno, o modo de colocar questões, a elaboração dos currículos ou a escolha dos materiais didáticos, bem como questões mais amplas e complexas que relacionam o ensino de línguas com políticas e procedimentos de natureza educacional, económica e sociocultural.

Na cultura de aprendizagem chinesa a aquisição de conhecimento é bastante focada na repetição e memorização; como tal, os estudantes devem repetir, recitar e aprender através de modelos definidos como o manual e, sobretudo, o professor, que deve constituir um exemplo de sabedoria, mas também de forte moralidade nos valores que transmite aos seus alunos e nos princípios por que se rege dentro e fora da sala de aula (Jin & Cortazzi, 2006; Zhang, Wang & Li, 2013; Wei, 2016). Neste contexto, os trabalhos de casa, a repetição e a memorização dos conteúdos são métodos encorajados para que o aluno desenvolva confiança à medida que avança na aprendizagem e no domínio das matérias. A compreensão oral, através da leitura, e a produção escrita assumem um papel de maior destaque, diferentemente da forma de aprendizagem ocidental de línguas estrangeiras, mais centrada na compreensão e produção oral (Shen, 2007; Vinther, 2010; Liu, Zhang & Yin, 2014).

Segundo Liu, Zhang e Yin (2014), a insistência na oralidade e na consolidação das matérias através da produção oral que os professores estrangeiros costumam adotar nas aulas com estudantes chineses, pode ser mal interpretada por estes, uma vez que os alunos poderão sentir que não estão a aprender coisas novas nem a ampliar os seus conhecimentos, apenas a praticar algo que já sabem, mas que preferem não o expressar ou demonstrar através da oralidade. O facto de os alunos chineses nem sempre revelarem tanta prontidão ou facilidade para se expressarem oralmente não significa que desconheçam, nem que não possuam ou dominem o vocabulário aprendido. A diferença reside na importância e no peso distinto que professores estrangeiros e alunos chineses atribuem à expressão da oralidade na língua estrangeira.

O conceito de participação na aula também assume interpretações distintas porque os estudantes chineses participam na aula, não necessariamente pela interação oral, mas através da escuta do professor, da reflexão individual e da colocação de questões no final da aula. Na perspectiva de Shen (2007), a comunicação na cultura chinesa privilegia menos a produção verbal, e os alunos não são instruídos a colocar questões no decorrer da aula para não interromperem o professor e para, dessa forma, não o colocarem em causa diante da turma, caso ele não possua conhecimentos ou preparação para dar uma resposta esclarecedora. Há professores que recordam que as questões devem ser expostas apenas no final para não perturbar o desenrolar da aula.

O estudo comparativo entre alunos e professores orientais e britânicos de Jin e Cortazzi (2006) é igualmente elucidativo sobre estas questões. Os autores defendem que os estudantes orientais consideram como característica de um bom aluno a capacidade de mostrar interesse nos temas através da colocação de perguntas ao professor depois do final da aula. Por outro lado, os professores estrangeiros defendem que os alunos orientais deveriam apresentar as suas dúvidas durante a aula para que todos os colegas pudessem ouvir e discutir as questões, em vez de esperarem pelo final.

Os estudantes orientais ficam admirados com a facilidade e frequência com que os seus pares ocidentais colocam questões, interrompendo e desafiando os professores. Para estes alunos, é necessário aprender e refletir ponderadamente sobre um determinado tópico antes de poder colocar questões. Ou seja, na cultura de aprendizagem chinesa, o estudante “precisa de saber antes de fazer perguntas enquanto em muitas culturas de aprendizagem ocidentais os estudantes fazem perguntas para saber” (Jin & Cortazzi, 2006, p. 49).

A outra razão referida para estes alunos não colocarem questões durante a aula é a timidez e o medo de fazer perguntas despropositadas ou de cometer algum erro na oralidade. Estas situações estão relacionadas com o facto de os alunos não quererem perder a face por cometerem erros ou por interromperem a aula, evitando assim faltar ao respeito ao professor. Os alunos não pretendem causar problemas ao professor, que eventualmente poderá não saber a resposta e, como tal, ficar desacreditado diante dos alunos. Esta situação é compreensível, dado que a definição de um bom professor na cultura chinesa se centra no domínio do conhecimento. Caso o professor revele desconhecimento ou impreparação para dar uma resposta no momento, tal é interpretado como uma humilhação. Por outro lado, o aluno que, através de uma pergunta, coloca o professor numa situação delicada é também malvisto pela falta de respeito e pela situação que criou (Jin & Cortazzi, 2006; Shen, 2007; Wang, 2007).

Os professores estrangeiros têm mais facilidade em admitir que não dominam determinado tema, sendo este facto aceite em muitas culturas ocidentais, uma vez que o conceito de bom professor está mais centrado no uso de competências e metodologias. Os professores muitas vezes reconhecem que não sabem, mas dizem aos alunos que vão procurar inteirar-se sobre o assunto ou, então, envolvem os alunos na procura de conhecimento, trabalhando conjuntamente para encontrar respostas.

De acordo com Jin e Cortazzi (2011), os estudantes chineses apontam a permissividade ou distanciamento dos professores estrangeiros como uma característica menos positiva, mas destacando a amizade e a afetividade como principais qualidades. Na visão destes estudantes, um bom professor deve ser respeitável, simpático e um bom amigo, ou seja, deve reunir as qualidades “de um pai rigoroso e de uma mãe simpática” (Jin & Cortazzi, 2011, p. 43). Quanto às características que um bom estudante deve possuir, os jovens chineses referem o trabalho árduo como aspeto essencial em conformidade com os valores confucionistas, atribuindo uma grande importância ao respeito pelo professor. Esta é uma razão pela qual, na China, os alunos evitam faltar às aulas e não deixam de avisar e pedir desculpas ao professor quando têm imperativamente de o fazer, dado que esta ausência é considerada como uma falta de respeito ou desconsideração pelo professor e o seu trabalho.

A relação afetiva, moral e reverenciosa com a figura do professor na China assume uma importância culturalmente elevada e incontestável, ao contrário do que sucede noutros contextos culturais onde esta relação se baseia em pressupostos significativamente distintos. Por seu turno, os alunos ocidentais atribuem grande significado à atenção prestada ao professor e às qualidades deste enquanto transmissor de conteúdos inteligíveis; ou seja, o professor deve sobretudo ter competências para tornar as matérias compreensíveis aos alunos.

Os papéis de professor e aluno estão tradicionalmente definidos na sociedade chinesa, na medida em que os primeiros são transmissores e os segundos, recetores de conhecimento. Os professores dominam o processo de aprendizagem e exercem um controlo direto sobre os estudantes uma vez que constituem a principal fonte de conhecimento da língua. Estes valores estão fortemente sedimentados, pelo que as novas metodologias e abordagens aplicadas ao ensino de línguas devem sempre ter em consideração as especificidades e as formalidades da cultura chinesa.

A pesquisa de Zhang, Wang e Li (2013) apresenta alguns provérbios basilares da sociedade chinesa que aludem à autoridade do professor, que deve ser respeitada e nunca desafiada, e às responsabilidades de um professor perante os seus alunos, principalmente, a transmissão de conhecimento e de valores morais. O exemplo moral que o professor deve representar dentro e fora da sala de aula constitui uma das suas principais funções. A este propósito, Xiao e Chen (2009) argumentam que,

na China confucionista, a competência comunicativa é sempre estudada e cultivada em associação com um programa mais amplo de educação moral, porque Confúcio entendia o estudo da comunicação essencialmente como um curso de cultivo moral. O ensino deve, assim, veicular uma vinculada mensagem moral, na qual o professor representa uma figura central e modelar.

O espaço da sala de aula funciona de diferentes formas consoante os contextos socioculturais, pelo que os conceitos de motivação e de aprendizagem ou os atributos necessários para professores e estudantes serem bem-sucedidos nos seus papéis sociais também diferem. A criação de um ambiente de segurança e harmonia para a implementação de práticas comunicativas é um processo que se trabalha de forma gradual e que se desenvolve ao longo do tempo de interação e conhecimento mútuo entre professores estrangeiros e alunos chineses. A consciência do dinamismo e da diversidade presente em cada cultura é essencial para uma reflexão autocrítica sobre a própria cultura, para a compreensão de diferentes representações culturais e para a construção de competências de comunicação intercultural em contexto educativo.

4. Interações a carecer de harmonia

A interação de culturas de aprendizagens distintas na sala de aula intercultural não está isenta de equívocos, de mal-entendidos ou de experiências menos positivas, tal como alguns estudos revelam.

De acordo com Li (1999), muitos professores estrangeiros vão para a China com expectativas muito altas e regressam a casa desapontados ou ressentidos devido à discrepância entre o que esperam encontrar e a realidade com que se deparam. Li afirma que a forma de ensinar dos professores estrangeiros constitui uma oportunidade única para criar uma atmosfera de aprendizagem autêntica e possibilita a interação com falantes nativos. Contudo, a autora revela que os professores nativos parecem ter poucas expectativas em relação aos estudantes chineses, uma vez que o seu estilo de ensino é incoerente, muito simples e por vezes irrelevante para as suas necessidades de aprendizagem. Os estudantes salientam a obsessão dos professores estrangeiros com os debates ou discussões em grupo que consideram pouco importantes para a aprendizagem. Os estudantes sublinham também que, apesar da insistência em requerer

a sua participação, muitas vezes os professores não conseguem fazer uma boa gestão das atividades de grupo em turmas muito numerosas. Alguns estudantes vão ainda mais longe dizendo que a “aprendizagem cooperativa através da realização de atividades em conjunto é indicada para crianças e não para adultos” (Li, 1999, p. 8) e que, quanto mais os professores nativos insistem nestas atividades, menos os alunos sentem beneficiar deste tipo de ensino.

Estas posições são suscetíveis de desencadear tensão entre alunos e professores quando os métodos não correspondem às expectativas e, especialmente, quando os professores são inflexíveis em relação às suas convicções prévias sobre o ensino-aprendizagem. As opiniões dos estudantes no estudo de Li sugerem alguma impreparação, desconhecimento ou desconsideração pela cultura de aprendizagem chinesa, bem como uma certa intransigência ou inflexibilidade dos professores estrangeiros.

O estudo de Doyle (2005) indica que os estudantes chineses afirmam que os professores nativos de língua estrangeira não dominam a gramática, enquanto os professores chineses são nela especialistas. Os alunos consideram que os professores chineses são mais eficientes no ensino da gramática e do vocabulário, uma vez que possuem bons conhecimentos, usam um modelo sistemático e corrigem sempre os erros. Em contraste, consideram que os professores ocidentais simplificam o vocabulário e subestimam os conhecimentos dos estudantes, apesar de serem mais afáveis e os encorajarem e ajudarem a praticar a oralidade.

Os alunos dizem também que as aulas dos professores estrangeiros não têm uma estrutura delineada, havendo constante mudanças de assuntos abordados e de materiais utilizados (fotocópias, livros, jogos, etc.), o que torna as aulas confusas e pouco sérias. No que concerne ao trabalho em pares ou em grupos, dizem que é pouco produtivo porque normalmente com os colegas apenas aprendem os erros.

Por outro lado, os professores estrangeiros enumeram várias dificuldades no contacto com os alunos chineses, afirmando que estes exigem estruturas gramaticais mais complexas quando ainda não conseguem lidar com as estruturas mais básicas; resistem a trabalhar em grupo ou em pares; não colocam questões e não procuram o significado das palavras através do seu contexto, mas desperdiçam tempo a analisar cada palavra isoladamente. Os professores estrangeiros comentam ainda que os alunos chineses parecem não conseguir elaborar opiniões sobre os temas abordados. Esta investigação

reúne testemunhos com um teor algo negativo de ambas as partes e é também reveladora de situações de comunicação e interação na sala de aula que não terão sido particularmente eficientes ou frutíferas. Para contornar estas dificuldades, Doyle refere a importância da adaptação dos professores estrangeiros ao contexto cultural da sala de aula para garantir uma verdadeira aprendizagem:

To avoid ethnocentric attitudes, EFL teachers are advised not to ask how they can't get the Chinese to do this or that but rather how they can reveal the new cultural framework of the classroom and reassure students that 'real' learning is taking place. (Doyle, 2005, para. 23)

Nos estudos de Li ou Doyle as opiniões sobre a interação de estudantes chineses e professores estrangeiros não são favoráveis de parte a parte; no entanto, estas impressões menos positivas são particularmente úteis na medida em que permitem refletir sobre o que se deve evitar e o que pode ser melhorado. O descontentamento dos estudantes nasce dos erros de comunicação na sala de aula e do desfasamento entre as expectativas em relação aos métodos de ensino e as dificuldades na sua aplicação prática. Tendo em conta que estes desencontros entre as expectativas e os métodos de ensino podem ser causadores de conflito entre estudantes e professores, Li defende que: “Expatriate teachers should develop intercultural awareness, be flexible, adaptive, and empathetic in their teaching and adopt a variety of teaching methods to meet the diverse needs of students in China” (Li, 1999, p. 1).

A citação anterior é bastante conclusiva em relação à abordagem que um professor estrangeiro deve ter para ser bem-sucedido no contacto com os estudantes chineses. Para promover um ambiente intercultural eficaz, o professor estrangeiro deve ter competências de flexibilidade, adaptação e empatia, mas também recursividade e variedade no que diz respeito aos métodos de ensino utilizados, preocupando-se sempre em desenvolver uma atitude intercultural de compreensão e diálogo. Alguns destes estudos transmitem uma visão essencialista das culturas de aprendizagem de alunos e de professores chineses e ocidentais, não tendo em consideração o dinamismo cultural e a diversidade interna de qualquer cultura em termos regionais, religiosos, étnicos, de género, de idade e de classe social, por exemplo. Esta perspetiva redutora e

generalizante é contraposta por outras investigações que abordam esta temática com outra sensibilidade ou densidade, tal como se pode verificar seguidamente.

5. Interações a construir harmonia

Alguns exemplos de interações mais harmoniosas e positivas podem ser encontrados nos estudos de Nield (2004), de Clarke (2009) ou de Kember (2016), todos destacando a abertura dos alunos chineses a metodologias comunicativas sem descurar a importância do equilíbrio, da alternância de métodos e do conhecimento da realidade de aprendizagem chinesa.

O estudo de Clarke (2009) sobre a sua experiência de interação com os alunos chineses revela que, apesar de os alunos não estarem acostumados a ser participativos e a trabalhar em grupo, nas suas aulas não tiveram dificuldades em falar e participar, demonstrando muita vontade de trabalhar em grupo, realizar atividades comunicativas, partilhar dúvidas e expressar opiniões. Clarke explica que, quando solicitava uma análise crítica ou uma autoavaliação sobre as aprendizagens no final de cada aula, os alunos se mostravam recetivos, embora as suas competências a este nível fossem rudimentares. No entanto, o autor destaca que na avaliação final os alunos disseram sentir-se entusiasmados e integrados devido, precisamente, a estas solicitações para refletirem sobre as suas próprias aprendizagens. Este estudo é um exemplo que pode ilustrar a abertura dos alunos chineses a outros métodos e as mais-valias que os professores estrangeiros podem trazer para o ensino de línguas na China.

Segundo Clarke, atividades como *role-play* (dramatizações ou simulações de contextos reais), que normalmente requerem maior proximidade e informalidade entre professor e aluno, não são encaradas com muito à-vontade pelos professores chineses, pois a hierarquia da sala de aula pode desvanecer-se e ter consequências na forma como os alunos veem o professor. Da mesma forma, a colocação de questões no decorrer das aulas e a emissão de opiniões sobre o desenrolar da aprendizagem podem pôr em risco a segurança do professor, bem como o seu controlo sobre a turma e sobre o próprio processo de ensino.

A este nível, o facto de os professores estrangeiros provirem de um contexto cultural diferente e de, como tal, poderem ser vistos pelos alunos através de um paradigma socioeducativo também distinto pode constituir uma vantagem para estes docentes. Os

alunos verificam que estes trazem outra forma de estar na sala e sentem-se mais livres para interagir e participar, contribuindo para um ensino mais comunicativo.

O facto de o professor estrangeiro, por norma, não pertencer à mesma cultura social e educativa pode revelar-se positivo para desenvolver competências interculturais. Para que esta interação seja profícua, é necessária a construção de um conhecimento culturalmente contextualizado através de uma abordagem integradora que utilize métodos de ambas as partes sem tentar impor uma colagem de métodos ocidentais na cultura asiática. É importante estabelecer um equilíbrio e não fazer uso dessa potencial vantagem do professor estrangeiro de forma errada, ou seja, forçando determinadas metodologias sem considerar a cultura de aprendizagem do aluno chinês.

A pesquisa de Nield (2004) também refere a importância da adaptação ao contexto de aprendizagem, defendendo que a simples transposição de metodologias ocidentais para turmas compostas por estudantes chineses pode trazer problemas culturais por não ter em conta as especificidades da cultura chinesa, nomeadamente, dos valores do Confucionismo, na educação e no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Em termos dos papéis de estudantes e professores na sala de aula, este autor diz que o professor é entendido, à luz da visão confuciana, como detentor do conhecimento e, muitas vezes, como “o único fornecedor de conhecimento” (Nield, 2004, p. 190). Segundo os ensinamentos confucionistas, e em consonância com a grande distância em relação ao poder que marca a cultura chinesa, os alunos demonstram uma profunda deferência para com o professor, de tal forma que colocar questões durante as aulas pode constituir uma afronta. O papel do professor é ensinar e estabelecer regras, de modo que os alunos depositam nele toda a confiança, esperando que este lhes transmita instruções específicas.

As conclusões das pesquisas de Nield com estudantes chineses contradizem a ideia que a literatura transmite sobre a antipatia cultural pelo trabalho de grupo. A maioria dos estudantes que participaram no seu estudo revelou que gosta de trabalhar em grupo porque pode partilhar ideias, cooperar, aumentar mutuamente a motivação e desenvolver as relações de amizade. Os estudantes mostram-se igualmente recetivos ao benefício das atividades de debates e de outras atividades interativas. Estas atividades promovem a sua compreensão, tornam as aulas mais interessantes e contribuem para estimular a criatividade; contudo, devem ser adaptadas à realidade e às expectativas chinesas.

Por outro lado, a opinião dos estudantes sobre as formas de ensino mais tradicionais revela que estes consideram as aulas baseadas exclusivamente no manual como entediadas, difíceis de acompanhar durante longos períodos e limitadas ao registo de notas, uma vez que a comunicação é apenas de um sentido (professor-aluno). Os alunos foram também unânimes em mostrar o seu desagrado pelo facto de a avaliação se basear quase exclusivamente em exames escritos, já que este tipo de avaliação apenas testa a capacidade de memorização e não o intelecto, é “causador de bastante pressão e stresse, além de que concentra tudo na performance de um único dia” (Nield, 2004, p. 194). Os alunos revelaram preferir uma avaliação que incluía apresentações, elaboração de projetos de grupo em que possam partilhar a pressão, dividir a carga de trabalho e aprender cooperativamente com os colegas.

As pesquisas de Liu, Zhang e Yin (2014) e Kember (2016) salientam que os alunos chineses estão abertos a outras formas de ensino e de avaliação, caso o professor introduza métodos que se enquadrem no nível de língua e nas necessidades de aprendizagem e tenham presente o contexto sociocultural. Kember (2016) aponta uma das principais razões pelas quais os estudantes chineses e do Leste asiático superam atualmente os de países ocidentais. O autor considera que os estudantes chineses fazem uso de diferentes abordagens de aprendizagem, envolvendo memorização e compreensão, sendo mais propensos a construir uma boa base de conhecimento. Os alunos chineses interagem cada vez mais com diversas abordagens metodológicas dentro e, especialmente, fora do seu país, o que contribui para um desempenho superior em testes internacionais. A pesquisa com os estudantes chineses revelou a adoção de “abordagens intermediárias” (Kember, 2016, para. 2) que combinam, sobretudo, a memorização e a compreensão como ferramentas de aprendizagem que tornam estes estudantes mais bem preparados e competitivos no meio internacional.

Os alunos chineses não se encontram exclusivamente ligados a metodologias tradicionais, mas têm cada vez mais contacto com diferentes abordagens, das quais fazem o melhor uso possível. O facto de terem uma forte ligação à figura do professor é um aliado com vista a um ensino de teor mais comunicativo. O facto de os estudantes tenderem a corresponder às solicitações dos professores e a seguir as suas instruções constitui uma oportunidade ímpar para o docente orientar os alunos e fazer uso dos métodos mais adequados tendo em conta as especificidades da cultura de aprendizagem.

A predisposição dos alunos chineses para serem dirigidos pelo professor não deve ser considerada como uma desvantagem para os professores estrangeiros. O vínculo e a afeição ao professor também não devem ser interpretados como falta de autonomia ou absoluta dependência, mas como uma oportunidade para o professor orientar os alunos com vista a uma comunicação intercultural eficaz, aplicando os métodos de ensino-aprendizagem mais apropriados.

6. A interação no Português Língua Estrangeira na China

A China representa atualmente um mercado importante para a língua portuguesa pelas vantagens económicas e pelos interesses globais de competitividade e empregabilidade que lhe estão associados. O ensino da língua portuguesa tem vindo a registar um crescimento que se expressa, atualmente, nas mais de cinquenta instituições de ensino superior localizadas em território chinês que disponibilizam diversos tipos de cursos de Português a cerca de cinco mil estudantes (Yan & Albuquerque, 2019; Jatobá, 2020). A interação dos estudantes chineses com diversos métodos de ensino e o contacto com professores estrangeiros parecem ser tópicos que paulatinamente começam a ser abordados no âmbito do Português Língua Estrangeira.

Os resultados da pesquisa de Pires (2021) sobre a prática de *role-plays* ou dramatizações como forma de desenvolver competências em português junto de estudantes chineses mostram que estas atividades são um fator de motivação para a aprendizagem da língua e que potenciam a sala de aula como meio para um ensino prático, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas, interpessoais e socioculturais. O *feedback* positivo dos alunos em relação à motivação associada às atividades de *role-play*, a preferência por trabalhar em grupo e por temas que abordem o debate sobre questões sociais, culturais e profissionais são demonstrativos do interesse dos estudantes na aprendizagem da língua de forma interativa e da importância da sala de aula como espaço privilegiado para a difusão dos valores da cidadania intercultural. As atividades de *role-play* parecem contribuir para um ensino mais prático que fomenta a participação e a reflexão crítica dos estudantes acerca de questões sociais.

Os resultados da investigação de Nunes e Pelicano (2020), que visou compreender a identidade cultural dos aprendentes chineses e as suas perceções sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE, indicam que o aluno chinês é “profundamente moldado

pela sua bagagem cultural, mas também muito ativo e recetivo à novidade” (p. 197). Os autores sublinham a abertura dos estudantes a diferentes atividades propostas e a novas tendências pedagógicas que devem sempre ter em consideração a própria cultura do estudante.

A pesquisa elaborada por Zhang (2018) estuda a avaliação da competência intercultural dos estudantes chineses de PLE através da aplicação de um modelo quantitativo utilizado por pesquisadores desse campo científico. A autora conclui que a “competência intercultural do nosso público-alvo se situa no nível alto-médio” (Zhang, 2018, p. 241). O trabalho de Zhang apresenta uma leitura essencialmente estatística e quantitativa reveladora de uma elevada competência intercultural, muito ligada também ao contacto com professores de diversos contextos culturais e com diferentes propostas metodológicas.

Através do estudo de Dias (2015) sobre a experiência dos estudantes chineses a frequentar intercâmbios de estudos em instituições de ensino superior portuguesas, podemos verificar que uma das maiores motivações dos alunos para estudar português é poder descobrir outras culturas e adquirir novas perspetivas do mundo. O autor explica que numa fase inicial os estudantes chineses demonstram algumas dificuldades em se adaptar a outras metodologias de ensino-aprendizagem e a alguns aspetos culturais, mas desde cedo efetuam esforços para se habituarem aos métodos de ensino e à sociedade do país local. Tal como defende Byram (2008), a experiência de estudar num país estrangeiro integra responsabilidades na medida em que faz dos estudantes representantes de um país em particular, de um conjunto de valores e políticas e de uma determinada identidade social. Os alunos passam a encarar a sua individualidade numa perspetiva mais global, não apenas em relação à sua cultura de origem, mas como cidadãos de um mundo com diversos padrões e várias formas de agir perante semelhantes pressupostos e desafios.

A literatura no âmbito do ensino de PLE a estudantes chineses parece indicar que estes possuem uma assinalável capacidade de abertura e adaptação a novos contextos e abordagens metodológicas. O conhecimento no ensino intercultural é indissociável de processos de socialização, envolvendo características de descoberta e interação. A importância das identidades sociais na interação cultural e o papel que professores e alunos de língua estrangeira desempenham na sociedade fazem com que ambos devam

ter a responsabilidade e o dever de trabalhar competências interculturais a fim de estarem mais preparados para mediar o diálogo entre culturas e para gerir eficazmente eventuais situações dissonantes que possam surgir dessa interação.

7. Considerações finais

A presente pesquisa descreve dificuldades, mas também discute soluções para a interação entre professores estrangeiros e estudantes chineses. Os conhecimentos da cultura de aprendizagem chinesa são importantes num tempo em que os alunos chineses estão presentes em diversas universidades por todo o mundo e se verifica um impacto global da China em termos de programas de colaboração, intercâmbio e investigação internacional com inúmeras instituições de ensino superior.

A dimensão intercultural constitui um dos principais objetivos do ensino de línguas, cuja essência deve passar por ajudar os alunos a interagir e a desenvolver relações com pessoas de outras línguas e culturas, tornando-se, assim, cientes da sua própria identidade. O desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas envolve a preparação dos alunos para a compreensão e aceitação de que cada cultura possui os seus valores e comportamentos, bem como a promoção da interação com indivíduos de outras culturas como experiência dinâmica e enriquecedora (Moeller & Nugent, 2014; Porto, Houghton & Byram, 2017).

A aquisição de competências interculturais nunca é completa ou perfeita, na medida em que não é possível adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com o Outro (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Alsina, 2004), além de que dentro de cada país existem diversos valores, atitudes e identidades em constante renovação. Tendo em conta a heterogeneidade de valores e identidades que compõem cada cultura, a competência intercultural não pressupõe a reprodução de um modelo, mas o desenvolvimento de um conjunto de atitudes, conhecimentos, competências e valores para a interpretar e interagir com as outras culturas.

Neste âmbito, uma das singularidades que é pertinente cuidar relaciona-se com a necessidade de professores e estudantes aprenderem a gerir conhecimentos, mas também hábitos, conceções e realizações culturais por vezes muito distintos. Os professores devem mediar e orientar os aprendentes para desenvolver as suas capacidades de interação por entre múltiplos contextos e identidades. Os estudantes de línguas devem

ser bem-sucedidos não apenas na aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também no desenvolvimento de relacionamentos empáticos com pessoas de outras línguas e culturas.

A sala de aula intercultural pode ser um ponto de partida privilegiado para a abertura e aproximação ao Outro, para um ensino mais profícuo e para uma representação mais positiva das interações humanas. Os professores estrangeiros devem aproveitar o facto de provirem de uma cultura de aprendizagem distinta para discutirem ativamente com os alunos chineses sobre as suas necessidades e estilos de aprendizagem. Nesta perspetiva, a sala de aula não deve ser gerida exclusivamente pelo professor, mas por todos os agentes de ensino em conjunto. A gestão integrada e participativa da interação na sala de aula intercultural deverá ter como principal propósito construir um processo no qual professores e alunos colaborem e contribuam para uma aprendizagem enriquecedora e inclusiva.

De acordo com a análise narrativa efetuada, é possível verificar que a literatura que difunde as interações menos bem-sucedidas entre estudantes chineses e professores estrangeiros é mais antiga, com cerca de duas décadas, sendo os estudos mais ilustrativos dessas dificuldades os elaborados por Li (1999) e Doyle (2005). As investigações recentes denotam cada vez mais intercompreensão e conhecimento mútuo e maior abertura e flexibilidade intercultural e metodológica. Atualmente, a literatura sobre este tópico expressa com unanimidade que os alunos chineses têm uma grande capacidade de adaptação a novos métodos e abordagens de ensino, assim como os professores estrangeiros revelam muito mais formação e preparação para ensinar a língua estrangeira em salas de aula com diferentes culturas de aprendizagem em interação. Estas experiências positivas e produtivas têm também ocorrido no âmbito do ensino de PLE na China. Algumas competências como a empatia, o diálogo e a predisposição para conhecer o Outro assumem-se como basilares e transversais para que a sala de aula intercultural se cumpra como espaço de entendimento, aproximação e salutar convivência entre pessoas e povos, algo de que a Educação e o Mundo tão prementemente carecem.

Referências bibliográficas

- Alsina, R. (2004). Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad. *Sphera Publica*, 4, 53-68.
- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. In: H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 77-94). Washington: APA Press.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Chaney, M. (2021). So you want to write a narrative review article? *Journal of Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 35(10), 3045-3049. <https://doi.org/10.1053/j.jvca.2021.06.017>.
- Clarke, J. (2009). Student centred teaching methods in a Chinese setting. *Nurse Education Today*, 30, 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.009>.
- Dias, R. (2015). *A Integração Cultural de Alunos Universitários Chineses no Contexto Académico Português* [Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Estrangeira e Segunda, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa.
- Doyle, D. (2005). *Chagal Guidelines and Teaching Chinese Students: Theory into practice*. Acesso em 22 out. 2021, de: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe http://archive.ecml.at/mtp2/chagal_setup/en/theory_into_practice/doyle.htm.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-234. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>.
- Gregory, A., & Deniss, A. (2018). An introduction to writing narrative and systematic reviews – Tasks, tips, and traps for aspiring authors. *Heart Lung Circulation*, 27, 893-898.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. (L. Sovik, Org., A. L. Resende, A. C. Escoteguy, C. Álvares, F. Rudiger & S. Amaral, Trads.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Jatobá, J. R. (2020). *Política e planeamento linguístico na China: promoção e ensino da língua portuguesa*. [Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses, Universidade de Macau] Repositório da Universidade de Macau, China.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1996) Cultures of learning: Language classrooms in China. In: H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: CUP.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1997). Expectations and questions in intercultural classrooms. *Intercultural Communication Studies VII*, 2, 37-58.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>.

- Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). *Researching Chinese Learners: Skills, perceptions and intercultural adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248187>.
- Li, M. (1999). Conflicts in teacher-student role beliefs and expectations: A case study of expatriate teachers teaching English in China. *The Weaver: New Ideas in Educational Research*, 3, 1-15.
- Liu, W. (2016). The international mobility of Chinese students: A cultural perspective. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 41-59. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i4.186143>.
- Liu, Y., Zhang, M., & Yin, Q. (2014). Challenges in intercultural language education in China. *Canadian Social Science*, 10(6), 38-46. <https://doi.org/10.3968/%25x>.
- Moeller, A., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In: S. Dhonau (Ed.), *Unlock the Gateway to Communication* (pp. 1-18). Eau Claire: Crown Prints.
- Nield, K. (2004). Questioning the myth of the Chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(3), 189-196.
- Nunes, A., & Pelicano, F. (2020). Perceções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira – Iniciantes. *Etudes Romanes de Brno*, 1, 197-215. <https://doi.org/10.5817/ERB2020-1-13>.
- Pires, M. J. (2021). Role-play como estratégia de ensino de língua: a perspetiva de estudantes de Português na China. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 40, 35-51. <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.40/pp.35-51>.
- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>.
- Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
- Shen, Z. (2007). Teaching intercultural communication in a Chinese perspective. In: S. Xu (Ed.), *Discourse as Cultural Struggle* (pp. 187-198). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Textor, C. (2020). *Number of Students from China Going Abroad for Study from 2009 to 2019*. Acesso em 16 jan. 2022, de The Statista Portal: <https://tinyurl.com/2p8k7n9c>.
- Vinther, J. (2010). A Danish perspective on teaching Chinese students in Europe. In: J. Ryan & G. Slethaug (Eds.), *International Education and the Chinese Learner* (pp. 111-127). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Wang, V. (2007). Chinese knowledge transmitters or Western learning facilitators: Adult teaching methods compared. In: K. King & V. Wang (Eds.), *Comparative Adult Education around the Globe* (pp. 113-137). Hangzhou: Zhejiang University Press.

- Wei, K. (2016) Exploration and rethinking: Student-voice studies in China. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(5), 549-560. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2016.05.011>.
- Xiao, X., & Chen, G.M. (2009). Communication competence and moral competence: A Confucian perspective. *Journal of Multicultural Discourses*, 4(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/17447140802651652>.
- Yan, Q., & Albuquerque, F. D. (2019). *O Ensino do Português na China (Parâmetros e perspectivas)*. Natal, RN: Edufrn.
- Zhang, D., Li, Y., & Wang, Y. (2013). How culturally appropriate is the communicative approach with reference to the Chinese context? *Creative Education*, 4(10a), 1-5. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.410A001>.
- Zhang, H. (2018). *Avaliação da Competência Intercultural: Estudantes chineses de PLE* [Tese de Doutoramento em Português como Língua Estrangeira, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

Article received on 24/01/2022 and accepted on 24/03/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.