

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA: OS ESTUDANTES CHINESES DE
MOBILIDADE DE CRÉDITO EM PORTUGAL E O ENSINO PARA A INTERAÇÃO
CULTURAL**

Manuel Duarte João Pires

Orientadora: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Português como Língua
Estrangeira / Língua Segunda

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA: OS ESTUDANTES CHINESES DE
MOBILIDADE DE CRÉDITO EM PORTUGAL E O ENSINO PARA A INTERAÇÃO
CULTURAL**

Manuel Duarte João Pires

Orientadora: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda.

Júri:

Presidente: Doutor Paulo Jorge Farmhouse Simões Alberto, Professor Catedrático da Área de Literaturas, Artes e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Yan Qiaorong, Lecturer of the Communication University of China;
- Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Fernanda Gil Pinheiro da Costa, Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutor Roberval Teixeira e Silva, Assistant Professor of the University of Macau;
- Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Orientadora).

2022

*Sou caipira, pira, pora, Nossa
Senhora de Aparecida,
Ilumina a mina escura e funda,
O trem da minha vida*

(Excerto de *Romaria*, música popular brasileira, de Renato Teixeira)

Lembre-se da sabedoria da água: ela nunca discute com um obstáculo, simplesmente o contorna.

(*Vendedor de Sonhos: O Chamado*, de Augusto Cury)

Especialista é um sujeito que só não ignora uma coisa.

(*A Bíblia do Caos*, de Millôr Fernandes)

Índice

Resumo, *Abstract* e Agradecimentos

INTRODUÇÃO	11
Justificação	12
O Português no ensino superior chinês	18
Objetivos	22
Investigações neste campo de estudos	25
METODOLOGIA	27
Métodos	30
Instrumento de coleta de dados	31
Seleção dos participantes	32
Conteúdo dos questionários	34
Entrevistas	40
Análise de manuais didáticos e de planos curriculares	41
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	43
1. Globalização, cultura e comunicação	44
1.1. Definições de cultura	47
1.1.1. Cultura superficial e cultura profunda	51
1.2. Multiculturalismo e interculturalidade	54
1.3. Comunicação intercultural: origem do conceito	56
1.4. Comunicação intercultural: competências e objetivos	58
1.5. Estereótipos e mal-entendidos na interação cultural	63
1.5.1. Mal-entendidos e conflitos: aportamentos empíricos	66
1.6. Competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras	73
1.7. O ensino de línguas para a Cidadania Intercultural	78
1.8. Sociabilidade, convivialidade e competências sociais	81
1.9. Competências individuais e sociolinguísticas	86

CONTEXTUALIZAÇÃO CULTURAL	89
2. A cultura chinesa: uma análise sob diferentes perspectivas	89
2.1 A cultura chinesa segundo as seis dimensões culturais de Hofstede	89
2.1.1. Visão crítica das dimensões de Hofstede	94
2.2. A cultura chinesa segundo o conceito asiacêntrico de comunicação	97
2.3. A China e as políticas de interação cultural	108
2.3.1. Guia para um turismo civilizado	109
2.3.2. O sistema de créditos sociais	114
ESTUDANTES CHINESES: CARATERÍSTICAS E CONTEXTOS	120
3. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras na China	120
3.1. Particularidades e desafios	120
3.2. Uma questão logística: o número de alunos por turma	131
3.3. O <i>gaokao</i> e a cultura de exames	135
3.3.1. Os imperativos do <i>gaokao</i> pela voz dos estudantes de português	148
3.4. A sala de aula intercultural	154
3.5. Os estudantes chineses e a mobilidade internacional	162
3.5.1. Experiências e vivências de intercâmbio	166
3.5.2. Os estudantes chineses em Portugal	170
DESENVOLVIMENTO PRÁTICO	177
4. Pesquisa documental e exploratória	178
4.1. Os manuais de PLE na China e os conteúdos para a interação cultural	178
4.2. A cultura nos planos curriculares de Português na China	196
5. Pesquisa quantitativo-qualitativa: questionários e entrevistas	202
5.1. Questionários: resultados e discussão	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
Considerações sobre o ensino para a interação cultural	259
Investigações futuras	268
Referências	271
Anexos	291

Lista de figuras, gráficos e tabelas

Figura 1. A cultura chinesa segundo as seis dimensões culturais de Hofstede.....	91
Figura 2. A cultura portuguesa (violeta) e a cultura chinesa (azul) segundo as seis dimensões culturais de Hofstede.....	96
Figura 3. Alunos estrangeiros inscritos por sexo e nacionalidade em 2018/2019 (20 países mais frequentes)	171
Figura 4. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 1)	185
Figura 5. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 2)	186
Figura 6. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 3)	187
Figura 7. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 4)	188
Figura 8. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 5)	189
Figura 9. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 6)	190
Figura 10. Localização das universidades de origem dos alunos	209
Gráfico 1. Distribuição dos alunos por sexo	203
Gráfico 2. Ano do intercâmbio de estudos em Portugal	204
Gráfico 3. Duração do programa de mobilidade de crédito em Portugal	205
Gráfico 4. Forma como os estudantes moraram durante o intercâmbio	213
Gráfico 5. Principais referências de Portugal antes de realizar o intercâmbio	216
Gráfico 6. Principais referências que identificam na sociedade portuguesa sobre a China	218
Gráfico 7. A imagem que os chineses têm em Portugal facilitou a dificultou a integração?	220
Gráfico 8. Autoavaliação da integração na sociedade portuguesa durante o intercâmbio	223
Gráfico 9. Vivência de situações constrangedoras ou preconceituosas dirigidas aos cidadãos chineses.....	225
Gráfico 10. Autoavaliação sobre a interação com os jovens portugueses durante o intercâmbio	229
Gráfico 11. Tipo de atividades ou situações de interação com os jovens portugueses ...	231
Gráfico 12. Língua mais usada fora da sala de aula.....	233
Gráfico 13. Características consideradas mais importantes para a interação com os portugueses	236

Gráfico 14. O sistema de créditos sociais (社会信用体系) teve influência no seu comportamento durante a experiência de intercâmbio em Portugal?	238
Gráfico 15. Avaliação do contributo das aulas de português, antes do intercâmbio, para a vida na sociedade portuguesa em termos de hábitos e práticas de interação social e cultural	246
Gráfico 16. Contributo dos manuais didáticos de aprendizagem de português, antes do intercâmbio, na forma de conteúdos úteis para a vida social e cultural em Portugal.....	248
Gráfico 17. Antes de fazer o intercâmbio, por iniciativa própria, procurou pesquisar e saber mais sobre hábitos sociais e culturais de Portugal?.....	250
Tabela 1. Distribuição dos estudantes por universidade de origem (China)	207
Tabela 2. Distribuição dos estudantes por universidade de destino (Portugal)	210
Tabela 3. Principais áreas curriculares frequentadas pelos estudantes.....	211
Tabela 4. Distribuição dos estudantes por forma de alojamento e universidade de destino	214
Tabela 5. Aspetos que dificultaram a integração, segundo 22% dos estudantes	221
Tabela 6. Exemplos de situações preconceituosas vivenciadas pelos estudantes	226
Tabela 7. Hábitos ou características socioculturais mais apreciadas em Portugal.....	240
Tabela 8. Hábitos ou características socioculturais menos apreciadas em Portugal.....	243

Resumo

A presente tese decorre da experiência de vida no seio da sociedade chinesa ao longo da última década e sobretudo da interação com os estudantes de Português na China. Tendo como ponto de partida as experiências e considerações dos alunos a nível de interação social e cultural durante o intercâmbio de mobilidade de estudos em Portugal, os principais objetivos são estudar as problemáticas e os desafios com que se deparam os estudantes chineses no contexto de imersão cultural em Portugal e analisar o ensino de competências sociais e interculturais na sala de aula de modo a preparar os estudantes para a interação ou integração num meio cultural da língua na qual se estão a licenciar. Em termos metodológicos, tem como base uma análise de dados essencialmente qualitativa com recurso a questionários e entrevistas realizados a alunos chineses que já fizeram intercâmbios de estudos em Portugal. Efetuamos também uma pesquisa documental e exploratória nos manuais de aprendizagem de português mais utilizados na China, bem como nos planos curriculares das licenciaturas de algumas universidades chinesas de forma a pesquisar conteúdos sobre o ensino para a interação cultural. Alguns dos principais resultados desta investigação indicam a existência de dificuldades ou obstáculos na interação dos estudantes, a influência das políticas de convivência social decretadas pelo governo chinês no ensino-aprendizagem de conteúdos culturais e a reduzida presença ou informação sobre as temáticas socioculturais nos manuais didáticos, nos planos curriculares e nas aulas de Português na China. Uma vez que os estudantes universitários chineses desempenham um papel preponderante no presente e no futuro das relações entre a China e os países de língua portuguesa, urge estudar a dimensão sociocultural do ensino de língua de modo a aprofundar o entendimento, a interação e a harmonia entre cidadãos e povos, desde a sala de aula de Português na China para o mundo.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; estudantes universitários chineses; interação cultural; cidadania intercultural.

Abstract

This thesis arises from the life experience within Chinese society over the last decade and, above all, from the interaction with Portuguese students in China. Taking as a starting point the experiences and considerations of students in terms of social and cultural interaction during the exchange of mobility studies in Portugal, this thesis aims to study the issues and challenges faced by Chinese students in the context of cultural immersion in Portugal and analyze the teaching of social and intercultural skills in the classroom to prepare students for interaction or integration in a new cultural environment. In terms of methodology, this thesis is based on a primarily qualitative data analysis based on questionnaires and interviews conducted to Chinese students who have attend exchange studies programs in Portugal. We also carried out a documentary and exploratory research in the most used Portuguese learning textbooks in China, as well as in the curriculum plans of undergraduate curricula of some Chinese universities, in order to research about teaching of sociocultural interaction contents. Some of the main results of this investigation point to the existence of difficulties or obstacles in the interaction of students, the influence of social coexistence policies decreed by the Chinese government on the teaching-learning of cultural contents, and the reduced presence or information on sociocultural themes in textbooks, in the curriculum and in Portuguese classes in China. Since Chinese students embody a determinant contribution in the present and the future of relations between China and Portuguese-speaking countries, the importance of working on the cultural dimension of the language teaching is urged to deepen understanding, interaction, and harmony between citizens and people, from the Portuguese language classroom in China to the world.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Chinese university students; cultural interaction; intercultural citizenship.

Agradecimentos

À professora doutora Inocência Mata, o meu perene agradecimento e reconhecimento por todos os ensinamentos, amizade e contributo ao longo do meu percurso académico.

Aos meus pais e irmão, pelo constante e inexcedível apoio nesta e noutras batalhas.

À Beatriz, a quem dedico este trabalho, pelo seu exemplo de amor, perseverança e universalidade do alto da candura dos seus nove anos.

À Mónica, companheira de todos os momentos, que almejou o sucesso deste trabalho tanto quanto eu e cuja incansável presença permitiu que este sonho se cumprisse.

A um par de amigos que fizemos pelo caminho, como a Lin e o Júlio.

Aos estudantes chineses com quem muito aprendo.

À língua portuguesa e às suas culturas que nos seduzem e nos trazem e levam pelo mundo.

Muito obrigado.

INTRODUÇÃO

不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之；学至于行之而止矣。

I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.

(Xunzi, 340-215, A.C.

Xunzi: The Complete Text, Eric L. Hutton, 2016)

Justificação

As questões que motivam a elaboração desta tese nascem de conhecimentos empíricos e da nossa experiência de interação com alunos chineses no âmbito do ensino de Português na China para estudantes universitários. O espaço intercultural da sala de aula na qual se estabelece a interação entre professor estrangeiro - no caso, o professor português, que ensina a sua língua materna - e alunos chineses, que aprendem uma língua estrangeira, reveste-se de importância e peculiaridade pois estão presentes diferentes culturas de aprendizagem e emergem várias conceções ou expectativas no que respeita às práticas sociais e culturais (Jin & Cortazzi, 2006). Na qualidade de professor ou leitor de Português na China, desde o início que esteve presente o objetivo de abordar e discutir temas sobre cultura, nomeadamente sobre a interação social e cultural dos cidadãos, a fim de contribuir para um mútuo conhecimento e compreensão cultural, mas também para ajudar a contextualizar os alunos para a experiência de intercâmbio em Portugal ao fim de dois anos de estudo de português na China. O objeto de estudo desta tese nasce assim da predisposição (e necessidade) de partilhar conhecimentos sociais e culturais entre os elementos da sala de aula, mas sobretudo da abertura e das solicitações dos estudantes, que após efetuarem as experiências de intercâmbio, alertam para a necessidade de trabalhar conteúdos culturais devido ao facto de encontrarem algumas dificuldades na interação em Portugal. Além destas opiniões, revelam que os materiais de aprendizagem ao seu dispor incidem frequentemente no plano linguístico, descurando a informação cultural que possa contribuir para antecipar ou preparar os alunos para os contextos de imersão e interação na sociedade onde irão fazer o programa de intercâmbio.

Após a chegada à China, em 2012, para ensinar português na Universidade de Sun Yat-sen e à medida que a vivência na sociedade chinesa se foi construindo, houve oportunidade de perceber quais os procedimentos, gestos ou atitudes que se coadunam com a sociedade onde estávamos inseridos, mas também quais os que não são recomendáveis. Algumas atitudes como colocar os pauzinhos da comida em cima do arroz, expressar-se de forma direta ao interagir com os outros para resolver assuntos ou solicitar pedidos, vestir roupas com determinadas cores dependendo das ocasiões (a cor branca, por norma, é associada ao luto), ou apresentar os desejos ou interesses individuais à frente dos interesses coletivos da família, grupo ou empresa, entre outras, são práticas incomuns na sociedade chinesa (Cheng & Warren, 2003; Jia & Hiang, 2008; Xiao & Chen, 2009) que, quando ignoradas, podem

acentuar estereótipos ou vincar generalizações em relação ao Outro (Tannen, 1985; Alsina, 2004).

À medida que decorreu a adaptação à sociedade chinesa, e ao trabalho de professor de uma língua com referências culturais muito diferentes das dos alunos, e estando cientes de que a grande maioria dos alunos iria viver ou trabalhar com pessoas provenientes de Portugal ou de países de língua portuguesa, entendemos que é dever do professor ou leitor de Português, informar os alunos das particularidades decorrentes de cada cultura social e da sua adequação a cada contexto, nomeadamente naqueles em que os alunos se encontram durante as experiências de intercâmbio. Deste modo começámos a lecionar aulas sobre tópicos culturais com o objetivo de informar os alunos e precaver situações inconvenientes ou constrangedoras que ocorrem devido ao desconhecimento de práticas sociais e culturais no contacto com outras culturas.

Através do contacto e da vivência numa sociedade com outras características socioculturais, torna-se mais evidente e também mais sensível a existência de determinados hábitos ou gestos sociais, que a acontecerem noutras sociedades, podem originar alguns conflitos ou mal-entendidos em termos de interação social (Byram, 1997; Alsina, 2004, Byram).

Neste estudo consideramos que, inclusive, seria de certa forma negligente que um professor que convive regularmente com os estudantes durante dois anos (trabalhando e convivendo no mesmo campus universitário) não abordasse as diferenças em termos de interação social, não contribuindo para que os alunos tenham preparação ou conhecimentos sobre estas temáticas. Durante o percurso enquanto leitor de Português na China desde 2012, vivendo e exercendo a profissão de professor de Português num contexto social e cultural significativamente diferente, tem sido objetivo analisar e compreender os aspetos e particularidades do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a estudantes chineses e o contributo para o processo de ensino-aprendizagem do convívio entre a cultura que o professor representa e a cultura dos estudantes.

Devemos ter presente que o ensino de Português na China enfrenta condicionantes que decorrem de vários fatores como a não-imersão e o distanciamento em relação aos aspetos da cultura social portuguesa, a limitação em termos de recursos de aprendizagem (Jatobá, 2019), inclusive a nível da informação disponível nos meios tecnológicos (Pires & Lin, 2020), pelo que um dos principais desafios se relaciona com o ensino e a aprendizagem de conteúdos culturais, nomeadamente, nas matérias relacionadas com a cultura social e com as competências no âmbito da interação social. Esta falta de referências dificulta a

autoaprendizagem dos alunos e o ensino de conteúdos, mas por outro lado, evoca ou reforça o papel determinante do professor enquanto mediador cultural (Byram, 2009; Conselho da Europa, 2001; Moeller & Nugent, 2014). Tendo em conta que há determinados procedimentos que, podendo ser produtivos socialmente dentro da sociedade onde vivem, não o são noutros contextos sociais, o ensino da dimensão cultural de uma língua estrangeira, com enfoque nos aspetos da cultura social, é particularmente pertinente quanto maiores forem as diferenças culturais, mas também, quanto mais significativas forem as diferenças entre aquilo que são considerados procedimentos sociáveis ou adequados na sociedade chinesa e nas sociedades do espaço lusófono.

Através da experiência de ensino na China temos constatado também que apesar de os alunos compreenderem os conteúdos dos manuais do ponto de vista linguístico, o seu entendimento no que diz respeito à lógica cultural e social dos mesmos é reduzido ou distorcido pelas diferenças assinaláveis entre a cultura expressa nos manuais e a dos estudantes. Por outro lado, frequentemente ocorrem na sala de aula situações de atos de fala, gestos e procedimentos próprios da cultura social dos estudantes que seriam constrangedores nas sociedades dos países de língua portuguesa e que, se não forem discutidos, podem potencialmente ser causadores de ruído ou contratempos na interação cultural e social. Considera-se que quanto mais informação os estudantes possuírem sobre essas diferenças, melhor poderão compreender, envolver-se e integrar-se em contextos culturais diferentes, se essas diferenças forem tratadas na sala de aula com a naturalidade e a importância que a aprendizagem de uma língua exige. Com base na experiência de dedicar aulas a estes temas, temos obtido o melhor *feedback* da parte dos alunos, que não só têm revelado entusiasmo por aprender estas temáticas, como, inclusive, reconhecem a importância de serem informados ou elucidados sobre estes aspetos de importância social e intercultural.

No final do segundo ano de ensino, quando os alunos da Universidade de SunYat-sen encontram prestes a fazer o intercâmbio em Portugal, com a duração de dois semestres, costumamos dedicar algumas aulas às particularidades sociais e culturais. Nessas aulas abordamos algumas diferenças entre as práticas ou atitudes correntes no contexto cultural da língua de aprendizagem e no contexto cultural de origem dos alunos. Os tópicos abordados decorrem da experiência empírica do professor, mas principalmente da soma de testemunhos que vamos coletando de alunos que já fizeram o intercâmbio em Portugal e, após regressarem, partilham os seus conhecimentos e as suas descobertas, mas também as dificuldades e obstáculos em relação aos hábitos culturais e à vivência ou interação

quotidiana em Portugal. Muitas vezes, inclusive, convidamos alunos do quarto ano (que realizaram o intercâmbio no ano anterior) a marcar presença nestas aulas para descreverem e partilharem as suas opiniões e vivências, bem como para responderem às questões ou dúvidas dos colegas sobre estas temáticas.

Os tópicos abordados nestas aulas são de natureza diversa, começando pelas condutas na sala de aula como responderem ao cumprimento do professor quando entram ou saem na sala de aula; pedir autorização e não sair da sem aviso prévio ou não atender chamadas telefónicas no decorrer da aula mesmo que discretamente, comportamento comum na China que eventualmente poderá ser mal interpretado numa sala de aula em Portugal. Outras questões como as diferentes práticas a nível da interação nas refeições, a utilização dos utensílios à mesa, a forma de fazer os pedidos num restaurante, o tipo de comida próprio de cada fase da refeição, etc., também são discutidas.

Nesta tese entendemos que não são só os comportamentos presentes na outra cultura que causam resistência à interação, mas é também o facto de nós esperarmos ou projetarmos na cultura do outro algumas conceções que só existem unicamente na nossa cultura de origem. Por exemplo, na cultura chinesa quando as pessoas estão embaraçadas, perante uma situação que não conseguem resolver ou à qual não conseguem dar resposta é comum começarem a rir-se efusivamente (Hall, 1959; Wang, 2008), talvez para aligeirar a pressão do momento. Caso se desconheça o enquadramento cultural desta atitude, pode ser causadora de alguma impaciência num cidadão estrangeiro que esteja, por exemplo, numa reunião de negócios ou numa repartição a tentar resolver um assunto urgente. Na perspetiva oposta, podemos referir os casos dos alunos chineses, descritos por vezes como tímidos ou reservados na interação com os professores (Doyle, 2005) sendo que na cultura chinesa predominam valores de grande descrição e reverência em relação à figura do professor (Zhang, Wang & Li, 2013). É também por este motivo que os alunos chineses partilham connosco a sua surpresa por verem os alunos portugueses a tomar café ou a saírem à noite com os professores, devido ao menor distanciamento entre ambos papéis sociais em Portugal.

Nas aulas discutimos diversos outros hábitos de interação como o momento de chegar a casa de alguém quando se é convidado - na China os convidados chegam por norma com muita antecipação - ou respeitar as filas e não passar à frente dos outros. Na China presenciavam-se diariamente situações em que os cidadãos chineses são particularmente proativos na hora de querer entrar em primeiro lugar num estabelecimento, elevador, transporte público, talvez devido à grande quantidade de pessoas que se concentram nas

idades chinesas. É um truísmo afirmar que a China tem uma população muito numerosa, no entanto, muitas vezes só se tem a oportunidade de conhecer as verdadeiras implicações que esse facto tem na gestão da vida quotidiana da sociedade quando se vive no país. Sobre este tema, apresentamos os relatos de duas ex-alunas que nos confessaram terem sido repreendidas em Portugal por não terem respeitado as filas. As alunas encontraram-se numa fila de supermercado e tendo à frente um casal a conversar, que não avançava, decidiram tomar o lugar deles e ganhar uma posição, atitude pela qual foram criticadas.¹

Na verdade, como anteriormente referido, muitas aspetos que abordamos na aula são situações vivenciadas por ex-alunos, o que confere aos exemplos uma dimensão mais prática ou real. Outra questão muito recorrente entre os alunos chineses em mobilidade de crédito em Portugal é o facto de circularem com grandes quantidades de dinheiro (em numerário) na sua posse, correndo riscos desnecessários. As primeiras vezes que tivemos conhecimento desta situação chegou-nos através do relato de alguns estudantes que foram furtados por carteiristas em cidades como Lisboa ou Madrid, ficando lesados em quantias muito elevadas na ordem das centenas de euros. Após esta situação, procedendo a alguma análise e inquirição dos alunos sobre o tema, descobrimos que durante o intercâmbio é relativamente comum os alunos chineses transportarem grandes quantidades de dinheiro. Em conversa com os estudantes, é comum assumirem que na sua experiência em Portugal andam com quantidades assinaláveis de numerário na sua posse, normalmente entre os 200 e os 500 euros. Houve, inclusive, um aluno que esteve em Coimbra e nos disse que todos os dias transportava na mochila 5000€ em numerário porque não tinha conta bancária em Portugal. Numa outra situação, estando de férias em Portugal e acedendo à solicitação para ajudar duas alunas a alugar um apartamento no centro de Lisboa, descobrimos que uma delas transportava consigo 2000€ em numerário. Por estes motivos, aproveitamos as aulas para abordar estes tópicos e aconselhar os alunos para evitarem andar com grandes quantias em dinheiro porque os faz correr riscos desnecessários. Os estudantes revelam que têm este hábito porque quando fazem levantamentos nas máquinas de multibanco, retiram a quantia máxima por causa das taxas bancárias transnacionais e porque têm a mesma perceção de segurança do que na China, onde dizem ser costume as pessoas terem o mesmo tipo de conduta. Através de uma simples pesquisa na internet, existem inúmeras notícias onde é possível verificar que os turistas chineses são um alvo particular dos carteiristas um pouco

¹Mais adiante nesta tese serão referidas situações semelhantes partilhadas por estudantes chineses no estudo de Dias (2015) sobre a experiência de estudantes universitários chineses em Portugal.

por toda a Europa precisamente por circularem com grandes quantias de dinheiro, tal como pode ler na seguinte notícia sobre estes furtos nas ruas de Paris:

Alguns turistas chineses podem carregar 10 mil ou 20 mil euros em dinheiro para fazer compras, disse à BBC Brasil Jean-François Zhou, diretor da agência Ansel Travel, especializada em planos para a clientela chinesa que visita a França. Segundo ele, os chineses são assaltados quase diariamente em Paris. (BBC Brasil, 2013, p. 4).

Estes exemplos de diferenças sociais e culturais representam alguns dos tópicos que normalmente discutimos quando os alunos se estão a preparar para ir fazer o intercâmbio em Portugal. Frequentemente, depois das aulas dedicadas a estes temas, os alunos perguntam a razão de não termos falado anteriormente sobre eles, passando também a pedir autorização sempre que querem sair ou atender o telemóvel. Também começam a responder quando os saudamos à entrada ou saída da sala de aula e passam a ter mais preocupações em interagir e colocar questões no decorrer da aula, revelando atitudes mais ajustadas ao contexto cultural da língua de aprendizagem. Salientemos, que o objetivo não é que os alunos alterem comportamentos, mas dialogar para adquirirem conhecimentos socioculturais que os permitam conhecer melhor o Outro e interagir de forma mais informada nesses contextos.

Embora não seja possível abordar ou prever todas as situações de desconforto que possam acontecer aos estudantes em contexto de convivialidade em Portugal, enquanto mediadores entre duas culturas com vista a desenvolver ou estimular a competência intercultural dos alunos, teremos sempre presente o objetivo de contribuir para evitar o desconhecimento e para que possam estar mais esclarecidos.

Refiramos também que não é propósito desta tese efetuar generalizações, embora tenhamos em consideração que algum grau de generalizações possa ocorrer quando se estuda diversidade (Bennett & Bennett, 2001). Pretendemos, precisamente, investigar e pesquisar para que as generalizações, a acontecer, possam ter uma base científica sólida, tal como defendem Bennett e Bennett (2001) quando afirmam que as “boas generalizações culturais são baseadas numa sistemática pesquisa intercultural” (p. 11), pois as generalizações baseadas na investigação científica, devem referir-se a “tendências predominantes entre grupos de pessoas e não constituir rótulos para indivíduos” (p. 12).

Entendemos que compreender a cultura do Outro pressupõe tentar conhecer os pontos em que as culturas convergem, mas também aqueles em que diferem (Gao, 1999). Neste âmbito, uma das singularidades que é pertinente cuidar num quadro de desenvolvimento de

competências interculturais, relaciona-se com a necessidade de professores e estudantes saberem gerir conhecimentos, mas também hábitos e realizações culturais por vezes muito distintas (Byram, Holmes, & Savvides, 2013). Ao longo deste percurso e desta missão de ensinar português na China, faremos o que estiver ao nosso alcance para ensinar a língua, mas também para preparar os estudantes para a vivência num país de língua oficial portuguesa e para situações de contacto regular com cidadãos destes países.

Neste contexto, é importante abordarmos aspetos que são determinantes para uma melhor compreensão e interação intercultural porque na aprendizagem de uma língua estrangeira os alunos chineses tendem a negligenciar o lado intercultural em detrimento do plano linguístico ou gramatical (Rao, 2002; Zhaohua, 2007), pelo que é um importante dever do professor de língua estrangeira orientar os estudantes para evitar a ocorrência de situações conflituosas e menos consonantes que aconteçam em contextos de convivência e interação cultural (Alsina, 2004; Byram, 1997; Conselho da Europa, 2001).

O Português no ensino superior chinês

De acordo com Ye (2014), os cursos de língua portuguesa no ensino superior chinês despontaram no contexto geral da expansão do ensino superior do país, iniciada no final dos anos 90 do século passado, no decorrer da reforma do sistema económico chinês. Este crescimento acentuou-se com a maior abertura da China ao exterior e com o fortalecimento das relações bilaterais, especialmente as relações económicas entre a China e os países de língua portuguesa, em particular Angola e Brasil:

A expansão do ensino na China registada nos últimos anos deve-se essencialmente à intensificação das relações económico-comerciais entre a China e o Brasil e Angola, sobretudo Angola. De facto, a reconstrução nacional pós-guerra de Angola veio proporcionar muitas oportunidades de emprego aos formados chineses em Português. (Ye, 2014, p. 53).

A procura de jovens licenciados em língua portuguesa tem registado um aumento assinalável, motivo pelo qual se tem observado um aumento de cursos de licenciatura em Português por toda a China. Neste contexto económico, o português tem vindo a tornar-se apetecível para muitas universidades que pretendem criar novos cursos, uma vez que os jovens formados em português têm tido, de forma geral, bastante empregabilidade (Teixeira e Silva & Cavaco Martins, 2011).

O valor económico da língua portuguesa foi também sublinhado por Reis (2008), coordenador de um estudo sobre a internacionalização da língua portuguesa, salientando a importância de existir uma política de língua concertada entre os países de língua oficial portuguesa que acompanhasse a afirmação desses países e abrisse caminho a outros sectores de atividade:

Uma língua tem escassas possibilidades de se internacionalizar enquanto noutras instâncias que não a linguística (política, económica, científica) esses países não se afirmarem. (...) Uma língua e uma cultura podem abrir caminhos à economia, tornar um país conhecido, dar boa imagem, divulgar o que lá se faz e isso é um valor estratégico importante (Reis, 2008, p. 3).

A língua portuguesa deve aproveitar o destaque que os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) têm conquistado e servir de meio para potenciar e consolidar essa relevância a nível global. As palavras de Reis (2008) defendendo que o português está na China por razões de natureza económica e que os chineses sabem que falar português é importante para fazer negócios em África, são um exemplo do proveito que a língua portuguesa deve retirar destes interesses globais.

Alguns anos depois, em 2013, Ana Paula Laborinho, à data presidente do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, também abordava o valor estratégico da língua portuguesa referindo dois fatores que contribuía para o aumento do uso e da aprendizagem do português: os países com acentuado crescimento económico e os países interessados pela língua portuguesa para estabelecer pontes com países lusófonos como o Brasil ou Angola. A par do valor económico, Laborinho (2013) referia também a representatividade que a língua tem na internet, espaço de influência global e determinante na disposição das sociedades atuais, sendo a quinta língua mais usada na internet, e em particular nas redes sociais *Twitter* e *Facebook*, nas quais é a terceira mais representativa. Estas são marcas indeléveis da vitalidade internacional da língua portuguesa que fizeram com que a China apostasse na sua difusão, como demonstração da relação direta que existe entre língua e economia. O investimento económico, a oportunidade e mobilidade de emprego, e o turismo são algumas razões que fazem circular a língua portuguesa em vários continentes (Laborinho, 2013, p. 5).

Aprender a língua portuguesa como via para criar oportunidades económicas e estabelecer diferentes tipos de elos com os países falantes de português é também um objetivo concreto da China. A importância que as autoridades chinesas atribuem à aprendizagem do português reflete-se no acentuado incremento que o português tem tido,

nos últimos anos, no meio universitário deste país asiático. Segundo os dados da Embaixada de Portugal em Pequim (2014) sobre as instituições de ensino superior com cursos de português, referentes ao ano letivo de 2012/2013, podia-se verificar que nessa altura o português estava presente em 19 universidades espalhadas por mais de uma dezena de cidades, sendo a mais representada a capital, Pequim. É possível ler também que 16 dessas universidades dispunham de um curso de licenciatura, duas tinham também mestrado, havendo três universidades em que o português estava presente como língua opcional. Em termos de estudantes contabilizava-se em toda a China um total de 1372 alunos a estudar português. Quanto aos docentes, estavam registados 81 professores, 54 de origem chinesa (aproximadamente 67%) e 27 estrangeiros (cerca de 33%). Destes 27 docentes, 21 eram de nacionalidade portuguesa (78%) e 6 de nacionalidade brasileira (12%).

Outro fator a enfatizar deste documento é que em 16 das 19 universidades que instituíram o ensino de português, os cursos foram criados após o ano de 2005, o que é indiciador desta tendência recente, fruto da relevância que o espaço lusófono representa para a China. Exceção feita a três universidades - a Universidade de Comunicação da China, que disponibiliza estudos de português desde 1960, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, desde 1961, e a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, 1977, todas as outras universidades criaram cursos de português a partir de 2000 (Yan & Albuquerque, 2019). Desde esse ano até 2012, em todos os anos se iniciaram novos cursos de português na China a uma média de dois novos cursos por ano e, inclusive, no ano de 2012 começaram três novos cursos universitários.

No ano de 2013, Carlos André, diretor do Centro Pedagógico e Científico de Língua Portuguesa no Instituto Politécnico de Macau, ao abordar o “Ensino da Língua portuguesa na China”, a propósito da 2ª Conferência Internacional “Língua Portuguesa no Sistema Mundial” que decorreu em outubro de 2013 em Lisboa, afirmou que existiam já mais de vinte instituições a lecionar português:

nos últimos anos passámos de seis ou sete universidades para mais de vinte instituições onde 1350 estudantes aprendem português, essencialmente ao nível da licenciatura. Há mais de 100 docentes a lecionar português no Ensino Superior. É um corpo muito jovem, 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação, os outros 35% são docentes de nacionalidade portuguesa ou brasileira. [...] Dentro de cinco anos teremos mais de cinco mil universitários chineses a aprender português. (André, 2013, p. 4).

Desde então, o ensino de português na China tem crescido de forma expressiva, pelo que no final de 2017, Carlos André referiu a existência de 37 instituições de ensino superior com cursos de língua portuguesa e que em breve se chegaria às 50 instituições:

O sistema também vai crescer e acredito que nos próximos seis a sete anos, o número de universidades chinesas com português irá das atuais 37, pelo menos, até às 50. De uma situação em que o português era ensinado em seis universidades há dez anos, verificou-se este crescimento brutal que transformou o ensino da língua portuguesa numa realidade académica com conteúdo científico (André, 2017, p. 2).

Esta previsão de 50 instituições com cursos de português já foi alcançada (e superada), uma vez que Jatobá (2020) refere a existência de 53 instituições na China continental, sendo as províncias mais representativas, Pequim (no Norte), Cantão (no Sul) e Xangai (no Leste), concentrando cerca de metade do total de instituições.

Paralelamente à elaboração desta tese, efetuámos uma investigação onde analisámos os valores quantitativos mais recentes sobre o Português ensino superior na China (Pires, 2022d) com base em dados disponibilizados pela Embaixada do Brasil em Pequim, no mês Janeiro de 2021, com informação não sistematizada sobre o número de instituições, de estudantes e de professores, bem como os tipos de programas de estudos que cada instituição oferece.

De acordo com os dados da referida embaixada, a análise comparativa de estudos recentes sobre o tema, e pesquisas exploratórias que realizámos para averiguar as imprecisões e discrepâncias entre essas fontes, podemos adiantar que existem 56 universidades com programas de português que englobam 6370 alunos e 304 professores.

Entre o número total de instituições, 51 situam-se na China continental (91%) e 5 em Macau (9%). Em relação ao número de alunos, 4482 estudam na China continental (70%) e 1888, ou 30%, em Macau. O número total de professores a ensinar português na China é de 304. Deste total, 223 encontram-se na China continental (73%), enquanto 81 trabalham em Macau (27%). Em relação à origem dos professores, 67% são de nacionalidade chinesa, 22% portuguesa e 11% brasileira.

O estudo que elaborámos explora estas e outras variáveis quantitativas sobre a situação global do Português no ensino superior da China, nomeadamente, a análise comparativa entre o território de Macau e a China Continental, a distribuição dos alunos por tipo de programa de estudos, a distribuição dos professores por nacionalidade, os rácios professor/aluno, etc.

Os resultados dessa pesquisa são demonstrativos do crescimento do Português na China, em termos de instituições, mas sobretudo de professores cujos números anteriormente publicados apontavam para cerca de 100 na China continental (Gonçalves, 2019) e ainda de estudantes, que se estimavam ser cerca de 5000 alunos (Ramos, 2020; Yan, 2019).

A China representa atualmente um mercado importante para a língua portuguesa pelo seu caráter económico e pelos interesses globais de competitividade e empregabilidade que lhe estão associados. Se excluirmos os países com vastas comunidades de emigrantes provenientes de países de língua portuguesa, a China e o Senegal, onde o Português é ensinado como disciplina opcional no sistema de ensino oficial do país a cerca de 44 mil alunos (Ramos, 2020), são os países onde o ensino de português mais tem vindo a crescer. Por estes motivos, a China representa um dos países com maior margem de difusão para que os países de língua portuguesa possam acentuar a sua presença no meio universitário e nas relações socioeconómicas com este país do extremo-orientes.

Objetivos

Tendo em conta o crescimento acentuado do Português na China, a mobilidade dos estudantes chineses e os aspetos culturais que influenciam a comunicação intercultural, esta tese tem como objetivos estudar a interação cultural dos estudantes chineses em Portugal e analisar o ensino da cultura e dos conteúdos culturais do Português na China. Neste estudo pretendemos investigar a integração dos estudantes chineses em Portugal e a influência do ensino das questões socioculturais na sala de aula para a interação dos alunos na sociedade portuguesa.

Consideramos que a relevância deste estudo está relacionada com o contributo para conhecer melhor as dinâmicas dos estudantes chineses e para compreender como experienciam e interpretam as suas vivências num país com um contexto histórico, social e cultural díspar, uma vez que frequentam uma licenciatura em português e o seu futuro poderá passar por Portugal, bem como pela interação com cidadãos portugueses. Esta pesquisa é igualmente pertinente para todos os agentes de ensino que trabalham com os estudantes chineses e pretendem conhecer melhor os desafios que estes enfrentam em termos das aprendizagens de conteúdos culturais e das vivências em contexto de imersão cultural, particularmente, os professores de Português Língua Estrangeira.

Como se poderá verificar adiante neste estudo, o governo chinês tem delineado medidas para orientar os seus cidadãos a considerarem um conjunto de condutas e procedimentos quando se encontram em contextos de convivialidade ou de imersão numa cultura estrangeira. Existe, portanto, uma razão assumidamente pública e política dirigida aos cidadãos chineses no que respeita à interação social e aos preceitos de convivialidade. Por estes motivos, consideramos que a dimensão cultural do ensino de Português na China como preparação para a interação e sociabilização é um assunto de grande atualidade e relevância que, inclusive, vai muito para além do ensino da língua e do espaço da sala de aula.

Neste âmbito, colocamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como ocorre a integração dos jovens universitários chineses em Portugal durante as suas experiências de intercâmbio?
- Quais os principais desafios ou dificuldades que os estudantes chineses enfrentam a nível de interação com o Outro em Portugal?
- De que forma os estudantes chineses interpretam os aspetos ligados à interação na sociedade portuguesa à luz da sua própria cultura e qual a imagem que constroem do Outro?
- Qual a influência que as políticas do governo chinês direcionadas para a sociabilidade dos seus cidadãos têm nas atitudes e comportamentos dos alunos em Portugal?
- Qual a presença de conteúdos culturais de convivialidade e socialização nos manuais didáticos de PLE e qual o contributo destes conhecimentos para a experiência de mobilidade dos alunos chineses?
- Qual a atenção ou espaço que os planos curriculares das instituições universitárias com licenciaturas de Português na China atribuem à dimensão cultural e social da língua de modo a preparar os alunos para a interação?
- Qual o papel do ensino da cultura nas aulas de Português na China para o desenvolvimento de competências de âmbito intercultural nos estudantes chineses?

Os objetivos deste trabalho destacam a importância que a cultura assume no ensino de Português na China, considerando que o ensino de uma língua estrangeira deve preparar os estudantes para contextos repletos de particularidades distintas onde a ocorrência de conflitos é uma possibilidade constante quando uma cultura contacta com outra (Kramsch, 1996; Byram, 1997). Para esta convivência intercultural é necessária, não só uma abordagem sobre cada cultura em diálogo, as similaridades e as diferenças, mas também abordar o uso

destas semelhanças ou diferenças em situações concretas de interação social (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Byram, Holmes, & Savvides, 2013; Jandt, 2015).

Nesta investigação, ao tratarmos de questões de ordem social e cultural com exemplos práticos de interação entre contextos culturais, poderão ser abordadas situações suscetíveis de entrar no campo dos estereótipos ou preconceitos entre culturas. O propósito desta tese é analisar e discutir estas temáticas, precisamente para esclarecer e desconstruir generalizações ou estereótipos cristalizados. Este é, aliás, um dos principais objetivos da aquisição de competências interculturais no ensino de línguas (Alsina, 2000; Conselho da Europa, 2001; Saint-Jacques, 2102; Jandt, 2015). No que respeita à reflexão e à sensibilidade em investigar estas temáticas, Tannen (1985) afirma que muitas pessoas se negam a fazer pesquisa na área das diferenças interculturais para não sublinhar estereótipos ou acentuar discriminações, enquanto defende, por outro lado, que ignorar as diferenças culturais conduz precisamente a mal-entendidos e a discriminações de várias formas. Contudo, quando estas questões são cruciais para a vida do cidadão ou quando estes mal-entendidos se repetem e se deslocam para um novo país ou região, o acumular de mal-entendidos pode tornar-se seriamente frustrante e os seus resultados verdadeiramente trágicos para os indivíduos e sobretudo para a comunicação entre culturas:

Thus, in cross-cultural communication, showing respect for cultural differences is a violation of rapport, denying ways that all people are alike. (That is why some people object to any research documenting cross-cultural differences, which they see as buttressing stereotypes and hence exacerbating discrimination). At the same time, ignoring cultural differences leads to misinterpretation and hence discrimination of another sort.

But when the setting is crucial to one's personal life (e.g., a job interview), or when the misunderstandings are repeated (e.g., if one has moved to a new country or region, or married someone of different cultural background), the misunderstandings can mount to cumulative and serious frustration. When the arena is international affairs, the results of cross-cultural misinterpretation can be tragic indeed. (Tannen, 1985, p. 212).

Fundada nesta perspetiva, esta tese promove uma centragem no aluno e uma ativa participação do aluno não só na sala de aula, mas também na reflexão e na discussão sobre as suas experiências de aprendizagem, das suas relações humanas e das estratégias de ensino da cultura no Português Língua Estrangeira na China. Para estes fins, optamos abertamente pela via do diálogo em vez do silêncio, por ouvir os alunos e somar os seus contributos em vez de estipular sem ter em conta as suas inquietações ou necessidades, pelo entendimento ao invés do desconhecimento e pela aproximação e interação em vez do distanciamento. Com esta investigação pretendemos contribuir para uma melhor

compreensão dos caminhos a seguir rumo a uma comunicação intercultural eficaz dentro de uma sociedade globalizada em que apesar de ser cada vez mais fácil entrar em contacto com outras culturas nem sempre se estabelece uma interação ativa ou produtiva. Tal como afirma Jullien (2010, p. 6), por entre a atual mundialização e diversidade cultural é necessário criar um sentido ou uma inteligibilidade comum, não de uma cultura única, mas de uma abertura e convergência para o diálogo e para o entendimento de modo a criar relações culturais construtivas e equilibradas tão prementes nos dias que correm.

Investigações neste campo de estudos

Não obstante o crescimento do ensino de PLE na China e também um ligeiro aumento do número de trabalhos científicos relacionados com o PLE na China (André, 2017), ainda é uma área relativamente recente que carece de mais estudos, sobretudo em termos de investigações relacionadas com a área de Estudos Culturais. Os trabalhos nesta área não são em grande número e consistem maioritariamente em dissertações para a obtenção do grau de mestrado. A este nível podem-se referir os trabalhos de Wang (2017) sobre as crenças e atitudes dos aprendentes em relação à língua e à cultura portuguesa, e os de Meireles (2008) e Dias (2015) que se debruçam sobre a integração dos alunos chineses em Portugal. Os trabalhos de Meireles e Dias, abordam os estudantes chineses durante as suas experiências de intercâmbio em Portugal e são reveladores de alguns dados sobre a vida dos jovens chineses como o facto de os estudantes chineses terem uma atitude um pouco fechada e gregária na forma como vivem em Portugal (Meireles, 2008) ou enfrentarem alguns problemas como situações de repreensão por não respeitarem filas ou ocuparem os lugares reservados a pessoas com mobilidade reduzida nos transportes públicos (Dias, 2015). Os resultados destas dissertações, sobretudo a de Dias (2015), que faz uma pequena incursão pela questão da interação social, serão aprofundados mais adiante nesta tese na parte dedicada às experiências de intercâmbio em Portugal dos estudantes chineses. Em relação à dimensão cultural do ensino de Português, a dissertação de Tong (2018) estabelece uma comparação entre as culturas chinesa e portuguesa e analisa a sua importância para a aprendizagem da cultura no ensino de Português. Esta dissertação centra-se essencialmente na comparação entre aspetos religiosos (Budismo e Catolicismo), feriados e rituais (Ano Novo Chinês e Natal) ou formas de expressão artística (Ópera de Pequim e Fado) e no modo como professores e alunos poderão abordar estes temas. Por outro lado, explora

algumas diferenças em termos de “cultura semântica” (p. 47) através da análise comparativa de algumas expressões orais e idiomatismos portugueses e chineses.

Em termos de investigação sobre os manuais de ensino de Português Língua Estrangeira, a dissertação de Han (2016) analisa os manuais usados no nível inicial em cinco universidades chinesas numa perspetiva didático-linguística, mas, embora refira que alguns manuais têm textos “mais autênticos e mais próximos da realidade dos países lusófonos” (p. 67), não há mais informação sobre conteúdos culturais.

Estas dissertações não incidem na questão cultural ou na forma como os conteúdos culturais dos manuais e currículos poderão ser importantes na transmissão de conhecimentos que preparem os estudantes para a interação, sendo essa (juntamente com a dimensão da amostra) a diferença mais saliente na abordagem da presente tese aos mesmos objetos de estudo.

Na pesquisa elaborada para obtenção do grau de doutor, Zhang (2018) estuda a avaliação da competência intercultural dos estudantes chineses de PLE através da aplicação de um modelo quantitativo definido por pesquisadores deste campo científico. A autora conclui que a “competência intercultural do nosso público-alvo se situa no nível alto-médio” (p. 241). O trabalho de Zhang apresenta uma leitura essencialmente estatística e quantitativa dos dados recorrendo a métodos que pressupõem menos diálogo ou interação, mas talvez mais subjetividade.

A tese de doutoramento de Gonçalves (2016) sobre a abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental poderá ter mais pontos em comum com o presente trabalho, centrando-se na forma como é “encarado o ensino de cultura pelos docentes a lecionar na China continental” (p. 9). É uma tese que investiga a abordagem intercultural no âmbito da didática de línguas estrangeiras com o objetivo de entender melhor “qual poderá ser o papel do professor, as atitudes, as capacidades e conhecimentos que os docentes deverão possuir” (p. 9) e que utiliza como principal recurso metodológico a realização de questionários a cerca de três dezenas de professores a lecionar Português em instituições universitárias chinesas. Embora a metodologia possa ter a espaços algumas semelhanças, as grandes diferenças teóricas residem no facto de a presente tese aprofundar a teoria sobre a cultura e as particularidades no ensino comunicativo de línguas na China, incluir também a análise dos manuais didáticos mais usados na China, e de os métodos se centrarem na recolha e difusão da voz dos estudantes para compreender melhor a interação social dos estudantes em Portugal e a influência do ensino da cultura nesse processo.

METODOLOGIA

A origem das questões que esta tese coloca provém da experiência como leitor de português na China, do contacto com os estudantes chineses e, de forma geral, da vida quotidiana na sociedade chinesa. Esta tese tem por isso uma componente empírica acentuada que reflete também a experiência e vivência do pesquisador (Gerardt & Silveira, 2009). Além da componente empírica, não omitimos a dimensão etnográfica entendida como o “estudo de um grupo ou povo” (Gerardt & Silveira, 2009, p. 41) que esta tese veicula, com base na observação participante, na interação entre pesquisador e objeto pesquisado, na visão dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências e na coleta de dados descritivos. Para Gerardt e Silveira, as pesquisas sobre processos educativos, que analisam as relações entre a escola, professor, aluno e sociedade para conhecer profundamente os diversos problemas que a sua interação desperta, são bons exemplos de pesquisas etnográficas (p. 42).

Na perspectiva de Baptista (2009), os Estudos Culturais têm-se vindo a focar na análise dos fenómenos relacionados com a globalização, articulando-a com questões de desterritorialização da cultura, movimentos transnacionais de pessoas e bens. Tem sido também objeto de pesquisa a nova sociedade em rede, choques civilizacionais, a crise ambiental, entre outras temáticas. No que respeita à metodologia, Baptista (2009) afirma que a pesquisa etnográfica enfatiza o elemento vivencial da experiência e tem como elemento fundamental a “concentração no detalhe do quotidiano enquadrando-o no todo da vida social” (p. 457). Deste modo, uma vez que a investigação em Estudos Culturais não procura a verdade objetiva, mas a compreensão do significado dos discursos e das representações sociais e culturais, a pesquisa etnográfica é particularmente adequada para a abordagem de “questões de cultura, estilos de vida e identidades” (p. 457). Segundo a autora, os estudos nesta área são predominantemente qualitativos, existindo uma grande variedade de métodos que podem ser utilizados, que apesar de serem diversos, podem complementar-se. Esta interdisciplinaridade que caracteriza os Estudos Culturais, contribui para a “construção de uma cultura de diálogo entre as diferentes disciplinas” (p. 459). Neste âmbito, a presente tese serve-se de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para a análise dos temas socioculturais que investiga e para a recolha de dados através das experiências dos atores sociais.

Nesta investigação recolhemos dados a partir de fontes diretas que vivenciaram ou possuem conhecimentos sobre os temas ou situações abordadas, contribuindo para a compreensão dos mesmos. Deste modo, para responder às perguntas de pesquisa efetuámos um trabalho de contacto interpessoal através de questionários, e de entrevistas complementares, a estudantes de universidades chinesas com licenciaturas em português que já realizaram experiências de intercâmbio em Portugal a fim de compreender como se processa a aprendizagem da cultura e quais os seus efeitos práticos na comunicação e interação dos estudantes num meio social e cultural de língua portuguesa.

O presente estudo é baseado numa análise qualitativa-quantitativa, privilegiando uma abordagem conjunta, estatística e reflexiva, considerando o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenómeno complexo que precisa de estar aberto a novas ideias, perguntas e perspetivas, pelo que se deve servir de procedimentos qualitativos e quantitativos (Peterson, 2000).

No entanto, salientamos que este estudo tem um carácter qualitativo predominante porque embora o questionário tenha algumas perguntas que sugerem uma análise estatística, é composto na sua maioria por perguntas abertas que permitem uma compreensão mais densa do fenómeno. Os objetivos do questionário centram-se em coletar informações exploratórias, ou seja, informações qualitativas para fins de melhor compreensão de uma problemática, mas também informações quantitativas voltadas para a análise de frequências numéricas, contabilizando certos aspetos dos dados e comparando a sua frequência com outros elementos estatísticos (Fowler, 2009; Mayring, 2014; Peterson, 2000).

As entrevistas que realizámos têm uma natureza qualitativa e dedutiva, características deste método de pesquisa, pela forma interpessoal como os dados são obtidos e pelo seu tratamento descritivo e temático (Davis & Smith, 2005; Denzin & Lincoln, 2000; Mayring, 2014, Saldaña, 2011).

Segundo Denzin e Lincoln (2000), os métodos na análise qualitativa não são uma receita ou um protocolo, mas oferecem orientações sobre a forma de pensar e de interpretar os dados. Esta interpretação pressupõe o desenvolvimento de uma organizada, detalhada e plausível explicação dos dados através da identificação de padrões nos dados e da comparação de variáveis para depois “produzir uma narrativa interpretativa dessa análise dos dados” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 78).

Nesta tese analisamos as semelhanças e diferenças entre os dados para reunir temas e desenvolver categorias com base nas respostas dos estudantes sobre as suas experiências,

atitudes e comportamentos. Após essa análise produzimos uma leitura dos dados, organizando e apresentando os dados de forma estruturada e narrativa. Esta narrativa é organizada por temas ou categorias que consistem no levantamento ou codificação dos padrões conceptuais que os dados revelam. Seguimos, assim, uma análise temática de conteúdo (Mayring, 2014; Saldaña, 2013; Seal, 2016) pesquisando, registrando e comparando os principais temas que emergem das respostas dos questionários.

Na metodologia que seguimos, de teor mais qualitativo e temático, temos também presente as ideias defendidas por Günther (2006) e Denzin (2010). Segundo Günther (2006), uma pesquisa bem elaborada deve satisfazer critérios de objetividade, fidedignidade e validade, por um lado e, economia de esforço, normatização e comparabilidade, por outro. Concomitantemente, não se pode deixar de ter em consideração que o pesquisador deve realizar uma reflexão contínua sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e uma interação dinâmica com o seu objeto de estudo, característica mais acentuada da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa não é uma atividade desligada das características do pesquisador nem do contexto sociocultural em que é realizada. Na pesquisa qualitativa existe a “aceitação explícita” (p. 203) da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. Deste modo, a ligação intrínseca do pesquisador ao objeto de estudo é parte integrante do método qualitativo.

Optámos ponderadamente por uma metodologia de índole mais qualitativa porque é nosso objetivo recolher, da forma mais direta possível, a voz dos estudantes chineses, pouco considerada na tomada de decisões de âmbito académico, estrutural ou curricular no sistema de educação chinês (Wei, 2016; Spencer-Oatey, Dauber, Jing & Wang, 2017).

Por este motivo, delineámos instrumentos de coleta de dados tendencialmente qualitativos como as entrevistas e também os questionários com várias perguntas abertas de modo a registar a expressão dos estudantes. Afastámo-nos dos questionários fechados com perguntas exclusivamente fechadas, como as escalas de Likert, que embora permitam uma melhor análise quantitativa e computacional, pressupõem uma participação ainda mais passiva dos inquiridos e aumentam a subjetividade inerente ao método de questionário (Denzin, 2010). Consideramos que uma abordagem quantitativa, não se traduz numa melhor qualidade, objetividade ou acurácia dos resultados, pelo contrário. Tal como Denzin (2010) refere na sua impactante obra *Qualitative manifesto: a call to arms*, defendemos que as ciências sociais ou humanas não têm de ceder à tendência atual de buscar métodos e instrumentos de ordem quantitativa somente por uma questão de aparência como se as

representações numéricas significassem mais rigor científico ou reduzissem, por si só, a ambiguidade dos fenômenos sociais, imprevisíveis e subjetivos por inerência.

Defendemos também que o pesquisador deve assumir um papel ativo (e ativista) na análise e interpretação das problemáticas sociais, razão pela qual nesta tese temos o propósito de discutir os resultados trazendo contribuições e tentando formular respostas ou soluções para as temáticas investigadas. Assumimos uma intenção participativa, dialogante e colaborativa ao longo desta tese, ao invés de reduzirmos ou cingirmos a nossa expressão à estrutura dos métodos aplicados e dos resultados obtidos.

No seu manifesto qualitativo, Denzin (2010) defende o pesquisador vindicativo ou ativista. O autor conecta a redutora, inflexível e, por vezes, improcedente objetividade científica com as políticas neoliberais em oposição a uma ciência interpretativa (o pesquisador como *bricoleur*), ou crítica e orientada para a intervenção (o pesquisador como ator), seguindo não apenas critérios científicos, mas incluindo também critérios vivenciais e artísticos como a experiência corporificada, a verdade narrativa e a aproximação ao texto literário. O autor defende uma análise qualitativa sensível à justiça social, às questões de identidade e multiculturalidade, empenhada em arriscar novas formas de expressão além da escrita acadêmica tradicional.

Nesta tese partilhamos os valores difundidos por Denzin, principalmente no que respeita às preocupações socioculturais e ao papel participativo ou interventivo do pesquisador de acordo com a sua experiência vivencial e a sua interpretação crítica do fenômeno estudado.

Métodos

Na perspectiva intercultural, a comunicação é estudada através de padrões de interação, pelo que se procuram explicar e compreender esses padrões por meio da identificação e análise das principais variáveis independentes (Oetzel, Pant, & Rao, 2016). Para estes autores existem três métodos usados pela maioria dos pesquisadores das ciências sociais para estudar as questões interculturais: o questionário de pesquisa, a análise experimental e a análise de conteúdo. Os métodos interpretativos envolvem a coleta de dados qualitativos e abordagens de pesquisa como os questionários, entrevistas e a observação etnográfica.

Podemos encontrar argumentos semelhantes nas palavras de Günther (2006, p. 201), afirmando que nas ciências sociais empíricas existem três aproximações principais

para compreender os estados subjetivos: observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; criar situações artificiais para observar os comportamentos; perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram, o que pensam e pensaram, ou seja, os seus estados subjetivos.

Esta investigação funda-se no terceiro princípio que Günther refere, ou seja, perguntar às pessoas sobre os seus comportamentos e a visão crítica das suas experiências, servindo-se dos métodos de questionário e de entrevista para esse fim. Consideramos que o questionário tem algumas vantagens porque permite conhecer o mesmo tipo de variáveis em muitos indivíduos e obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos, atitudes, opiniões ou preferências acerca de fenómenos que ocorrem em determinados contextos, mas que podem ser generalizados para outros com idênticas características. Nas palavras de Coelho, Souza e Albuquerque (2019, p. 3), o questionário é um instrumento composto por itens padronizados de modo a mensurar atributos ou características relacionadas com pessoas, organizações, processos ou fenómenos.

Neste estudo elaborámos um questionário com recurso aos meios digitais, tendo em conta que os questionários realizados com recurso à internet podem contribuir para diminuir o viés da amostra e permitem um menor tempo de realização, chegando com maior facilidade a um maior número de respondentes. Este meio implica também menores custos de realização e digitação por centralizar recursos e não necessitar das várias etapas presentes no envio físico dos questionários, além de facilitar o tratamento dos dados (Bakla, Çekiç & Köksal, 2012; Lumdsen, 2007; Vasconcellos & Guedes, 2007). Na composição do questionário estão presentes diversos tipos de questões, nomeadamente, questões abertas, fechadas, semifechadas, embora as questões que viabilizam respostas abertas estejam em maioria. Por ser constituído por questões que requerem diferentes modalidades de respostas, estamos perante um questionário de tipo misto (Hill & Hill, 1998). Tivemos também em conta a simplicidade e sequência lógica das perguntas para não desmotivar o inquirido e para excluir ou reduzir a ambiguidade. A neutralidade e o uso da terceira pessoa como parte de um registo formal também são critérios adoptados nos questionários desta tese.

Instrumento de coleta de dados

O envio dos questionários, bem como processamento das respostas, a codificação, categorização e comparação entre variáveis das respostas foram realizadas com o auxílio

de um instrumento online para a elaboração de questionários acadêmicos e profissionais, denominado *Survey Monkey*. De acordo com Lumdsen (2007), as versões não gratuitas da plataforma *Survey Monkey* têm as vantagens de poder compartilhar os questionários em diversas aplicações e de os dados serem protegidos pelos “sistemas de proteção de dados mais avançados do mercado” (p. 58). O suporte online disponível 24 horas, as orientações para maximizar o alcance e as respostas dos questionários durante a produção das perguntas, e as ferramentas de análise, comparação e apresentação de dados, levam o autor a concluir que o *Survey Monkey* constitui uma boa ferramenta para empresas, instituições e investigadores especializados neste tipo de método, mas também para os que não têm muita experiência com este tipo de *software*.

Após várias pesquisas para encontrar o instrumento adequado, concluímos que a ferramenta para aplicação e tratamento acadêmico de questionários *Survey Monkey* pode ser facilmente acessada e utilizada na China continental, fator determinante que nos levou a adquirir a versão *premium* desta plataforma. Recordamos que diversas aplicações e sítios de internet de uso corrente em outros países são de uso proibido na China continental, o que faz com que a obtenção de dados digitais neste espaço seja bastante dificultada, tal como refere Jatobá (2020), aludindo à baixa adesão aos questionários no seu estudo, pois “alguns programas ou plataformas de inquéritos digitais ou online, como *Qualtrics* ou formulários *Google*, têm restrição de acesso na China” (p. 213). O *Survey Monkey* permite também divulgar os questionários através do *Wechat*, aplicação muito usada na China com algumas funcionalidades equivalentes ao *Whatsapp*, o que permitiu aos respondentes preencherem o questionário diretamente através dessa aplicação, e constituiu uma vantagem em termos de eficiência e celeridade na forma de chegar aos participantes.

Seleção dos participantes

Os respondentes do questionário são estudantes chineses (ou ex-estudantes) que cursaram Português em instituições universitárias chinesas e efetuaram um intercâmbio de estudos em Portugal. Os respondentes reúnem características académicas, socioculturais e vivenciais comuns que servem particularmente os objetivos da presente pesquisa. A amostra é composta por fontes primárias constituídas por um conjunto de população ou agrupamento previamente definido com características comuns em que todos os elementos escolhidos possuem qualidades semelhantes (Peterson, 2000; Sousa & Baptista, 2000,

Fowler, 2009). Esta amostra por *clusters*, grupos ou aglomerados com qualidades semelhantes, reveste-se de bastante utilidade quando é difícil ou impossível conhecer todos os casos do universo, por serem de grandes dimensões ou estarem geograficamente dispersos (Sousa & Baptista, 2000). Salientamos ainda que se trata de uma amostra probabilística a fim de reduzir a subjetividade e de ser representativa da população alvo, esperando-se que os membros deste agrupamento deem respostas mais semelhantes e correlacionadas do que membros de agrupamentos diferentes e que a leitura dos resultados possa ser feita em função do agrupamento e não tanto no indivíduo.

A questão da proficiência em português também foi considerada, pois os estudantes que participam no questionário realizaram experiências de intercâmbio em Portugal no terceiro ano da licenciatura - grande parte dos mesmos já a concluiu - pelo que teoricamente terão uma maior autonomia e proficiência enquanto falantes de português que os enquadrará como “utilizadores independentes ou proficientes”². Antes do questionário ser aplicado, foi realizado um pré-teste com cinco ex-estudantes da Universidade de Sun Yat-sen, o que permitiu aprimorar alguns aspetos relacionados com a redução da ambiguidade de algumas questões e a eliminação de outras consideradas redundantes pelos alunos. Os questionários foram aplicados durante entre os meses de fevereiro e maio de 2021.

De acordo com Peterson (2000) para definir o tamanho da amostra devemos ter em conta o tamanho total da população analisada, a margem de erro e o grau de confiança. A margem de erro indica o valor máximo de erro dos resultados da pesquisa com base na amostra selecionada. Por exemplo, se a margem de erro é de 10%, significa que se 50% dos entrevistados fizerem uma determinada afirmação, devemos considerar que esse número, na verdade, pode variar entre 60% e 40% da população total. O grau ou nível de confiança representa a probabilidade de uma pesquisa ter os mesmos resultados se for aplicada com outro grupo de pessoas, dentro do mesmo perfil de amostra e com a mesma margem de erro. Se o nível de confiança de uma pesquisa for de 90%, significa que se for aplicada 100 vezes, os resultados situar-se-ão dentro da margem de erro em 90 dos casos.

A população total deste estudo foi baseada nos números da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020)³ em relação à última década que revelam que

² Em função das “competências linguísticas, pragmáticas e sociolinguísticas” do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa (p. 49-64), os estudantes que reúnem características que se situam entre o Níveis de Referência Limiar (B1) e Mestria (C2) são considerados utilizadores independentes ou proficientes.

³ Os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia de Portugal sobre os estudantes chineses serão analisados com mais atenção, posteriormente, na parte teórica desta tese.

cerca de 7000 estudantes chineses frequentaram instituições universitárias portuguesas, de entre os quais cerca de um quarto (1750) em mobilidade de crédito, isto é, em intercâmbio de estudos. Neste estudo, fixámos o grau de confiança em 95% e a margem de erro em 7%, valores que, relativamente a uma população de 1750 elementos, requerem 177 respostas completas para constituir um tamanho amostral que represente a população total, segundo a ferramenta *Survey Monkey* especializada em questionários. Nesta pesquisa obtivemos 234 respostas aos questionários, das quais 203 foram completas, representando uma taxa de conclusão de 86%. Em média os respondentes demoraram 10 minutos e 41 segundos a completar o questionário.

Acrescente-se ainda que a realização deste estudo teve em consideração o respeito pelos princípios éticos, nomeadamente, no que concerne à permissão dos participantes para a obtenção de dados para fins de pesquisa académica, bem como o tratamento dos mesmos de forma anónima e justa, de acordo com o código de conduta e de boas práticas científicas da Universidade de Lisboa (2015) e das recomendações éticas que inclui relativamente aos estudos que pressupõem a recolha de dados junto de seres humanos.

Conteúdo dos questionários

Os questionários foram enviados para os professores ligados ao ensino de português na China, pedindo que divulgassem o questionário apenas entre os alunos que já tivessem efetuado intercâmbio em Portugal, ou seja, com experiência de imersão linguística e cultural. Em relação à distribuição geográfica divulgámos o questionário por entre professores de todas as regiões da China para reunir o máximo de respondentes possível e tentar perceber se fatores endógenos, como as diferenças regionais e culturais dentro do país, poderão ter influência nos resultados da investigação. De igual forma, incluímos a Região Administrativa Especial de Macau para perceber se os resultados neste território poderão ser reveladores de diferenças significativas, tendo em conta o passado histórico-colonial ligado a Portugal.

O questionário intitula-se “Os estudantes chineses e a interação cultural em Portugal” e é composto por 22 questões distribuídas por três partes: “Informação geral” com os dados pessoais (e anónimos) dos estudantes, “Reflexões sobre a experiência de intercâmbio” com perguntas sobre a análise das vivências em Portugal, e por fim, “Reflexões sobre as aulas antes do intercâmbio” onde se colocam algumas questões sobre o contributo das aulas e

dos manuais contribuíram para a socialização em Portugal. De seguida, apresentamos o questionário e explicitamos os objetivos na base da elaboração de cada pergunta.

Parte 1: Informação geral

- 1) *Género*
- 2) *Ano em que efetuou o intercâmbio de estudos*
- 3) *Universidade de origem*
- 4) *Universidade de Intercâmbio*
- 5) *Duração do intercâmbio*
- 6) *Unidades curriculares ou disciplinas frequentadas*
- 7) *Durante o período de intercâmbio viveu:*

Sozinho; Com uma família de acolhimento; Com estudantes chineses; Com estudantes portugueses; Com estudantes de outros países de língua portuguesa; Com estudantes de outras nacionalidades

Na primeira parte, pretendemos conhecer algumas variáveis sobre o perfil dos estudantes que nos permitam caraterizar melhor os alunos chineses que estudam em Portugal, mas também reunir informação para podermos realizar uma análise comparativa das respostas com base nas suas particularidades. As perguntas são na sua maioria abertas, à exceção da sétima pergunta, de escolha múltipla, acerca do modo como os alunos viveram em Portugal. Esta pergunta tem também o intuito de descortinar se a forma como optam por viver em Portugal tem impacto na forma como vivenciam a experiência de intercâmbio e a interação social.

Parte 2: Reflexões sobre a experiência de intercâmbio

- 8) *Quais as suas principais referências sobre Portugal antes de realizar o intercâmbio de estudos?*

Esta pergunta foi elaborada com o intuito de perceber quais as características que fazem parte da imagem que se constrói de Portugal a partir da China, ou seja, como é visto o Outro e o que lhe é associado. Informamos, a este propósito, que o questionário foi elaborado com a obrigatoriedade de todas as perguntas ou itens serem respondidos, caso contrário, o questionário não poderia ser finalizado.

9) *De acordo com a sua experiência, quais as principais referências que os portugueses associam à China?*

Numa perspetiva comparativa, indagamos sobre a imagem que os portugueses têm da China através de uma questão igualmente semiaberta. Esta pergunta remete para a reflexão sobre o intercâmbio e a forma como o Outro nos vê, no caso, como os portugueses veem os chineses. A resposta a esta pergunta pressupõe conhecimento e interação dos estudantes em Portugal para poderem compreender as particularidades que são associadas à China, mas também as razões que estão na base da construção da imagem do outro.

10) *A imagem dos chineses em Portugal facilitou ou dificultou a sua integração?*

Esta é uma pergunta dicotómica em que os respondentes além de escolher uma de entre duas opções, devem também explicitar porque é que a imagem dos chineses facilitou ou dificultou a integração. O objetivo é compreender como é que os alunos interpretam a sua integração enquanto cidadãos de um país que marca presença, socialmente e economicamente, na sociedade portuguesa.

11) *Como avalia a sua integração na sociedade portuguesa durante o intercâmbio?*

Neste ponto, os respondentes são convidados a usar uma escala ordinal para introduzir uma opinião crítica em relação à sua própria experiência de integração durante o intercâmbio. Uma questão que surge na linha do pensamento de Byram, Gribkova e Starkey (2002) sobre a autoavaliação da competência intercultural por parte dos alunos, temática que desenvolveremos no enquadramento teórico desta tese.

12) *Em Portugal, alguma vez passou por uma situação constrangedora de estereótipos ou preconceitos em relação aos cidadãos chineses?*

Sim (explique brevemente a situação, por favor) / Não.

Uma vez que os estereótipos e preconceitos estão muitas vezes presentes na interação e comunicação intercultural (Alsina, 2000; 2004; Byram, 2004), colocamos esta questão de filtro (Sousa & Baptista, 2000) para compreender se os estudantes passaram por alguma

situação dessa natureza, filtrando os alunos que responderem positivamente de forma a apresentarem ou explicitarem essa situação em concreto.

13) Como considera a sua interação com os colegas portugueses ao longo do intercâmbio?

Nesta pergunta aberta pretendemos reunir mais conhecimentos sobre a interação dos estudantes com os jovens portugueses, com base nos depoimentos e relatos que recolhemos, e em alguns estudos (Dias, 2015), de que muitas vezes os alunos têm uma interação reduzida com os jovens portugueses. Promovemos alguma reflexão crítica sobre esta temática que também é complementada através das entrevistas.

14) Em que tipo de atividades participou com colegas portugueses?

Exs.: Sair à noite; visitar a família de colegas; praticar desporto; Outra (especifique, por favor).

No seguimento da pergunta anterior, pretendemos complementá-la com mais informação sobre os principais contextos de interação com os jovens portugueses através de uma pergunta de escolha múltipla, mas também aberta a mais opções. Esta pergunta pode ser pertinente para compreender quais as atividades em que os estudantes chineses mais se envolvem, quais os seus gostos ou hábitos sociais e o que mais os aproxima dos hábitos dos jovens portugueses.

15) Fora da sala de aula, qual foi a língua que mais usou durante a estadia em Portugal?

Com esta pergunta o objetivo é compreender melhor a interação dos estudantes chineses fora do contexto de aprendizagem e compreender como influi no plano linguístico e como os alunos aproveitam a experiência de intercâmbio para desenvolver as suas competências de aprendizagem.

*16) Para a interação com os portugueses durante o intercâmbio, considera que são mais importantes (pode escolher ambas):
as características individuais (personalidade) de cada estudante*

a aprendizagem da cultura e sociedade durante as aulas

Tendo em conta o disposto pelo Conselho da Europa (2001) acerca das competências individuais e sociais e a visão de Byram (1997; 2004) sobre a aprendizagem de competências interculturais, colocamos esta questão sobre as características mais importantes para a socialização e interação. Fomentamos uma autorreflexão para perceber a perspetiva dos estudantes chineses sobre este assunto.

17) O sistema de créditos sociais (社会信用体系) teve alguma influência na sua atitude durante a experiência de intercâmbio em Portugal?

Nesta pergunta semiaberta introduzimos um tema desenvolvido na parte teórica desta tese que remete para as recentes políticas do governo chinês orientadas para a socialização dos seus cidadãos. Pretendemos descortinar se as diretivas e recomendações do governo chinês a este nível têm alguma influência no comportamento dos alunos quando se encontram fora do país.

18) Quais os hábitos sociais ou práticas culturais que apreciou mais na cultura portuguesa?

19) Quais os hábitos sociais ou práticas culturais que apreciou menos na cultura portuguesa?

Nas duas perguntas anteriores solicitamos uma análise geral da experiência de intercâmbio com base no que mais aproxima ou distancia os estudantes chineses da sociedade portuguesa. Tal como os interesses sociais e os hábitos de socialização com os jovens portugueses, a informação resultante desta pergunta pode ser pertinente não só para delinear estratégias de ensino que preparem os alunos para a interação como para as instituições superiores portuguesas que recebem os estudantes e que tenha preocupações acerca da sua vivência e integração no meio académico e na sociedade portuguesa.

Parte 3: Reflexão sobre as aulas antes do intercâmbio

20) *As aulas de português prepararam-no(a) para a vida na sociedade portuguesa, ou seja, para a socialização com os portugueses (aspetos sociais, culturais, hábitos, etc.)?*

Sim ou não; em que medida?

O objetivo desta pergunta é contribuir para compreender a forma como os estudantes veem o papel ou a influência do ensino de português de modo a prepará-los para a experiência de intercâmbio. É uma pergunta semiaberta para que os alunos apresentem a sua visão sobre este tema.

21) *Os conteúdos dos manuais didáticos que usou para estudar português antes do intercâmbio foram importantes para a vida social e cultural em Portugal?*

Sim ou não; em que medida?

Esta questão semiaberta pretende recolher a opinião sobre os manuais e a sua pertinência para a aprendizagem de conteúdos culturais. De acordo com os coordenadores dos cursos de português na China, os manuais didáticos são utilizados como material de ensino em todas as universidades. Consideramos, portanto, importante compreender a opinião dos estudantes sobre um material que é parte integrante e importante ao longo da sua aprendizagem da língua e das dimensões culturais da língua portuguesa.

22) *Por sua própria iniciativa, além das aulas, procurou mais informação sobre hábitos sociais e aspetos culturais de Portugal antes de fazer o intercâmbio?*

Esta pergunta dicotómica pretende descobrir se os estudantes procuraram reunir mais conhecimentos sobre questões socioculturais além dos veiculados nas aulas. Esta vontade e abertura para saber mais sobre o Outro e tentar explorar conhecimentos de forma autónoma e proativa, inclui-se numa visão do estudante enquanto cidadão participativo e intercultural (Wanger & Byram, 2017).

Entrevistas

Nesta tese a recolha de dados com base em entrevistas consiste num método qualitativo, entendendo-se a investigação qualitativa como mais ampla, permitindo ao investigador mais liberdade na interpretação, uma vez que os resultados tendem a ter um grau de subjetividade maior (Günther, 2006; Hill & Hill, 1998; Sousa & Baptista, 2000). Os dados qualitativos referem-se a informações coletadas em formato de palavras ou textos e que nos levam a compreender melhor as razões pelas quais os entrevistados defendem determinadas opiniões. A principal característica deste tipo de dados é que devem ser interpretados para que sejam medidos, uma vez que é mais difícil expressarem-se por meio de números.

As entrevistas nesta tese têm o intuito de aprofundar e complementar a informação dos dados obtidos e contribuir para uma melhor leitura e interpretação dos resultados dos questionários. Através da aplicação *Wechat* contactámos alguns professores que tinham divulgado o questionário pelas suas turmas a fim de verificar a disponibilidade dos alunos-respondentes para a participação neste estudo. Assim, conseguimos entrevistar 15 estudantes de entre os que tinham respondido aos questionários, representando cerca de 8% do total de respondentes dos questionários. As entrevistas foram efetuadas através de videochamada pelas aplicações *Wechat* e *Tencent Meeting*, equivalente ao *Zoom*, e debruçaram-se sobre os principais tópicos ou categorias que emergem dos resultados dos questionários. As entrevistas ocorreram em diferentes dias do mês de maio de 2021, uma vez que os entrevistados foram divididos em três grupos de cinco estudantes: um grupo de estudantes de Macau (Universidade de Macau) e os outros pertencentes a uma universidade do Sul da China (Universidade de Sun Yat-sen) e a uma instituição do Norte da China (Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim).

As entrevistas focalizaram-se nos resultados dos questionários, o que permitiu um diálogo mais demorado e aprofundado sobre o tema investigado. Segundo Gil (2008, p. 112), este tipo informal de entrevista é utilizado em situações experimentais com o objetivo de explorar experiências vividas em condições precisas, dirigindo-se a grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica e que constituem uma fonte de informação para o pesquisador. As perguntas seguiram um guião semiestruturado, dando liberdade aos entrevistados sem fugir muito do tema, para recolher informações centradas num indivíduo ou pequeno grupo que “sem limites de tempo ou com ampla liberdade, expõe os seus pontos de vista” (Sousa & Baptista, 2000, p. 81). Embora alguns entrevistados tenham sido mais

participativos, houve convergência quanto aos argumentos apresentados sobre as principais temáticas dos questionários. As questões, ou tópicos, foram colocadas de forma aberta e respondidas de forma livre e informal, enquanto o entrevistador anotou as declarações e posteriormente organizou as respostas, promovendo uma avaliação global e qualitativa.

Análise de manuais didáticos e de planos curriculares

Para a análise dos conteúdos para a interação cultural nos manuais didáticos mais utilizados no ensino de português na China e nos planos curriculares das licenciaturas das universidades chinesas, realizámos uma pesquisa documental com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios através do levantamento de referências publicadas em meios escritos, como livros, de modo a permitir ao pesquisador conhecer o problema a respeito do qual se procuram respostas. Segundo Gerardt e Silveira (2009, p. 37) por vezes não é de fácil distinção a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, mas, ao passo que a pesquisa bibliográfica utiliza fontes compostas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, etc. Os mesmos argumentos são defendidos por Gil (2008, p. 51), explicando que a única diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica faz uso das contribuições científicas dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, mas há que considerar que as fontes documentais são em maior número.

Nesta tese investigamos a presença de questões culturais especificamente ligadas à interação ou socialização nos manuais didáticos, de acordo com um enquadramento teórico apresentado mais adiante neste trabalho. Os manuais são os seguintes, começando pelos produzidos na China: *Português para Ensino Universitário* (大学生葡萄牙语), *Curso de Português para Chineses* (葡萄牙语综合教程), e *Português Global* (环球葡萄牙语). Analisamos também os manuais elaborados em Portugal, *Aprender Português 1* e *Português XXI*. A escolha destes manuais justifica-se pelo facto de serem os mais utilizados na China, segundo informações recolhidas junto dos coordenadores de Português das

quinze universidades chinesas⁴ com mais alunos de licenciatura em Português (Embaixada do Brasil em Pequim, 2021), que englobam cerca de 60% da totalidade de estudantes de português na China.

Em relação aos planos curriculares das licenciaturas de português na China, encontramos algumas dificuldades na obtenção destes documentos, tal como explicitaremos na parte dedicada a esta análise. Contudo, os coordenadores dos cursos de português de seis instituições universitárias facultaram-nos estes documentos: a Universidade de Xangai (SHISU), a Universidade de Comunicação de Pequim (CUC), a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU), a Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS), a Universidade de Língua e Cultura de Beijing (BLCU), e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TFSU). A análise documental e descritiva dos planos curriculares permitir-nos-á reunir conhecimentos sobre as questões ligadas à estrutura, organização e objetivos dos cursos, principalmente, no que respeita ao ensino da cultura.

⁴ Os nomes das quinze instituições com mais alunos a estudar português, acompanhado das iniciais inglesas pelo qual são conhecidas, são os seguintes: Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU); Universidade de Macau (UM); Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS); Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JLU); Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (MUST); Universidade Yuexi de Línguas Estrangeiras Zhejiang (ZYUFL); Universidade Normal de Harbin (HNU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Xi'an (XISU); Universidade de Hubei (HU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TFSU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU); Universidade de Língua e Cultura de Pequim (BLCU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai (SHISU); Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU); Universidade de Comunicação de Pequim (CUC).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Culture is communication and communication is culture.*
2. *Culture is not one thing, but many.*

(Edward T. Wall,
The Silent Language, 1959)

A cultura é a história de encontros interculturais. Nenhuma cultura reproduz uma única cultura, somos todos multiculturais, mesmo no interior de nós mesmos, e reproduzimos e atuamos em identidades étnicas, profissionais, sexuais, de género e de classe.

(Stuart Hall,
A Identidade cultural da pós-modernidade, 2006).

1. Globalização, cultura e comunicação

Atualmente a globalização esbate as distâncias entre culturas e motiva transformações no mundo devido às novas tecnologias e aos avanços científicos. De acordo com os argumentos de Saint-Jacques (2012, p. 45), destacamos três fases importantes da globalização contemporânea. A primeira é de teor político, desde a fundação das Nações Unidas em 1945, decorrente da necessidade de estabelecer um compromisso internacional assente na paz e na cooperação. A segunda fase é a globalização econômica, correspondente à disseminação do capitalismo de livre mercado e dos ideais de consumo a partir da década de 1980. A terceira fase corresponde à globalização cultural que tem como função criar referências culturais comuns para suportar ou viabilizar o funcionamento eficiente das organizações políticas e econômicas mundiais. Estas referências culturais são criadas (e alimentadas) pelas forças econômicas a fim de sustentar o próprio mercado econômico. As multinacionais, as marcas ou os artistas que consumimos são exemplos da interdependência entre a globalização cultural e econômica, ou seja, entre a produção (economia) e a sua significação (cultura). Atualmente, os seres humanos vivem entre diferentes ambientes culturais, mas, por outro lado, partilham padrões culturais. Esta vivência entre diferentes contextos culturais com referências ou padrões semelhantes é uma das principais características da globalização econômico-cultural dos tempos atuais.

Podemos dizer que nunca foi tão fácil para pessoas de diferentes nações ou culturas encontrarem-se e interagirem, sobretudo devido ao desenvolvimento dos novos meios tecnológicos. A capacidade de relacionamento com pessoas de outras culturas, de falar outras línguas e de possuir valores e crenças diversificadas deve constituir um requisito comum para os cidadãos no atual contexto econômico mundial. A aquisição de conhecimentos de comunicação intercultural e de competências para comunicar de forma eficaz pode ajudar a mitigar problemas, estabelecer relações mais produtivas e alcançar uma relação mais harmoniosa entre povos. A comunicação intercultural, mais do que uma necessidade, é assim uma contingência ou imperativo destes tempos, tal como expressam Samovar, Porter e McDaniel (2012) quando afirmam que a globalização trouxe a percepção de que “as sociedades modernas devem aprender a comunicar e cooperar a fim de prevenir a sua autodestruição” (p. 2). Deste modo, compreender o impacto da globalização na comunicação entre culturas é imperativo pois à medida que a sociedade se torna mais interligada globalmente, a capacidade de comunicar através das fronteiras culturais adquire

uma importância crescente. Na sociedade global, a capacidade de comunicar de forma eficaz é um grande desafio, pois pode haver mal-entendidos devido a diferenças de várias ordens. A cultura afeta a forma como percebemos as ações dos outros e a forma como interpretamos os seus comportamentos e atitudes, por isso a comunicação baseada na compreensão cultural contribui para evitar mal-entendidos. A comunicação efetiva entre culturas requer que as percepções do Outro se baseiem em factos resultantes do conhecimento e da interação, e não apenas em estereótipos e preconceitos, de modo a evitar situações de conflito (ElHajji, 2005; Matthews & Thakkar, 2012).

Embora a relação entre pessoas de distintas culturas ocorra desde os princípios da humanidade, no mundo atual, pautado pela busca de informação e pelo constante ritmo de vida tecnológica e comunicacional, o estudo da comunicação entre culturas deve servir de instrumento para medir e avaliar as relações entre comunidades e para “prever eventuais conflitos em incubação entre os diferentes grupos culturais” que compõem a sociedade (ElHajji, 2005 p. 53). Nesta tese defendemos que os conceitos de globalização e comunicação entre culturas são indissociáveis da forma como hoje as sociedades vivem e se organizam, dependendo a existência harmoniosa e funcional da sociedade da qualidade da comunicação intercultural que se estabelece.

Em relação aos espaços da globalização, Huntington (1999, p. 29) argumenta que a política global está a tornar-se “multipolar e multicivilizacional” uma vez que várias sociedades estão a desenvolver a sua riqueza económica, sendo a sua influência política cada vez mais determinante nas questões mundiais. Assim, existem atualmente vários polos constituídos por “Estados-Nações” de diferentes zonas do globo que disputam o poder e a influência ao contrário de outros períodos da História onde o poder mundial se encontrava polarizado em uma ou duas potências (como no período da guerra fria). Huntington defende que no mundo do pós-guerra fria as diferenças mais importantes entre os povos não são ideológicas, políticas ou económicas, mas culturais (p. 27). Para o autor, os conflitos mais generalizados e mais perigosos a nível mundial não ocorrerão entre classes sociais, ricos ou pobres ou outros grupos economicamente definidos, mas “entre povos pertencentes a entidades culturais diferentes” (p. 28), o que torna a necessidade de dialogar interculturalmente um tema cada vez mais urgente e prioritário.

De modo semelhante, Hall (2006) também aborda o carácter “transnacional” de um sistema global cujo centro cultural está “em todo o lugar e em lugar nenhum” (p. 36). A globalização cultural é hoje “desterritorializante” (p. 37) nos seus efeitos porque os laços entre cultura e lugar estão cada vez menos definidos. Segundo Hall, embora a globalização

não seja um fenómeno novo - historicamente relacionado com a exploração europeia e a formação dos mercados capitalistas mundiais - a nova fase da globalização pós-1970 trouxe novas formas de operação ligadas a interesses de empresas transnacionais, à desregulamentação dos mercados mundiais, ao fluxo de capitais e sobretudo às tecnologias e sistemas de comunicação que transcendem a estrutura do Estado-nação e, inclusive, criam uma erosão progressiva das soberanias nacionais. Hall afirma que estas novas características temporais e espaciais fazem com que o local e o global se encontrem de tal forma interligados que “cada um é a condição de existência do outro” (p. 45), tal como se pode constatar no seguinte excerto:

Antes a modernidade era transmitida de um único centro. Hoje, ela não possui um tal centro. As “modernidades” estão por toda a parte; mas assumiram uma ênfase vernácula. O destino e a sorte do mais simples e pobre agricultor no mais remoto canto do mundo depende dos deslocamentos não regulados do mercado global. (Hall, 2003, p. 46).

Seguindo a mesma interpretação do fenómeno global, mas introduzindo uma perspectiva oriental, destacamos as palavras de Liu (2014), explicando que a expansão global do capital resultou na erosão da soberania política do Estados e das economias nacionais, originou interações culturais dinâmicas, bem como novos paradigmas entre o global e o local, entre o centro e a periferia, entre o Ocidente desenvolvido e o mundo em desenvolvimento, entre o escol intelectual e a população em geral. As mudanças culturais na China, especialmente na década de 1990, são o resultado destas interações. Segundo Liu, surgiram na China novos conjuntos de valores e crenças, novas identidades sociais e novas subjetividades. Essas formações, transformações e reformas emergentes não podem ser entendidas apenas como resultado de particularidades únicas da China, mas “devem ser vistas dentro do amplo contexto da globalização” (p. 2). Segundo Liu, a globalização constitui um paradoxo na esfera da cultura chinesa, pois origina tensão entre a tendência para a diversificação cultural através da produção e distribuição cultural global (nos meios de comunicação, na cultura popular ou na indústria de entretenimento) e a tendência oposta para a homogeneização cultural em termos locais, étnicos e em termos dos projetos culturais e políticos nacionais (p. 3).

De acordo com Liu, devido a estas tensões, o regime pós-Deng Xiaoping, embora insistindo na abertura da China ao mundo, tem visto cada vez mais a necessidade de afirmar a soberania nacional e os interesses da China nos sectores económicos, bem como nas relações internacionais. Este paradoxo entre a afirmação e proteção da soberania e a

promoção de um domínio económico internacional, deve ser entendido como “resultado da plena integração da China na globalização” e, como tal, “sintoma das contradições fundamentais da globalização” (p. 10). Liu defende que a globalização não é simplesmente um novo conceito global pela qual as mudanças na China podem ser entendidas, mas uma condição histórica com valores ou ideologias “pelas quais a China e o resto do mundo são julgados” (p. 2). A China abandonou o seu legado revolucionário e está focada em recuperar os seus valores tradicionais enquanto uma nova formação cultural emerge à medida que a nação se integra ainda mais no sistema mundial do capitalismo. Esta nova formação cultural não pode ser simplesmente definida como socialista, capitalista, moderna ou pós-moderna. Em vez disso, deve ser entendida como uma “cultura pós-revolucionária híbrida que incorpora as tensões e contradições fundamentais da globalização” (p. 3).

As várias polarizações, tensões e contradições que a globalização gera por todo o mundo devido à abertura e internacionalização dos povos, reforçam a importância da comunicação intercultural. Atualmente, os padrões culturais são difundidos (e de certa forma produzidos) pelos constantes fluxos de informação e a decorrente diversidade cultural abrange todos parâmetros da vida em sociedade, por isso a cultura não é um conceito fechado ou delimitado, mas um conceito que hoje se constrói numa perspectiva de interação com as diferenças e que deve ter presente o respeito e a valorização da diversidade. Deste modo, partimos do pressuposto de que em termos de cultura e de diversidade “não pode existir melhor nem pior, apenas diferente” (Oliveira e Cardoso, 2013, p. 100) e evidenciamos a pertinência (e premência) da comunicação e compreensão intercultural nos dias de hoje, para a quais esta tese pretende dar o seu modesto contributo.

1.1. Definições de cultura

De acordo com a análise da literatura, a ideia mais consensual em relação ao conceito de cultura parece ser a da dificuldade ou complexidade de se definir este conceito. Na visão de Geertz (1973) a análise cultural é intrinsecamente incompleta porque quando mais se aprofunda mais incompleta se torna. Segundo Eagleton (2003), as noções de cultura são amplas e complexas enquanto S. Hall (2006)⁵ argumenta que o conceito de cultura, além de complexo, é um “local de interesses convergentes em vez de uma ideia lógica ou

⁵Apesar de os trabalhos analisados serem de anos diferentes, decidimos colocar S. Hall (Stuart Hall) e E. Hall (Edward T. Hall) para melhor distinguir estes dois autores que possuem o mesmo apelido.

conceitualmente clara” (p. 134). Por outro lado, Bocoock (1992) acrescenta que o conceito de cultura possui significados particulares em diferentes disciplinas. Por todas estas razões partimos do princípio, tal como E. Hall (1959), de que a cultura é “uma palavra com tantos significados que mais um não causará grande dano” (p. 42).

Para Geertz (1973) a cultura deve ser entendida como uma rede de significados, ou seja, ou um sistema de símbolos pelo qual o homem “confere significado à sua própria experiência” (p. 5) e através do qual os diferentes grupos sociais compreendem e estruturam as suas vidas individuais e coletivas e o mundo que os rodeia. Com base em Eagleton (2003) a cultura é um modo de vida com características específicas e que inclui tudo o que é ensinado ou construído pelo homem e não dado pela natureza ou transmitido geneticamente. Huntington (1999) também partilha esta visão de cultura ligada a uma herança não genética, definindo-a como o “modo de vida global de um povo” (p. 44).⁶

No entendimento de Bocoock (1992), a cultura é o modo como a linguagem, os símbolos, os significados, as crenças e os valores organizam as práticas sociais, uma vez que toda a atividade social tem uma dimensão simbólica, e essa dimensão de simbolização e significado é o que se entende por cultura. As práticas culturais são produtoras de significado e servem-se de signos e símbolos para produzir significados. Para Samovar, Porter e McDaniel (2012) a cultura fornece as regras para “jogar o jogo da vida” (p. 11) e essas regras culturais permitem-nos viver em sociedade, entender o meio que nos rodeia e reduzir a incerteza sobre o meio social.

Além da definição mais prática de cultura como um conjunto de regras, signos ou símbolos que compõem o modo de vida social de um povo e que conferem significado à sua existência, esta tese entende cultura, acima de tudo, como forma de comunicar e de “desenvolver ferramentas para o entendimento” (E. Hall, 1959, p. 163). Defendemos, na senda de E. Hall, que “cultura é comunicação e comunicação é cultura” (p. 218) e que os Estudos Culturais devem debruçar-se sobre as mensagens na comunicação entre culturas, uma vez que nunca estamos plenamente cientes do que comunicamos aos outros porque “a cultura esconde muito mais do que revela” (p. 53). Trata-se de uma interpretação menos

⁶Huntington utiliza o termo civilização em vez de cultura, sendo uma civilização uma cultura em sentido amplo, ou seja, uma entidade cultural (p. 44). O autor faz a distinção entre civilização no singular e civilizações no plural. O autor demarca a civilização no singular que surge como oposição ao barbarismo, corrente do séc. XVIII, onde, dicotomicamente, ser civilizado era bom e ser incivilizado era mau. O termo civilizações no plural renuncia a uma civilização definida como ideal, e refere-se a uma mudança em relação a um padrão único. Assim, existem muitas civilizações cada uma civilizada à sua maneira e cada uma com a sua cultura ou identidade cultural (p. 44).

abstrata e conceptual, que introduz a comunicação como elemento fundamental e intrínseco ao conceito de cultura. Dois conceitos de tal forma ligados que um não existe, nem pode ser entendido, sem o outro. O autor defende também uma visão (inter)persoal de cultura, em que as questões culturais e comunicativas têm implicações concretas na vida das pessoas, fazendo o conceito de cultura-comunicação descer até um nível que podemos considerar corpóreo, relacional e quotidiano:

When I talk about culture, I am not just talking about something in the abstract that is imposed on man and is separate from him, but about man himself, about you and me in a highly personal way. (E. Hall, 1959, p. 55).

O autor foi pioneiro em associar o conceito de cultura à necessidade prática de comunicar, fornecendo exemplos de situações de interação e das problemáticas e dificuldades que se apresentam no campo da comunicação intercultural, nomeadamente quando as pessoas têm de viajar ou viver noutra contexto cultural e o sucesso da comunicação e da interação depende do conhecimento e da compreensão de padrões culturais formais e informais:

What is confusing to people who travel or work overseas is that there is no way of knowing just where the leeway has been built into a situation. To make this doubly difficult, the local nationals can't describe the rules either. When events of such magnitude may depend on such small understandings it seems clear that one of the most promising developments in the intercultural field has to do with research directed toward bringing informal patterns to awareness. In many ways this work is the most meticulous, painstaking, and difficult of all. (E. Hall, 1959, p. 153).

Como consequência da globalização e da acessibilidade das interações económicas, sociais e pessoais, emerge também a necessidade de os indivíduos estarem preparados para interagir em diversos contextos culturais. Desta forma, cultura e comunicação são conceitos indissociáveis cuja interligação adquire cada vez mais interpretações e perspetivas. A comunicação é um dos elementos que faz com que a cultura não seja algo estático, mas sim um processo de constante afirmação e dinamismo.

De acordo com Samovar et al. (2012) a cultura fornece a cada um de nós um conjunto de padrões que governam “como, quando, o que e até por que nos comunicamos” (p. 8). As regras de cada cultura estão enraizadas no subconsciente, permitindo-nos reagir a situações familiares sem a necessidade de refletir acerca das mesmas. No entanto, é quando se “entra noutra cultura, com regras diferentes, que os problemas são encontrados” (p. 11). O contexto é um fator determinante nas interações de comunicação, tornando-se necessário

conhecer as regras culturais que regem os contextos para uma comunicação intercultural eficaz:

Context is also an important consideration in intercultural communication interactions, where the rules for specific situations usually vary. The importance of having an awareness of the cultural rules governing the context of an intercultural communication exchange. Unless all parties in the exchange are sensitive to how culture affects the contextual aspects of communication, difficulties will most certainly arise and could negate effective interaction. (Samovar et al., 2012, p. 16)

Em relação a este movimento ou interação entre contextos que caracterizam a sociedade, E. Hall (1959) alerta para a necessidade de “aprender a aprender de forma diferente” (p. 71), algo que as pessoas têm de enfrentar todos os dias na sociedade, uma vez que uma das formas mais eficazes de aprender sobre si mesmo é conhecer as culturas dos outros e prestar atenção aos aspetos da vida que nos aproximam e diferenciam. O autor aborda esta interação entre os elementos que compõem a sociedade sublinhando que cada cultura elabora uma forma específica de identidade por isso a grande questão destes tempos é saber como cada cultura ou contexto pode comunicar entre si. Pertencer a uma cultura é apenas fazer parte de um contexto que, por definição, está em aberto, e uma vez que cada contexto não vive isolado, o grande desafio que se apresenta é o de comunicar de forma desimpedida e construtiva.

No âmbito dos contextos e das identidades culturais, S. Hall (2006) afirma que a cultura de um único povo é um mito porque “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (p. 62). Desta forma a cultura assume uma conceção socializada e democratizada, já não é o melhor do que foi dito e pensado, mas uma forma de processo social geral. A cultura já não pode ser descrita como propriedade de uma única nação porque a globalização mudou o conceito de cultura. As identidades culturais desvincularam-se e desalojaram-se, flutuando por entre a emersão de novas identificações globais e novas identificações locais impulsionadas pelo consumismo global e pelo “supermercado cultural” que este gerou (p. 75).

A experiência humana tem-se libertado cada vez com maior celeridade de espaços físicos determinados e os indivíduos têm maior facilidade em conhecer e experienciar outros contextos com conceções culturais distintas. Nos dias de hoje, a cultura é cada vez mais sinónimo de comunicação pela facilidade e rapidez com que os meios de comunicação nos ligam aos outros seres humanos e com que cada grupo social incorpora influências dos outros. A compreensão intercultural, isto é, a perceção das outras culturas e a capacidade

de compreender a nossa cultura à luz dos outros contextos, bem como a “capacidade de negociar entre as duas” (Saint-Jacques, 2012, p. 52), é um fator importante para a vida em sociedade. A comunicação intercultural não só é influenciada e dinamizada pelo processo de globalização como representa também um meio ou uma via para redimensionar ou reconstruir a organização e as relações dentro desse mesmo processo. Nesta medida, entendemos que a comunicação intercultural é um imperativo da humanidade nos dias que corre, uma vez que a “cultura é a história de encontros interculturais e nenhuma cultura reproduz uma única cultura, somos todos multiculturais, mesmo no interior de nós mesmos” (S. Hall, 2003, p. 121).

Esta investigação escrita na Ásia Oriental por um cidadão originário da Europa Ocidental, sobre o ensino de aspetos culturais a jovens chineses que aprendem a língua portuguesa poderá ser apenas um de inúmeros exemplos de como a comunicação entre culturas é cada vez mais nítida e de como a competência intercultural é não só um requisito pessoal cada vez mais necessário e comum na vida sociocultural, mas também uma característica intrínseca dos nossos espíritos, da forma como vemos o mundo e interpretamos a nossa própria individualidade.

1.1.1. Cultura superficial e cultura profunda

Tendo em conta que este trabalho se debruça sobre questões de interação cultural, entendemos ser pertinente introduzir uma distinção entre cultura superficial e cultura profunda. Para E. Hall (1976) a cultura superficial ou externa refere-se ao que pode ser facilmente visto e experienciado e é altamente explícito (*surface culture*). Por outro lado, existe um lado profundo (*deep culture*), interno ou subconsciente da cultura que inclui crenças, valores e padrões de pensamento subjacentes ao comportamento humano. A cultura superficial refere-se a coisas visíveis enquanto a cultura profunda se refere aos significados, valores, normas e pressupostos ocultos que usamos para interpretar a nossa experiência, ou seja, tudo o que não podemos ver, ouvir, tocar ou provar, como valores culturais, crenças, padrões de pensamento e mitos.

Os conceitos de cultura superficial e profunda que E. Hall (1976) introduz, ilustrados na forma de um icebergue, revelam que não podemos julgar uma nova cultura apenas com base no que no que é visível, aparente ou superficial. O autor defende que se deve dedicar tempo para entrar em determinada cultura, conhecer os indivíduos e interagir com eles para

descobrir os valores e crenças que fundamentam o comportamento dessa sociedade. E. Hall, defende uma atitude comunicativa e participativa, com a qual esta tese se identifica particularmente, para descobrir os valores e crenças profundas que fundamentam o comportamento de uma sociedade.

Segundo Terreni e McCallum (2003) a cultura de superfície inclui aspetos tangíveis comuns a um grupo social e corresponde aos elementos culturais que se podem identificar facilmente, ao passo que a cultura profunda diz respeito às normas culturais que não são facilmente detetáveis. Os elementos da cultura profunda lidam com os sentimentos e atitudes que adquirimos enquanto membros de grupos específicos, dado que cada cultura define os comportamentos corretos em situações particulares e promove atitudes específicas para os diferentes contextos da vida social. Vários estudos se dedicaram a desenvolver a teoria de E. Hall, apresentando esta distinção sob a forma de um icebergue onde a parte à tona de água corresponde aos elementos visíveis e conscientes da cultura superficial e a parte submersa é relativa aos elementos subconscientes da cultura profunda (Hanley, 2009; Shaules, 2007; Terreni & McCallum, 2003; Weaver, 2000).

Tendo como base o estudo de Terreni e McCallum (2003), verificamos que as belas-artes, os festivais e celebrações, a música, a gastronomia, a dança folclórica ou as roupas tradicionais são exemplos facilmente identificáveis da cultura de superfície. A um nível cultural mais profundo existe um maior número de aspetos, tais como: a lógica de interação social; a forma de resolver problemas; as conceções de conversação em diferentes contextos sociais, os papéis sociais representados com base na idade, sexo, classe, ocupação ou grau de parentesco; as conceções de justiça; os padrões de beleza; a relação com o tempo; a linguagem corporal; expressões não-verbais; as noções de liderança; a conceção da amizade; a construção do “eu”; a preferência pela competição ou cooperação; o conceito de limpeza, entre outros.

Uma vez que grande parte do conhecimento culturalmente moldado é invisível e, na maioria das vezes, aplicado subconscientemente nas nossas interações quotidianas (Shaules, 2007) esta tese entende que o ensino da cultura em língua estrangeira deve ir além do ensino dos elementos da cultura superficial, normalmente presentes no manuais e materiais de ensino de língua estrangeira. O conhecimento das crenças e orientações implícitas que informam as práticas de uma cultura conduz a uma compreensão mais profunda da diferença cultural “aumentando a possibilidade de uma comunicação intercultural de qualidade” (Terreni & McCallum, 2003, p. 2).

Para a compreensão dos elementos da cultura superficial necessitamos também de conhecimentos sobre a cultura profunda que ajudam a perceber a origem ou o fundamento desses elementos visíveis. Exemplificamos estas ideias com uma situação da nossa experiência empírica ocorrida precisamente no segundo dia da nossa vivência na China, há quase uma década. Algumas alunas perguntaram-nos quais os padrões de beleza feminina em Portugal, questão que nos causou alguma surpresa e à qual não soubemos responder porque, na verdade, nunca tínhamos pensado na existência de padrões de beleza definidos que fossem para além da opinião individual de cada um. No entanto, ficámos a saber que na China há três características principais nas quais se baseiam os padrões de beleza feminina. Primeiro, a mulher deve ter a pele mais clara possível, porque, segundo nos explicaram, antigamente a pele morena era sinónimo de trabalho no campo ao sol, ao contrário das mulheres da corte imperial que tinham a pele mais clara e protegida, aspeto intimamente ligado à condição económica e social. Em segundo lugar, a forma da cara deve ser oval ou em “forma de coração”, com o queixo fino e afunilado e, em terceiro, a mulher deve ser magra, “quanto mais melhor”. A pele branca, a cara com o queixo afilado e a magreza, entre outras, são características que correspondem aos padrões convencionados de beleza na China (Li, Min & Belk, 2008; Samizadeh & Wu, 2018) que nos fizeram refletir sobre a nossa cultura. Este é um exemplo que pode ser demonstrativo da análise autocrítica em relação à própria cultura que o contato com o Outro também pressupõe (S. Hall, 2006; Saint-Jacques, 2012; Samovar, Porter & McDaniel, 2012) e da relação entre os níveis superficiais e profundo ou encoberto do conceito de cultura. A conceção dos padrões de beleza é um tema que também pode gerar mal-entendidos precisamente por causa do desconhecimento dos valores da cultura profunda. Por exemplo, muitos chineses costumam dizer-nos que os filmes ocidentais tendem a incluir atrizes que consideram não representativas dos seus padrões de beleza, inclusive, uma vez estabelecemos esta discussão numa aula de português em que alguns alunos defendiam que a indústria de cinema ocidental transmite propositadamente uma imagem negativa através da seleção de atores que não são representativos dos padrões de beleza chineses, tema que tem também vindo a ser discutido na área da indústria cinematográfica (Liu, 2000; Wang, 2012; Huang, 2018). Apresentámos este exemplo porque cremos que se trata de um choque entre visões de beleza, fruto do desconhecimento mútuo dos valores da cultura profunda.

No contacto com uma nova cultura apenas os comportamentos mais evidentes são perceptíveis. À medida que se passa mais tempo no seio dessa cultura, vão-se reunindo mais conhecimentos sobre as crenças, valores e padrões subjacentes que ditam os

comportamentos superficiais. Assim, a interação assume um papel determinante neste processo pois a única forma de nos libertarmos das restrições ocultas da cultura encoberta é envolvermo-nos ativa e responsabilmente nas “várias vertentes da vida que mais damos como garantidas” (E. Hall, 1976, p. 7).

1.2. Interculturalidade e multiculturalismo

Nesta parte do trabalho analisamos a literatura relativa ao conceito de interculturalidade, que normalmente é estudado em oposição ou em comparação com o conceito de multiculturalismo. Alsina (1997) entende multiculturalismo como a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço real, mediático ou virtual, ao passo que interculturalidade consiste nas “relações que se dão entre essas mesmas culturas” (p. 13). Ou seja, o multiculturalismo é a situação de uma sociedade plural com comunidades culturais de identidades diferenciadas enquanto a interculturalidade faz referência à dinâmica concreta que ocorre entre essas comunidades culturais. O multiculturalismo pode também ser entendido como um projeto político e normativo que advoga o respeito pelas identidades culturais não como reforço do etnocentrismo, mas com o objetivo de ir além da mera coexistência em direção à convivência. Deste modo, a realidade multicultural, plural e diversa das sociedades globais pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de dispositivos comunicativos interculturais com vista à criação de uma realidade intercultural.

Segundo Semprini (1999), na literatura contemporânea há pelo menos três concepções diferentes para o conceito de sociedade multicultural. A primeira visão refere-se à existência de diversas nações históricas, com uma língua própria e uma história distinta, na mesma comunidade política. A segunda concepção diz respeito à existência de diversas comunidades étnicas geradas pela imigração voluntária ou forçada. O autor adianta também que cada comunidade étnica seria marcada pela diferença em termos de língua e/ou religião, e de usos e costumes. A terceira forma de interpretar a sociedade multicultural amplia o conceito de cultura às minorias nacionais, imigrantes, sexuais, entre outras. Podemos compreender a presença de diferentes interpretações de sociedade multicultural, que vão desde uma visão macroestrutural relativa à existência de nações com um peso histórico, linguístico e político definido até a visões microestruturais que remetem para comunidades étnicas fruto de movimentos migratórios e para minorias sociais. Para o autor, o

multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política, nem representa um estado de coisas já alcançado.

Esta visão de processos e estratégias políticas “sempre inacabadas” também é defendida por S. Hall (2003, p. 152). Este autor defende que o multiculturalismo aponta simultaneamente para uma descrição e para um projeto. Como descrição refere-se à existência de uma multiplicidade de culturas no mundo, à coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação e à existência de culturas que se podem influenciar. Como projeto, refere-se a um projeto político de reconhecimento dessas diferenças que recorre a estratégias e medidas para administrar e resolver os problemas da diversidade gerados por sociedades multiculturais. Por seu turno, a interculturalidade orienta processos de interação que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra a discriminação e a desigualdade social. Embora o aparecimento de conflitos seja imprevisível, estes devem ser resolvidos através do respeito, do diálogo e da concertação social.

Estes valores ou estas medidas para a superação de conflitos também constam do Relatório Mundial da UNESCO (2009), considerando que num mundo culturalmente diverso é necessário adotar posturas sobre o diálogo intercultural que tenham em conta as limitações dos conceitos de multiculturalismo ou interculturalidade. Para tal, é necessário analisar as diversas formas pelas quais as culturas se relacionam e adquirir uma maior consciência dos valores que partilham e dos seus objetivos comuns. A base para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos indivíduos e pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, valores, costumes e tradições. Unir esforços para estabelecer um contexto culturalmente saudável que facilite o diálogo e que permita a todos e a cada um expressar livremente a sua identidade cultural é a proposta da UNESCO (2009) ao promover a capacidade para se aprender a conviver:

Nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas reside na nossa capacidade de aprender a conviver. Por esse motivo, a educação multicultural deve ser complementada com uma educação intercultural. Sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática. (UNESCO, 2009, p. 17).

A UNESCO defende formas de desenvolvimento económico-social que tenham em conta as diferenças culturais para fazer face aos intricados problemas económicos, sociais

e ambientais com os quais o planeta se confronta. Torna-se essencial considerar os fatores sociais e o contexto cultural, assim como a participação da comunidade na preparação e execução dos projetos sociais ou económicos. Assim, são de destacar o papel da diversidade cultural nos mais variados domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade) e a importância de atores e decisores sociais investirem na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, na construção de estratégias para o desenvolvimento sustentável, na garantia do exercício das liberdades e dos direitos humanos e no fortalecimento da coesão social.

Num mundo globalizado as mudanças em curso na sociedade processam-se de forma mais célere e imprevisível e as formas de estabelecer relações e interpretar os sistemas sociais, bem como a própria organização social, estão em constante redimensionamento. A vida na sociedade moderna requer a aprendizagem das capacidades de interagir e de conviver em ambientes multiculturais, marcados pela coexistência de várias diferenças no interior de um mesmo espaço sem a necessidade de interação ou com uma interação limitada ao mínimo necessário para a operar a vida quotidiana. A interculturalidade enfatiza o oposto, ou seja, a comunicação entre os diferentes que habitam num mesmo espaço pela necessidade do estabelecimento de uma base de diálogo comum fundada na compreensão mútua. Se o multiculturalismo é projeto ou estratégia inacabada decorrente da coexistência espaço-temporal, a interculturalidade está orientada para a interação, para a prática de comportamentos e atitudes em prol do convívio, do conhecimento e da aceitação do Outro.

1.3. Comunicação Intercultural: origem do conceito

Após a Segunda Guerra Mundial começaram a criar-se as condições para o desenvolvimento dos estudos de comunicação intercultural. Durante a época colonial a postura predominante dos países colonizadores era a de subvalorização das culturas indígenas, sendo que após a Segunda Guerra Mundial e os decorrentes processos de descolonização, o Ocidente preocupou-se em conhecer as culturas dos diferentes povos para poder comunicar e, fundamentalmente, negociar com os mesmos (Alsina, 1996). O primeiro autor a utilizar o termo comunicação intercultural foi Edward T. Hall no seu livro *The Silent Language* (1959). Nesta obra, E. Hall vai além da definição abstrata e antropológica do conceito de cultura vigente na época para incluir a comunicação, definindo a cultura um processo de comunicação (Jandt, 2015). De acordo com Jandt, E.

Hall trabalhava para uma instituição governamental norte-americana chamada *Foreign Service Act* dedicada a dar formação na área da língua e cultura a diplomatas estrangeiros presentes nos EUA onde Edward T. Hall colocava em prática a sua visão comunicativa de cultura que se começou a difundir pelo país.

Durante a década de 60 os Estudos Interculturais tiveram uma grande ebulição nos EUA ligados aos movimentos que envolviam algumas minorias da sociedade norte-americana, alcançando também expressão nos países latino-americanos, estando os Estudos Interculturais nesses países relacionados com “as teorias de dependência e de imperialismo e com o progresso destes povos” (Alsina, 1996, p. 10). Nos anos 70, a comunicação intercultural consolidou-se como disciplina académica nos EUA - havendo no final da década dezenas de universidades com cursos de Comunicação Intercultural a nível de licenciatura, mestrado e também de doutoramento – estendendo-se esta disciplina académica a outras universidades um pouco por todo o mundo.

Em relação à delimitação deste campo de estudos, defendemos a visão de Alsina (1996) que define a Comunicação Intercultural como a comunicação interpessoal entre pessoas de diferentes sistemas socioculturais para conseguir uma comunicação interpessoal eficaz que detete os numerosos problemas e mal-entendidos que se podem produzir. Estas relações podem ocorrer a nível de países ou povos diferentes, mas também dentro do mesmo país quando existam diferenças culturais e haja a necessidade de estabelecer novas relações comunicativas que impliquem um reconhecimento das diferentes identidades culturais. A comunicação intercultural é uma necessidade especialmente importante para grupos de pessoas que vivam durante um período mais ou menos longo fora do seu âmbito cultural como representantes diplomáticos, trabalhadores de empresas multinacionais, professores, estudantes, refugiados, imigrantes, etc. (p.11).

Os Estudos de Comunicação Intercultural caracterizam-se pela sua interdisciplinaridade e transversalidade porque supõe o diálogo entre diferentes perspetivas e teorias próprias de diferentes disciplinas. A comunicação intercultural, bem como o próprio conceito de comunicação, não é propriedade exclusiva de uma disciplina, mas um objeto de estudo tratado e compartilhado por diferentes disciplinas, uma vez que é um fenómeno que além da dimensão cultural e social, envolve também a política, a economia, a ciência, o desporto, etc. A comunicação intercultural representa, portanto, uma disciplina interdependente, transversal e interdisciplinar.

A comunicação intercultural consiste na comparação entre as formas de comunicação interpessoal de diferentes culturas, ou seja, a comparação das diferenças entre as formas de

comunicação de cada cultura, essencial para uma comunicação inteligível que procure compreender as outras culturas e desfazer preconceitos ou estereótipos. Por estes motivos, nesta tese defendemos que se comunicar é compreender o ponto de vista do outro, é extremamente necessário conhecer o máximo possível as outras culturas.

1.4. Comunicação intercultural: competências e objetivos

De acordo com Tannen (1985) a comunicação intercultural é crucial para quase todos os tipos de encontros humanos. O destino das pessoas - e o destino do planeta - depende das negociações entre representantes de instituições com diferentes pressupostos culturais e diferentes formas de comunicar. Para atingir objetivos públicos ou privados, as pessoas precisam de interagir e cada vez mais as pessoas que se comunicam provêm de diversos contextos culturais. Por outro lado, num mundo globalizado a comunicação intercultural deixa de dizer respeito apenas a indivíduos falantes de diferentes línguas ou provenientes de diferentes países para incluir indivíduos do mesmo país ou grupo social, de “diferentes classes sociais, regiões, idade e até género” (Tannen, 1985, p. 203). O alcance da comunicação intercultural não se circunscreve apenas ao diálogo de uma ou mais culturas em presença, mas pode acontecer dentro da mesma cultura ou grupo social quando a interação é feita por indivíduos com identidades diferentes.

Uma visão similar é partilhada por Alsina (1999) quando defende que mesmo entre interlocutores da mesma cultura pode ser difícil conseguir-se uma comunicação perfeita porque os interlocutores interpretam as mensagens de acordo com os conhecimentos e as identidades que possuem. Quando se comunica com alguém com uma identidade linguística e cultural semelhante não existe muita consciência do processo de comunicação, ao contrário do que acontece na comunicação intercultural em que existe a necessidade de se estar atento ao processo de comunicação devido às dificuldades próprias da comunicação intercultural.

Na comunicação intercultural é necessário ter em conta que as interpretações não são universais nem acrónicas e que as pessoas de outras culturas fazem uso de outros critérios interpretativos. Por isso, é necessário estar preparado para possíveis mal-entendidos, pois para compreender o Outro é preciso “compreender em primeiro lugar, a sua incompreensão” (p. 14). Tendo em conta que na comunicação intercultural a interpretação se faz com base em diferentes critérios, Alsina considera uma comunicação eficaz aquela

que alcança um grau de compreensão aceitável para os interlocutores e não uma comunicação perfeita ou irrealista, uma vez que a comunicação intercultural não é um processo fácil nem completo.

A produção de uma conduta intercultural adequada requer a produção de sinergias cognitivas e emotivas. Em termos cognitivos deve-se começar por ter consciência das nossas próprias características culturais e dos nossos processos comunicativos para depois procurar conhecer as outras culturas e os seus processos de comunicação. Além disso, deve-se pensar a nossa cultura desde a perspectiva da outra cultura para adquirir uma maior consciência de nós mesmos, tomando uma certa distância para fazer um “juízo autocrítico” (p. 15). O conhecimento do Outro juntamente com a autorreflexão ou o conhecimento de nós próprios contribuem para a redução do grau de incerteza presente na comunicação intercultural, assim como para a redução dos mal-entendidos e da tendência para a utilização de estereótipos.

No que respeita às competências emotivas necessárias para a comunicação intercultural, Alsina refere algumas características como a curiosidade, a motivação e o desejo de conhecer e aprender mais sobre outras culturas, e de se sentir a comunicação intercultural como uma oportunidade de enriquecimento individual. Para fazer face às dificuldades que a comunicação intercultural coloca existe um outro elemento referido por Alsina que consideramos particularmente importante para a interação com o Outro, a capacidade empática. A empatia consiste na faculdade de se identificar com o Outro, de ter abertura para dialogar e para sentir o que o Outro sente, isto é, ser-se capaz de compreender e de experimentar sentimentos “a partir dos referentes culturais do outro” (p. 18). A empatia constitui um valor essencial para a vida em sociedade e para uma interação cultural eficaz, sendo também uma característica particularmente importante para o professor de língua estrangeira, como descreveremos mais adiante.

Em relação aos objetivos da comunicação intercultural, Alsina afirma que a comunicação cultural tem como objetivo eliminar os estereótipos negativos que cada cultura produz sobre as outras, estabelecendo uma mudança de mentalidade em relação à desumanização com que os povos construíram a representação de outros povos ao longo da história. A comunicação cultural deve, assim, conduzir à relativização da nossa cultura e à compreensão de valores alternativos, reconhecendo que os valores da nossa cultura não são únicos e que todas as culturas têm conteúdos válidos. Alsina, resume o objetivo da comunicação intercultural da seguinte forma:

Los contactos entre culturas han sido durante demasiado tiempo un espacio de confrontación. La interculturalidad pretende que, lo antes posible, se conviertan en un espacio de negociación, que debe tender a ser un espacio de cooperación, para acabar siendo simplemente un espacio de humanización. (Alsina, 1999, p. 20).

Para alcançar esta cooperação e negociação eficaz que a comunicação intercultural fomenta, são necessários alguns elementos indispensáveis que resumimos de acordo com Alsina (1997):

- A existência de um sistema de comunicação linguístico comum, ou seja, alguma competência comunicativa (verbal e não-verbal) tendo em conta as diferenças linguísticas entre culturas;
- O conhecimento suficiente da outra cultura para se poderem descodificar os distintos níveis de interpretação das mensagens, ou seja, a capacidade de metacomunicar sempre que necessário, de tornar explícito o conteúdo das mensagens e das intenções comunicativas, de explicar o significado implícito das mensagens e de compreender a eventual incompreensão do Outro;
- O reconhecimento da própria cultura, entendido como o repensar da própria cultura, despertando a autorreflexão numa perspetiva mais ampla de socialização e não como a “forma única e natural de atuar” (p. 61);
- A eliminação de preconceitos e estereótipos através do (re)conhecimento e da interação com o Outro. Esta não é uma tarefa fácil porque muitos desses estereótipos estão profundamente enraizados no imaginário coletivo de uma cultura, alguns, inclusive, estão encrostados na língua através de idiomatismos. Deste modo, é importante não apenas conhecer a outra cultura, mas respeitá-la na sua singularidade, demonstrando uma atitude de abertura e consideração;
- A capacidade de se criar empatia, de se relacionar com as outras culturas, de partilhar emoções para desfazer as incompreensões que o choque cultural por vezes suscita e para alcançar uma interação equilibrada com a maior igualdade possível sem atitudes de etnocentrismo, vitimização ou paternalismo.

Estes elementos estão também presentes de forma semelhante na obra de Jandt (2015, p. 35) em que a comunicação intercultural é descrita como a interação entre pessoas de diversas culturas e a competência intercultural como as características ou competências (*skills*, no original) necessárias para que cada indivíduo possa ser bem-sucedido na comunicação, na interação e convívio cultural. Segundo Jandt (2015, p. 36) as condições

necessárias para adquirir competência intercultural dividem-se em quatro aspetos principais:

a) personalidade: um comunicador eficaz deve conhecer-se bem, ter uma personalidade aberta e amigável e ter atitudes positivas para ser bem-sucedido na comunicação intercultural;

b) competências de comunicação: possuir competências sociais de interação, ter procedimentos adequados nível da comunicação verbal e não verbal;

c) características psicológicas: ser capaz de lidar com os sentimentos que o choque cultural pode despertar como frustração, ambiguidade, *stress* ou alienação causados pelo contacto com novos ambientes;

d) consciência cultural: compreender os costumes sociais e o sistema social da cultura de acolhimento, uma vez que entender a forma de as pessoas interagirem e pensarem o mundo é essencial para a reflexão acerca da própria cultura de origem e para uma comunicação eficaz com o Outro.

Além das competências interculturais necessárias, Alsina (1999; 2004) e Jandt (2012) também se referem aos obstáculos ou abordagens erradas que prejudicam a comunicação intercultural e que resumimos em três tópicos fundamentais:

a) tentar compreender o Outro a partir de estereótipos, ou seja, enveredar pelo caminho das sobre-generalizações e simplificações para definir grupos culturais;

b) não se ser ciente da própria ignorância, ou seja, não ter presente a imensidão daquilo que não se sabe sobre a outra cultura, bem como a impossibilidade de se conhecer uma cultura de forma completa;

c) universalizar a partir de uma cultura dominante, isto é, adotar uma visão cultural etnocêntrica que tenha a própria cultura como modelo sem ter em conta que todas as culturas são património da humanidade e que todas possuem mais-valias e lacunas.

Estas abordagens ao diálogo intercultural levantam entraves à interculturalidade e ao desenvolvimento das interações entre culturas e povos. No contacto entre pessoas de culturas diferentes pode ocorrer o chamado choque cultural em que podem emergir diversas emoções negativas como desconfiança, preocupação, *stress*, ansiedade, entre outras. Para superar este choque cultural é necessário comunicar, metacomunicar e fazê-lo com empatia e empenho em ouvir e dialogar com os outros, a fim de esclarecer mal-entendidos e desfazer estereótipos cristalizados. Para a superação destes obstáculos é preciso atentar mais nas semelhanças e relativizar a importância das diferenças. É também essencial refletir sobre o significado profundo das diferenças para entender que os aspetos culturais, a um nível

profundo, talvez possam ser semelhantes ao da nossa própria cultura. As culturas podem seguir diferentes meios ou caminhos para atingir os mesmos fins ou objetivos. Em cada circunstância é necessário analisar as características e as condicionantes para saber como lidar com o diálogo e com a interação interpessoal e intercultural, um fenómeno indispensável nos tempos globalizados que correm, mas não isento de conflitos, avanços e retrocessos.

O poder da comunicação intercultural reside precisamente na capacidade de questionar realidades sociais e culturais aparentemente consolidadas. Tendo em conta a acessibilidade entre as várias culturas da sociedade global, a comunicação intercultural possibilita o enriquecimento mútuo de todas as culturas em presença e fomenta a ação e a interação em prol do respeito e da promoção da diversidade. A convivência harmoniosa entre cidadãos e culturas de um mundo em constante conflituosidade não pode ser criada se não através da aceitação, do diálogo, da comunicação e da predisposição em compreender o próximo.

Neste contexto, o valor científico da comunicação intercultural está ligado ao facto de constituir um quadro epistémico capaz de efetivar as condições teóricas e analíticas necessárias para a apreensão do significado dos fluxos migratórios e das várias comunidades em diálogo. A comunicação intercultural pode oferecer um plano reflexivo seguro e fiável capaz de acompanhar profundamente a complexidade sociopolítica da época contemporânea e “traçar de modo bastante fiel o emaranhado geocultural da era global” (ElHajji, 2005, p. 55). O papel científico da comunicação intercultural e a sua pertinência enquanto instrumento social e científico capaz de antecipar, compreender e dar resposta às demandas globais da época em que vivemos está expresso, entre outros, nos estudos citados de Alsina (1997; 2001; 2004), ElHajji (2005), Jandt (2015), S. Hall (2003) ou UNESCO (2009).

Nesta tese debruçamo-nos sobre questões interculturais, as suas características e questionamentos, analisando diferentes formas de interação e comunicação de modo a tentar estreitar a compreensão recíproca, aproximar pessoas e desfazer alguns conflitos originados pelo desconhecimento e distanciamento a que as culturas sempre estiveram votadas. A globalização “empurrou-nos” para os mesmos espaços, para os mesmos meios, trouxe-nos mais informação e ruído, mas não necessariamente mais diálogo ou compreensão. Esta tese pretende contribuir à sua medida para este diálogo, para este olhar entre duas culturas distintas com interesses e pessoas em comum.

1.5. Estereótipos e mal-entendidos na interação cultural

Na comunicação intercultural, pelo facto de estarmos perante diferentes culturas em presença, as generalizações, os preconceitos e os estereótipos são usados frequentemente como formas de explicar ou simplificar as outras culturas. Por este motivo os estudos sobre interculturalidade destacam o conhecimento do Outro e a interação com o propósito de desconstruir estas visões redutoras e estereotipadas como um dos maiores (talvez o principal) objetivos da comunicação intercultural (Alsina, 1999, 2000, 2004; Bennett & Bennett, 2001; Byram, 1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Conselho da Europa, 2001; Jandt, 2015; Tannen, 1985; Unesco, 2005).

As generalizações, preconceitos e estereótipos são parte do nosso sistema de criação de sentido, uma vez que estas emoções ajudam a explicar a realidade, isto é, servem como instrumento que ajuda a reduzir a complexidade da realidade ao dar sentido a realidades das quais se tem pouca informação de modo “acalmar a ansiedade e incerteza perante a falta de sentir de uma situação” (Alsina, 2000, p. 9). As palavras de Alsina destacam a necessidade de cada cultura se servir destas ideias preconcebidas ou estereotipadas para explicar e simplificar realidades que lhe são desconhecidas e para preencher ou acalmar o vazio que esse desconhecimento provoca. Em relação à definição dos conceitos, o autor afirma que o preconceito é simplesmente uma crença ou opinião preconcebida, uma ideia que surge antes da elaboração da situação, enquanto estereótipo é uma reprodução a partir de um molde que trata de aplicar uma conceção a uma realidade determinada sem ter em conta se esse molde conceptual é adequado ou não para interpretar o fenómeno.

Desta forma, os dois conceitos são muito similares, ainda que preconceito possa ser mais amplo por poder-se referir a realidades muito diferentes, ao passo que estereótipo se refere “mais concretamente às realidades e questões humanas” (p .9). O preconceito pode ser individual, sendo que para se converter em estereótipo é necessário ser compartilhado pelo grupo, daí que o preconceito socializado possa ser conversível em estereótipo. Esta diferença realça a dimensão social e coletiva como característica que faz com que um preconceito se enraíze enquanto estereótipo.

Quanto ao sentido ou impacto que estes conceitos normalmente veiculam, Alsina (2000) adianta que, em primeiro lugar, os estereótipos têm normalmente (mas não sempre) um sentido negativo e, em segundo lugar, nem sempre uma informação mais completa ou conhecimento sobre outra cultura leva ao desaparecimento do preconceito. Embora, por exemplo, seja negativo atribuir a uma pessoa características do grupo a que pertence, os

preconceitos e estereótipos podem ser “positivos, neutros ou negativos” (p.10). Alsina prossegue dando os seguintes exemplos, dizer que os belgas são simpáticos, os italianos gostam de comer massa ou os catalães são antipáticos, representam, respetivamente, estereótipos positivos, neutros ou negativos. Uma questão determinante acontece quando os preconceitos e estereótipos são usados para justificar privilégios e diferenças intergrupais, fazer classificações de acordo com uma ordem social ou referir a negatividade alheia para realçar a própria positividade. Trata-se do processo de construção de uma visão de superioridade de um grupo sobre outro que considera a sua cultura moral mais valiosa que a outra e que pode levar à “manifestação de atitudes xenófobas, racistas e etnocêntricas” (p.11). Este sentido representa o lado perigoso e nocivo destes conceitos, ou seja, quando deixam de ser simples generalizações para compreender o que não se conhece ou se domina suficientemente e passam a ser utilizados como ferramenta de afirmação e de superioridade de um grupo ou de uma cultura em relação a outra.

Sobre este tema, Triandis (1994) afirma que o etnocentrismo é a inclinação para se ver o próprio grupo como natural e correto e a tendência para pensar que todos os grupos devem proceder tal como o nosso próprio grupo. Para se comunicar com competência entre todas as culturas, os indivíduos devem entender algumas das maneiras pelas quais as culturas divergem nas suas visões do mundo. Por isso, o fundamento da competência de comunicação intercultural é a “capacidade de evitar o etnocentrismo” (p. 93). A globalização veio facilitar o encontro entre diferentes culturas, trazendo aspetos positivos, mas também negativos, como a crescente tendência para uma cultura se considerar superior à outra, surgindo dessa forma algumas perspetivas etnocêntricas que podem conduzir a chauvinismo, xenofobia e racismo.

Miu (2016) define o etnocentrismo como a tendência para privilegiar as normas e tradições de uma sociedade em detrimento de outras, isto é, julgar os outros de acordo com as suas próprias referências culturais, “sobrestimando o grupo ao qual se pertence e subestimando os outros grupos” (p.101). Uma definição similar de etnocentrismo é apresentada por Bizumic (2015), que o define como um tipo de egocentrismo étnico ou cultural que envolve a crença na superioridade do próprio grupo, incluindo os seus valores e práticas, e muitas vezes inclui ódio e hostilidade em relação aos que estão fora do grupo. Este autor refere ainda que, embora o foco do etnocentrismo se centre na maioria das vezes num grupo étnico ou cultural, certos usos do etnocentrismo podem referir-se “a muitos tipos de grupos” (p. 3) dando o exemplo de diferentes grupos culturais que partilhando a mesma

religião reúnam características etnocêntricas que os possam fazer alegar ter uma cultura única e excludente.

O estudo do Banco Mundial (2010, p. 13) também sublinha que o objetivo da competência intercultural deve ser a capacidade de evitar o etnocentrismo pois uma pessoa etnocêntrica dificilmente se conseguirá adaptar à diversidade e, acima de tudo, não poderá comunicar de forma interculturalmente competente. No entanto, por vezes algum grau de etnocentrismo é inevitável para a preservação dos valores de diferentes grupos culturais. Os indivíduos com competência intercultural simplesmente aprendem a suprimir essas reações naturais de etnocentrismo com vista a compreender o Outro nos seus próprios termos. Do mesmo modo, também pode ser possível para os indivíduos irem não só para além do etnocentrismo como tornarem-se etnorelativistas.

Acerca da transformação ou passagem de etnocentrismo para uma visão etnorelativistas, referimos o estudo de Bennett e Bennett (2001) sobre o desenvolvimento da sensibilidade intercultural aplicada aos grupos sociais e organizações que compõem o tecido social e institucional da sociedade norte-americana. Bennett e Bennett (2001) observaram e analisaram a experiência de pessoas em situações de interação intercultural ao longo de vários meses ou anos. Com base nessa análise criaram um quadro com seis níveis ou estágios que representam abordagens etnocêntricas (os primeiros três níveis) e etnorelativas (os últimos três níveis) da experiência de cada indivíduo com a diferença cultural. Segundo Bennett e Bennett (2001) este quadro tem em vista o desenvolvimento de estruturas cognitivas que conduzam a uma perspetiva integrativa da diversidade cultural.

Os primeiros três níveis, etnocêntricos são a Negação, Defesa e Minimização. Na Negação, a própria cultura é vivenciada como a única aceitável, e a consideração de outras culturas é evitada mantendo-se o isolamento psicológico e/ou físico das diferenças; na Defesa, a própria cultura é vista como a única boa cultura e a diferença cultural é desconsiderada; na Minimização, os elementos da própria cultura são tidos como universais, de modo que, apesar das diferenças superficiais, aceita-se que todas as culturas têm as suas semelhanças.

Os segundos três níveis dizem respeito à Aceitação, Adaptação e Integração e incluem-se numa perspetiva etnorelativa, na qual a própria cultura é experienciada no contexto das outras culturas. Na Aceitação, as outras culturas são vistas como igualmente complexas, mas com diferentes construções da realidade; na Adaptação, o indivíduo alcança a capacidade de mudar a perspetiva dependendo da visão cultural do mundo no contexto

cultural que o rodeia; enquanto na Integração, a experiência de si mesmo é ampliada para incluir o movimento de entrada e saída de diferentes visões culturais do mundo.

De forma geral os níveis etnocêntricos podem ser vistos como formas de evitar a diferença cultural quer por negar a sua existência, criar defesas ou minimizar a sua importância. Por outro lado, os níveis etnorelativos referem-se a formas de procurar a diferença cultural através de aceitar a sua importância, de adaptar a perspectiva em torno da diferença cultural e de integrar diversas atitudes culturais de acordo com o contexto. Bennett e Bennett (2001, p. 34) sublinham que usar as relações interculturais como uma perspectiva abrangente permite que a iniciativa da diversidade se torne inclusiva e também que o sucesso das relações internacionais entre indivíduos ou instituições depende de um conjunto de capacidades interculturais e de uma mentalidade intercultural inclusiva, aberta à diversidade e à interação.

Consideramos que é difícil, em qualquer tipo de comunicação, não estarem presentes estereótipos ou preconceitos e em especial na comunicação intercultural. O estereótipo é a simplificação da realidade quando existe pouca ou nenhuma informação sobre um tema e se utilizam tópicos ou lugares-comuns que permitem uma interpretação socialmente, aceitável, mas seguramente falsa. Assim, o conhecimento mais profundo do Outro deve servir para superar os estereótipos e conduzir a uma busca por interpretações alternativas para lá dos lugares-comuns.

Além da existência de preconceitos ou generalizações, também são comuns situações de mal-entendidos ou conflitos. Alguns desses conflitos acontecem também com estudantes e professores, papéis sociais que tendem a encontrar-se em contextos multiculturais. De seguida, apresentamos alguns exemplos de situações que causaram algum tipo de conflito ou mal-entendido com base na nossa experiência empírica.

1.5.1. Mal-entendidos e conflitos: apontamentos empíricos

Como já fizemos referência, abordar a questão dos conflitos resultantes da comunicação intercultural é uma questão sensível tanto para pesquisadores como para professores. No entanto, quando temos alunos na iminência de fazer um intercâmbio de estudos no espaço da nossa cultura de origem, deparamo-nos com o seguinte dilema: deve o professor alertar os alunos que vão fazer intercâmbio sobre as questões de interação cultural no espaço da cultura-alvo? Será mais conveniente não informar e esperar que os alunos apreendam estas realizações culturais sozinhos, mesmo que por vezes possam passar

por situações inoportunas de mal-entendidos? O que será mais passível de difundir e consolidar preconceitos: conversar abertamente com os alunos ou omitir estas temáticas por falta de diálogo e deixar que possam eventualmente vir a ocorrer situações conflituosas em espaços cujos cidadãos conhecem pouco sobre a sua cultura?

Quando a experiência de cada indivíduo com a diferença cultural se torna mais avançada ou sofisticada, a competência nas relações interculturais aumenta, no entanto, a duração de intercâmbios, normalmente um ou dois semestres, ou as eventuais precárias competências interculturais dos estudantes, não se afiguram como condições favoráveis para progredir nas várias fases de competência intercultural que referem Bennett e Bennett (2001). Desta forma, entendemos que o professor deve assumir um papel de mediador e trabalhar a competência e a interpretação cultural. Seguidamente, apresentamos algumas situações de mal-entendidos, vivenciadas através da nossa experiência, para exemplificar de forma mais concreta e empírica alguns incidentes a este nível.

Em algumas situações talvez nós pudéssemos ter atuado de forma diferente se tivéssemos mais informação sobre as diferenças a nível de cultura social. Por exemplo, nos primeiros tempos de vivência na China tínhamos o hábito de cumprimentar as pessoas do sexo masculino com um aperto de mão, em cada nova ocasião que nos encontrávamos com as mesmas. Muitas pessoas perguntavam com estranheza o motivo de praticarmos esse gesto recorrentemente, pelo que com o desenrolar do tempo fomos deixando de o fazer, uma vez que na China as pessoas só o fazem quando se conhecem pela primeira vez ou eventualmente quando ficam sem se encontrar durante um longo período de tempo. Numa situação em concreto, estando apenas há dois meses na China, num jantar formal com reitores e diretores desta universidade e de uma universidade portuguesa, houve uma situação em que estávamos a cumprimentar os vários responsáveis portugueses e estendemos a mão para cumprimentar o reitor da universidade chinesa que se encontrava ao lado dos responsáveis portugueses. Aconteceu que o reitor não nos devolveu o gesto, lembrando que já nos tínhamos conhecido num evento que ocorrera poucos dias antes e revelando estranheza por não nos recordarmos da sua pessoa. Foi uma situação em que tentámos apenas demonstrar cortesia (na perspetiva da nossa cultura de origem) para não omitir um cumprimento a uma pessoa no meio de outras. No entanto, este gesto foi interpretado pelo reitor como um sinal de que não sabíamos quem era e de que não nos recordávamos de o ter conhecido. Foi uma tentativa de ser cortês que redundou numa conduta que teve um resultado bastante diferente do seu verdadeiro propósito e que requereu a explicação destas “subtis” diferenças socioculturais.

Outro exemplo de uma situação de ruído na comunicação intercultural envolveu estudantes portugueses a fazer intercâmbio nesta universidade. Tratava-se de estudantes do primeiro ano de mestrado de Línguas e Culturas Orientais de uma universidade portuguesa a fazer intercâmbio na China com a duração de um ano. Na primeira semana do ano académico fomos contactados pela secretaria da universidade chinesa a dar conta da rudeza ou indiscrição por parte dos alunos portugueses devido a um email que os estudantes enviaram quando chegaram à universidade a solicitar informações logísticas sobre o quotidiano no campus e, entre outras questões, a pedir esclarecimentos sobre as bolsas de estudo. Os alunos recebem uma bolsa de estudo mensal acordada entre as universidades, mas como no ano anterior, os alunos tinham tido problemas de atrasos nos pagamentos das bolsas que os deixaram sem receber qualquer valor durante todo o primeiro semestre e, por isso, a atravessar algumas dificuldades financeiras, os novos alunos mostraram-se dispostos a enviar desde logo a necessária documentação para agilizar esse processo. Embora não conhecêssemos os estudantes portugueses à data, solicitámos à universidade o favor de reenviar o email para averiguar a origem de tal indelicadeza e do motivo de descontentamento dos responsáveis da secretaria. O email, escrito em inglês, não aparentava nenhum sinal de descortesia, pelo contrário, indicava estar escrito com alguma formalidade. No entanto, percebemos que o que realmente incomodou os responsáveis dos assuntos administrativos da universidade foi o facto de os estudantes portugueses numa fase tão inicial - ao efetuar o seu primeiro contacto com os representantes da universidade chinesa - estarem a alertar para a necessidade do pagamento das bolsas porque não tinham outros rendimentos na China. Na cultura chinesa não é conveniente ser tão direto ou frontal na forma de resolver assuntos, negociar ou solicitar um pedido, tal como podemos constatar através de estudos como o de Jia e Huang (2008), em que fazem uma análise comparativa sobre a forma de efetuar pedidos entre cidadãos americanos e cidadãos chineses:

By being implicit, the Chinese may leave the impression of being “insincere” and “untrustworthy” on the Americans. The Americans may leave no better impression on the Chinese - the Chinese may complain about the Americans for their being too forthright and straightforward in their request. The Americans may leave the impression of being blunt, impolite, and even rude on the Chinese. (Jia & Huang, 2008, p.139).

Também num estudo sobre comunicação intercultural elaborado por Wang (2008, p. 154) são apresentadas algumas recomendações para melhor compreensão e entendimento mútuo onde se recomenda que os ocidentais devem compreender a forma de comunicação

implícita dos cidadãos orientais e estes, por sua vez, devem compreender que as questões ou observações diretas dos ocidentais não têm necessariamente o propósito de ofender, mas de apresentar de forma clara os seus objetivos e intenções (Wang, 2008, p. 154).

Da mesma forma, Tannen (1985), ao abordar as dificuldades e sinuosidades da comunicação entre culturas também refere a questão de o falante chinês se pautar pela “indireção” e de interpretar o “ser-se direto” como uma característica rude ou infantil:

The Chinese is a speaker merely fulfilling the Chinese expectation that one start somewhere off the point and work into the point by indirection. Getting right to the point seems hopelessly rude or foolishly childlike. (Tannen, 1985, p.211).

A forma de interpretar estas situações de interação deve considerar a possibilidade de que as pessoas de outras culturas não fazem, necessariamente, um uso mal-intencionado ou malicioso do nosso discurso, “simplesmente aplicam outros critérios interpretativos” (Alsina, 1997, p.15). A dificuldade de interpretar os procedimentos de outras culturas é expressa por Tannen (1985, p. 211) quando afirma que a comunicação entre culturas é como uma estrada em que alguém virou os sinais de trânsito ao contrário. Os sinais estão presentes, mas quando os seguimos levam-nos para direções erradas. Consideramos que esta é uma das frases ou definições mais claras e bem conseguidas sobre a questão dos mal-entendidos ou das interpretações erradas na comunicação intercultural.

De seguida adiantamos mais um exemplo do desconhecimento ou inversão dos “sinais de trânsito culturais”. Há alguns anos duas estudantes chinesas relataram-nos que passaram por uma situação de conflito durante a época do Festival da Primavera, também conhecido por Ano Novo Chinês, principal festividade na cultura chinesa que marca a entrada no novo ano segundo o calendário lunar. Nesta festividade existe o hábito de se oferecer envelopes vermelhos com notas de dinheiro entre familiares e amigos, especialmente aos filhos ou aos membros mais jovens da família. Algumas pessoas têm o hábito de partilhar essas fotos com as notas que receberam como augúrio de prosperidade. No Ano Novo Chinês as pessoas expressam votos de prosperidade, fortuna e dinheiro como votos de Ano Novo. Neste âmbito, estando as alunas a atravessar essa época festiva em Lisboa, decidiram colocar fotografias suas a posar com várias notas (no valor de centenas de euros) em forma de leque a desejar votos de Ano Novo. Porém, revelaram-nos que as colegas de turma teceram comentários reprovadores acusando-as de ostentação ou futilidade e que a relação com alguns colegas se tornou mais distante depois disso. Na verdade, as alunas contactaram-me logo nessa altura a questionar os motivos por terem sido visadas com

tantos comentários reprovadores. Quando mais tarde voltámos a abordar o assunto, após voltarem para a China, disseram compreender o motivo dessas reações e que não o teriam feito se soubessem de antemão que uma fotografia ligada a uma festividade pudesse ter uma leitura bastante diferente fora do seu contexto original. Consideramos pertinente referir que a fotografia foi colocada numa rede social muito utilizada a nível mundial, mas cujo acesso é restrito na China. Alguns alunos abrem conta nessa aplicação apenas como forma de socialização em Portugal, mas o seu alcance ou a sua utilidade não se verifica na China, uma vez que (legalmente) só os chineses que vivem fora da China continental costumam aceder a essa plataforma. Muitos alunos revelam que até deixam de consultar essa rede social (pelo menos com tanta frequência) depois de regressar à China.

As situações desta natureza que experienciamos ou que os alunos nos fazem chegar constituem exemplos que vamos incluindo no nosso portefólio e que discutimos nas aulas em que nos debruçamos sobre as competências de interculturalidade.

Sobre este tema referimos ainda uma última situação, mais neutra em termos de impacto intercultural, ocorrida aqui na China quando estávamos presentes num jantar entre duas comitivas compostas por empresários chineses e portugueses. No fim do jantar os anfitriões continuavam a pedir cada vez mais comida⁷ até que os convidados portugueses nos começaram a dizer que já não conseguiam comer mais, mas estavam a fazê-lo apenas para não desagradar aos anfitriões. Ou seja, quanto mais os portugueses comiam (por cortesia) mais os chineses (que já tinham parado de comer há algum tempo) continuavam a pedir comida. Isto aconteceu porque na cultura social chinesa, principalmente quando há uma relação de formalidade entre os indivíduos, as pessoas devem deixar uma quantidade significativa de comida na mesa como sinal de estarem satisfeitas ou não quererem comer mais⁸. Pelo contrário, os portugueses consideravam indelicado para com os anfitriões deixar a comida na mesa e continuavam a consumi-la por obséquio, algo que era interpretado pelos chineses como vontade de comer ainda mais. Como já possuíamos alguns anos de interação na cultura chinesa, quando nos apercebemos desta situação, explicámos as diferenças a ambas as partes, que reagiram com humor a esta distinta interpretação de um procedimento cultural.

⁷ na China pedem-se várias comidas que os comensais partilham ao invés de um prato para cada indivíduo.

⁸ a este nível mencionamos as recentes políticas do governo chinês de combate o desperdício alimentar que visam diretamente (desaconselhando e sancionando) esta prática de pedir comida em maior quantidade do que a que se vai consumir. Em inglês, esta campanha denomina-se precisamente “*Clean your plate campaign*” (BBC, 2020; Xinhua, 2020).

Conhecer os diferentes pontos de vista é um ponto de partida para uma compreensão bem-sucedida. Os mal-entendidos entre culturas surgem normalmente de informações e expectativas incorretas ou apriorísticas e quanto maior a distância entre culturas, maior é a probabilidade de a informação ser escassa e de existir maior tendência para simplificar ou estereotipar a realidade.

É compreensível que um determinado cidadão, num contexto de interação intercultural, não tenha o conhecimento ou a rotina suficiente na cultura do Outro que lhe permita saber este tipo de diferenças a nível de cultura social, por isso é necessário “compreender em primeiro lugar a sua incompreensão para não cair na incompreensão dos mal-entendidos” (Alsina, 1997, p. 14).

Quando não se tem demasiada informação sobre um tema utilizam-se tópicos ou lugares-comuns que nos permitem preencher um vazio interpretativo. O conhecimento mais profundo do Outro serve para superar os estereótipos e obriga-nos a procurar interpretações alternativas às dos lugares-comuns. Nesta medida, é fundamental um certo controlo sobre a interpretação do Outro como forma de orientação no processo de descodificar diferentes mensagens sociais e culturais, tal como se pode verificar no seguinte excerto de Alsina (1997):

Na comunicação intercultural, as suposições ou os sobre-entendidos devem ser explicados. Isto leva-nos a uma comunicação certamente menos ágil. No entanto, em qualquer caso, o controlo mais rigoroso sobre a interpretação alheia é indispensável. Não há que ter por seguro que o nosso interlocutor irá interpretar a nossa mensagem de acordo com o sentido que lhe damos. (Alsina, 1997, p.17)

Byram (2011, p. 42) defende a necessidade de orientar a interpretação do Outro como função do professor de língua estrangeira na relação com os alunos. Nomeadamente quando refere a importância do professor em fomentar a mudança de perspetiva em relação à própria cultura, antecipando e, se necessário, resolvendo disfunções na comunicação e no comportamento. Para este fim, é necessário possuir conhecimentos específicos da cultura do Outro e dos desafios que podem ocorrer na comunicação intercultural. Byram defende que o professor de língua estrangeira deve ter especialmente atenção à dicotomia entre anfitrião e visitante (*host and guest*, no original) e incluir explicitamente o papel do anfitrião nos seus métodos de ensino com vista ao desenvolvimento da consciência do indivíduo sobre as diferenças nos papéis de anfitrião e visitante no contacto intercultural. O foco na interpretação é uma condição relevante para o sucesso da comunicação intercultural. A orientação da interpretação deve incluir atitudes não preconceituosas e

abordar as diferenças entre culturas sem a imposição de perspectivas ou valores. O professor de língua estrangeira deve contribuir não apenas para a comunicação intercultural, mas para uma educação política (para a sociedade) orientando os seus estudantes para a ação, para a interação e para o questionamento dos valores culturais:

(...) foreign language education is crucial not only to successful intercultural communication but also to the contribution of FLT [foreign language teacher] to political education. FLT should lead to cognitive and evaluative orientation towards learners' own society, a relativisation of the taken-for-granted, and consequently to an action orientation. Political education does not impose or recommend any particular set of values, any particular standpoint. (Byram, 2011, p.44).

Byram faz ainda referência específica à importância de pessoas como “diplomatas, correspondentes estrangeiros, estudantes de intercâmbio e leitores” (p.32) darem o seu contributo para as situações de interação por possuírem, em muito casos, um conhecimento substancial do mundo e, sobretudo, dos países em questão. Os seus conhecimentos acerca do seu próprio país são uma parte da sua identidade social que trazem para o dia-a-dia e que é crucial para os seus interlocutores. Estas pessoas são vistas pelos seus interlocutores como representantes de um país em particular e de um conjunto de valores e políticas, quaisquer que sejam as suas próprias visões a esse nível. Ou seja, os indivíduos com este tipo de papéis sociais num contexto cultural diferente representam mais do que apenas a sua individualidade, pois existe toda uma expectativa cultural que os próprios têm de gerir e veicular. Dada a importância das identidades sociais na interação cultural e o papel que professores estrangeiros e estudantes de intercâmbio desempenham na sociedade, ambos devem sentir a responsabilidade e o dever de trabalhar as competências interculturais a fim de desempenharem o papel de mediadores entre culturas e gerir eficazmente situações conflituosas.

Esta visão é também enfatizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) que destaca a importância da consciência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas como forma de entender como cada comunidade aparece na perspectiva do Outro, “muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (Conselho da Europa, 2001, p. 150). Por este motivo, segundo as orientações do QECR os aprendentes devem desenvolver capacidades interculturais e competências de realização que lhes permitam estabelecer uma relação crítica entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, empreender o contacto com pessoas de outras culturas e ter sensibilidade para mediar

situações de “mal-entendidos e conflitos interculturais e de ultrapassar as relações estereotipadas” (Conselho da Europa, 2001, p. 151).

Nesta tese pretendemos demarcar-nos de visões etnocêntricas ou xenocêntricas⁹ da comunicação intercultural, assumindo que cada cultura tem as suas referências e valores e que nenhum ponto de vista tem superioridade ou exclusividade sobre os outros. Esta tese centra-se no diálogo, na reflexão e na interação como via para desfazer mal-entendidos e eliminar os estereótipos negativos que cada cultura produz das outras culturas e para fazer do contacto entre culturas um espaço de cooperação e humanização. Os estereótipos e os preconceitos existem enquanto forma de simplificar a realidade e preencher um vazio de desconhecido. O problema coloca-se quando os preconceitos são um entrave à comunicação intercultural e fomentam (mais) segregação. No ensino de uma língua estrangeira está presente a possibilidade de se assumir um papel ímpar na contribuição para uma comunicação intercultural dinâmica e eficaz, porque ocorre a situação privilegiada de se trabalharem diferentes línguas, culturas, perspectivas, expectativas e valores no espaço de uma sala de aula. Consideramos que é um dever dos professores de língua estrangeira abraçar esta oportunidade privilegiada para edificar a aproximação cultural, transmitir conhecimentos e trabalhar competências com os alunos para que possam participar ativamente e abertamente na construção de um mundo menos conflituoso e mais dialogante.

1.6. Competência Intercultural no ensino de línguas estrangeiras

Segundo Byram, Murphy-Lejeune e Zarate (1995) nas últimas décadas do século XX o ensino de línguas deixou de se centrar exclusivamente na componente linguística e passou por uma mudança cultural em conformidade com as exigências da sociedade contemporânea. Antes da implementação do ensino comunicativo na década de 1970, os estudos sobre o ensino de língua centravam-se na análise de textos literários, negligenciando a necessidade da competência comunicativa, isto é, a capacidade de usar a língua de forma socialmente apropriada. No entanto, a globalização, as novas tecnologias e os deslocamentos migratórios e agentes económicos trouxeram a necessidade de

⁹ O conceito de xenocentrismo baseia-se na ideia de considerar o que é estrangeiro como superior e subestimar os próprios valores culturais enquanto se sobrestimam os valores culturais dos outros, considerados melhores ou superiores (Miu, 20016, p. 102). Estes dois conceitos, etnocentrismo e xenocentrismo, constituem os extremos na forma de encarar os outros grupos ou as outras representações culturais.

professores e alunos adotarem uma nova abordagem da cultura do Outro, bem como da sua própria cultura.

Estes argumentos são partilhados por Moeller e Nugent (2014), defendendo que a globalização e os movimentos migratórios conduziram a um crescente reconhecimento da necessidade de um foco intercultural no ensino de línguas. Como a cultura é uma força em constante mudança, os professores de língua estrangeira devem estar preparados para criar um ambiente de curiosidade e questionamento a fim de orientar os alunos para a competência intercultural. Para lidar com a globalização o objetivo do ensino de línguas passou a ser o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais de modo a desenvolver falantes que se sintam confortáveis e preparados para usar a linguagem e interagir num contexto intercultural.

A abordagem da cultura no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras favorece o percurso do etnocentrismo à relatividade. Adquirindo consciência do Outro, da cultura estrangeira e da heterogeneidade, o indivíduo também analisa a sua própria identidade, ampliando a sua perceção de mundo através de uma postura crítica no tratamento das subjetividades, na relação com as mais diversas culturas e na defesa de uma sociedade democrática. Assim, a comunicação na sala de aula é um elemento desencadeador e formador da interação social, da interação entre culturas e também um veículo de aquisição de bagagem cultural e instrumento formador de cultura.

Segundo Bezerra e Lopes (2001), a facilidade com que as culturas entram em contacto, cria espaço para a ocorrência de situações que podem gerar conflituosidade ou mal-entendidos, surgindo a necessidade de mediar essas situações. É neste âmbito que se estabeleceu uma mudança no ensino de língua estrangeira e se abriram as portas da sala de aula para a comunicação intercultural que conflui para um ensino da língua e da cultura de forma inclusiva, desprovido de visões preconceituosas.

O QEER enfatiza a importância da consciência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas para compreender a forma como cada comunidade é interpretada pelo Outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. Por este motivo, segundo as orientações do QEER, os estudantes devem, entre outras, desenvolver capacidades interculturais e competências de realização que lhes permitam estabelecer uma relação crítica entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, empreender o contacto com pessoas de outras culturas e desenvolver a sensibilidade para mediar situações de “mal-entendidos ou conflitos interculturais e ultrapassar as relações estereotipadas” (Conselho da Europa, 2001, p. 151).

Além das diretivas presentes no QECR do Conselho da Europa (2001), no que respeita ao desenvolvimento da dimensão intercultural aplicado ao ensino de língua esta tese baseia-se em Byram (1997) e, sobretudo, na obra *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*, de Byram, Gribkova e Sarkey (2002), publicada pelo Conselho da Europa. Esta obra surge na sequência do QECR e do Portefólio Europeu de Línguas e assume-se como complemento destes documentos na área intercultural, contribuindo com orientações e questões práticas para os professores desenvolverem o diálogo intercultural na sala de aula promovendo a compreensão mútua e a aceitação da diferença na sociedade multilíngue e multicultural dos nossos dias.

Byram, et al. (2002) salientam que desenvolver a dimensão intercultural é um dos principais objetivos do QECR e que a essência do ensino de línguas deve passar por ajudar os alunos a interagir e a desenvolver relações humanas com pessoas de outras línguas e culturas, tornando-se cientes da sua própria identidade, bem como da identidade dos seus interlocutores. Como tal, para se tornarem falantes interculturais, os aprendentes precisam não só de desenvolver a competência gramatical, mas também a capacidade de usar a língua de forma adequada em termos sociais e culturais. O desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas envolve a preparação dos alunos para a compreensão e aceitação de que diferentes culturas possuem diferentes valores e comportamentos, promovendo-se a interação com indivíduos de outras culturas como experiência dinâmica e enriquecedora.

Apesar de o conceito de cultura ter vindo a mudar no ensino de língua ao longo das últimas décadas, Byram, et al. (2002, p. 9) afirmam que a ideia de imitar o falante nativo ainda é um método frequente no ensino de língua, sendo os falantes nativos muitas vezes tomados como exemplos ou modelos tanto em termos linguísticos como em termos dos conhecimentos sobre um determinado país e sua cultura. Este procedimento de copiar os falantes nativos leva a maioria dos alunos ao fracasso porque são induzidos a deixar de lado ou a excluir a sua própria cultura e a aceitar o facto de que o falante nativo possui o poder na interação. Esse factor inibe o progresso na competência intercultural, pois não é tida em conta a própria cultura do aluno. Ao invés, a dimensão intercultural propõe preparar os aprendentes para serem mediadores cientes da complexidade e multiplicidade de identidades que uma cultura encerra e atentos aos estereótipos e interpretações simplistas que podem surgir pelo facto de se seguir um exemplo ou modelo como representação de uma dada cultura. Este é um ponto que queremos salientar, porque nesta tese e na nossa visão do ensino de Português, não ensinamos o aluno a imitar ou a seguir uma referência

ou um modelo - que a existir seriam necessariamente abstratos ou imperfeitos – mas que se sinta informado e mais preparado enquanto cidadão intercultural, pois a comunicação intercultural é baseada no respeito pelos indivíduos e na “igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social” (Byram, et al. 2002, p. 9).

Tal como Alsina (1997) também Byram, et al. (2002) defendem que a aquisição da competência intercultural nunca é completa e perfeita na medida em que não é possível adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com o Outro, além de que dentro de cada país existem diversos valores, atitudes e identidades em constante renovação. Estas características reforçam a ideia de não existir um modelo perfeito a seguir nem um falante nativo perfeito a imitar por entre tantas diversidades. Tendo em conta esta heterogeneidade de valores e identidades que compõem uma 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.

As atitudes interculturais incluem abertura e disposição para suspender os sentimentos de desconfiança em relação ao Outro. Estas atitudes devem ter como base a vontade de relativizar os valores e comportamentos da própria cultura, assumindo que não são únicos nem necessariamente mais corretos, olhando-se para os mesmos de uma forma distanciada. Byram, et al. (2002, p.12) denominam esta atitude de se tentar ver a própria cultura como um *outsider*, como a capacidade de “descentrar”. A predisposição para ir além da simples troca de informação e praticar uma atitude de curiosidade e abertura é a melhor forma de “descentrar” a fim de estabelecer um relacionamento eficaz com o Outro, independentemente de bandeiras, fronteiras ou credos. Por este motivo, Byram sublinha que os alunos mais dados a interagir com indivíduos de outras culturas têm mais facilidade e propensão para reunir conhecimentos de outras culturas, mas também, por conseguinte, da sua própria cultura.

Em relação aos conhecimentos que devem ser trabalhados no ensino intercultural, estes não devem ser os conhecimentos primários sobre uma cultura específica, mas o conhecimento dos processos de socialização (identidades e grupos sociais que compõem uma cultura e o modo como interagem entre si e com o Outro) e o conhecimento de características específicas desses processos de socialização (conhecer particularidades desses grupos e identidade, e fomentar a interação com indivíduos da outra cultura).

No ensino de língua comunicativo e intercultural devem também ser trabalhadas competências de interpretação de aspetos da outra cultura através da análise de documentos

ou eventos, interpretando-os e relacionando-os com aspetos semelhantes da própria cultura. Além destas, as competências de descoberta e interação também são necessárias, ou seja, a competência de procurar adquirir novos conhecimentos sobre a outra cultura e de aplicar esses mesmos conhecimentos em situações concretas de comunicação e interação com o Outro.

Estas atitudes, conhecimentos e competências de abertura e descoberta envolvem a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e procedimentos da cultura do Outro e da própria cultura para evitar incorrer em estereótipos ou generalizações negativas. É necessária uma análise crítica comparativa e distanciada dos aprendentes em relação a si mesmos e aos seus valores, de como estes influenciam as suas próprias interpretações do Outro e de como esses valores adquirem novas dimensões e significados ao longo do contacto intercultural.

O posicionamento perante visões estereotipadas e preconceituosas que podem surgir quando se discutem questões interculturais é uma questão importante que já abordámos nesta tese, mas à qual dedicamos mais algumas reflexões, segundo uma perspectiva estreitamente ligada ao ensino de línguas. Byram, et al. (2002) defendem que promover a dimensão intercultural requer uma estrutura de procedimentos na sala de aula que permita a expressão e o reconhecimento da diferença cultural. Os professores e alunos devem desafiar generalizações ou estereótipos e sugerir ou apresentar outros pontos de vista. Estes procedimentos devem ser estabelecidos pelo grupo e ter delimitações claras com base nos direitos humanos e na igualdade de direitos.

As generalizações devem ser desafiadas a fim de entender a complexidade que cada cultura incorpora. Desta forma os professores devem ter em conta os estereótipos dos estudantes, mas também os seus próprios. Para Byram, et al. (2002, p. 27) “superar o preconceito é uma das principais prioridades dos professores de línguas”. Esta afirmação é reveladora da importância de desconstruir estereótipos e generalizações na abordagem intercultural do ensino de línguas. Nesta perspectiva, esta tese pretende contribuir para o estudo do ensino da cultura no Português Língua Estrangeira na China como meio de questionamento e reflexão sobre valores culturais e como meio de preparação dos alunos para a ocorrência de mal-entendidos ou estereótipos decorrentes da comunicação e interação cultural. Pretendemos explorar esta temática a fim de trazer mais dados e conhecimentos sobre estas relações interculturais e para combater visões estereotipadas e simplificadas, dos professores e dos alunos, que não contribuem para uma comunicação intercultural construtiva e sustentada.

O objetivo do ensino da competência intercultural não reside em transmitir informação factual sobre um país ou cultura estrangeira, mas preparar os estudantes para a interação com diferentes identidades sociais, para um autoconhecimento decorrente do contacto com diferentes visões da sociedade e para entender como as percepções do Outro podem influenciar a comunicação. Desta forma, o papel do professor é o de orientar os alunos a trabalhar um conjunto de atitudes, valores e capacidades ao mesmo tempo que pratica os conhecimentos da língua e da cultura. Para explorar estas novas competências, os métodos de ensino na sala de aula devem incluir a comunicação em grupo e a promoção do trabalho em grupo para fomentar o espírito crítico e o diálogo sobre temáticas de interculturalidade. Os materiais utilizados pelos professores devem abordar a diversidade social cultural e devem fomentar os alunos a explorar e criticar em vez de simplesmente assimilarem a informação que os materiais contêm. Os professores devem repensar os seus métodos para ensinar a língua e a cultura na sala de aula com o intuito de envolver os alunos no processo de aprendizagem e incentivá-los a discutir as suas atitudes e visões do Outro, assim como a desenvolver nos um espírito de descoberta e abertura voltado para a interação. Os professores devem ainda incentivar a participação em iniciativas públicas, associações nacionais e internacionais e ações de cidadania onde os estudantes possam viver experiências que envolvam tomar decisões e refletir acerca das suas vivências e aprendizagens. Tal como sublinham Byram, et al. (2002, p. 35) o objetivo não é mudar os valores dos alunos, mas prepará-los para a interação e mostrar como os valores podem mudar de acordo com a perspetiva social e cultural e de como podem influir na aproximação e relação com o Outro.

1.7. O ensino de línguas para a Cidadania Intercultural

As perspetivas e recomendações de Byram sobre comunicação e competência intercultural aplicada ao ensino de línguas constituem uma das principais referências teóricas para a presente tese. Deste modo, não podemos deixar de abordar o conceito de cidadania intercultural recentemente promovido por Byram entre outros autores com os quais trabalha. O conceito de cidadania intercultural reúne as metas e os objetivos do ensino intercultural de línguas estrangeiras com os da educação para a cidadania, defendendo que o ensino de línguas estrangeiras deve não apenas trabalhar competências de comunicação,

mas veicular os valores de uma educação ativa, humanística, crítica e democrática (Byram, 2008; Porto & Byram, 2015; Wanger & Byram, 2017; Porto, Houghton & Byram, 2018).

Segundo Wagner e Byram (2017, p. 3) a educação para a cidadania intercultural defende que os alunos devem adquirir os conhecimentos e competências necessários para viver numa comunidade internacional e multicultural que engloba vários conjuntos de valores culturais, crenças e comportamentos. A cidadania intercultural envolve a interação com outras realidades socioculturais acompanhada de uma mudança cognitiva e comportamental do indivíduo bem como da sua perceção das relações com pessoas de diferentes grupos sociais. Estas mudanças cognitivas e comportamentais devem ser postas em prática não somente no que diz respeito ao contacto com o Outro, mas também devem constituir princípios pelos quais os aprendentes pautam a sua vida independentemente do contexto em que se encontrem. Por estes motivos, os autores afirmam que os aprendentes devem praticar uma cidadania ativa no seu próprio país, pois a cidadania intercultural implica preparar os aprendentes como cidadãos ativos na comunidade local e na comunidade internacional.

Segundo Porto, Houghton e Byram (2018), na educação intercultural os professores devem incentivar os alunos a participar em atividades interculturais com pessoas de outras línguas e culturas. A educação em línguas estrangeiras chama a atenção dos alunos para a alteridade, ou seja, para grupos de pessoas (sejam nações inteiras ou minorias sociais) de modo a ir além do “nós” e do “nosso grupo” (p. 487). Na cidadania intercultural o pensamento crítico é orientado para a ação e envolve tanto a autorreflexão crítica como a reformulação de visões e tradições nacionais de modo a criar uma identificação transnacional. O desenvolvimento da competência intercultural inclui uma consciência cultural crítica, o foco no Outro que vive além das fronteiras nacionais e fala outras línguas e uma análise comparativa da nossa situação e da situação do Outro.

A educação para a cidadania intercultural introduz uma consciência cultural crítica em relação à nossa comunidade local como parte de um grupo local ou nacional dentro de um projeto transnacional. Segundo os autores, o objetivo é desenvolver um novo modo transnacional de pensar e de agir através de compromissos de ação cívica na comunidade.

Uma das problemáticas que o conceito de cidadania intercultural levanta por fomentar uma disposição particularmente proactiva, autocrítica e democrática no ensino de línguas é a da universalidade (Byram, Golubeva, Han e Wagner, 2017; Porto; Houghton e Byram, 2018), isto é, a dificuldade de aplicar estes conceitos nos programas curriculares,

principalmente em países com menos abertura para a democracia, tal como se pode ler no seguinte excerto:

In many education systems, teachers are directly or indirectly employees of the state, and there is an expectation on all teachers that they will accept and pursue the curriculum aims of their subject as instructors and form their learners to be good citizens of the state as defined by state authorities. (Porto &Byram, 2015, p. 11).

Para Porto e Byram (2015) muitas vezes cabe aos professores decidir de que forma pretendem influenciar os seus alunos para uma cidadania intercultural, precisamente devido às condicionantes que a difusão de um ensino crítico e democrático encontra em alguns países. A cidadania intercultural assume a perspetiva de que os direitos humanos são universais. No entanto, é necessário ter em conta que valores como a democracia, a liberdade, a diversidade ou “openness of mind” (p. 495) são definidos e interpretados de forma diferente ao redor do mundo consoante o contexto cultural, linguístico ou religioso:

There remain problems and potentials for future development. One important issue is the question of universality. (...) citizenship and human rights, together with the values that tend to be associated with them such as democracy, freedom, equality, respect for diversity, and openness of mind, may be defined and interpreted differently across cultural, linguistic, and religious contexts. This means that the use of a human rights framework in education can also be questioned. (Porto, Houghton & Byram, 2018, p. 495).

A cidadania intercultural aplicada ao ensino de línguas incentiva os aprendentes a adotar os princípios da competência intercultural de forma ativa e quotidiana. Essa orientação para a ação, para o envolvimento em questões culturais e sociais como a política, o associativismo ou o voluntariado, assumindo um papel interventivo enquanto cidadão - não só no contacto com o outro, mas desde o seio da sua comunidade, do seu grupo - caracterizam a dimensão prática e engajada da cidadania intercultural. Não se trata apenas de educar e de pôr em prática um conjunto de valores e atitudes para a comunicação com o Outro, mas assumir ativamente que estes valores devem fazer parte da vivência dos alunos enquanto cidadãos de uma sociedade global. A cidadania intercultural fomenta uma postura ainda mais participativa e dinâmica dos aprendentes para que as suas ações em relação aos aspetos sociais e culturais da sociedade possam ter um impacto global e para que se possam situar como cidadãos transnacionais que adotam e partilham um conjunto de valores

humanísticos e universais como a interação com outras culturas e grupos sociais, a abordagem autocrítica ao diálogo intercultural, a liberdade, a igualdade ou a democracia.

Sem deixar de ter em conta as limitações que alguns sistemas e agentes de ensino enfrentam quanto à implementação dos princípios da cidadania intercultural aplicada ao ensino de línguas em determinados contextos culturais, esta tese tem o propósito de analisar o ensino de questões culturais no Português na China do ponto de vista de uma educação pautada por valores e conquistas universais de humanidade e fraternidade. Neste trabalho de pesquisa defendemos que o ensino de línguas estrangeiras no ensino superior contribui para o desenvolvimento de um sentido crítico e que a transformação desse espírito crítico em prática e ação para lá da sala de aula é uma necessidade dos dias que correm. Apesar das dificuldades que muitas vezes se colocam ao ensino de línguas para a cidadania intercultural, acreditamos, tal como Porto e Byram (2015) que a sua dimensão transformadora e interventiva será, pelo menos por vezes, possível de pôr em prática:

Empirical evidence demonstrates that foreign language education does in fact develop criticality in courses in higher education, and that the attainment of transformatory critique in action (taking action beyond the classroom) is at least sometimes possible. (Porto & Byram, 2015, p. 11).

1.8. Sociabilidade, convivialidade e competências sociais

Uma vez que esta tese contribui para a análise de questões relacionadas com a interação social e com práticas (inter)culturais pretendemos explorar alguns conceitos que abordam os encontros, as relações e as interações entre indivíduos na sociedade, bem como a perspectiva do ensino de línguas sobre esta temática. A aprendizagem de uma língua e sobretudo, as experiências de intercâmbio dos estudantes, constituem uma oportunidade para o desenvolvimento de várias competências, entre as quais, a competência social (Byram, 1997; Skyrme, 2010; Vinther, 2010).

Segundo Forsé (1981, p. 39-42), cada sociedade possui as suas tradições, padrões culturais e regras de comportamento, pelo que as ordens sociais são historicamente constituídas e institucionalizadas e precedem os indivíduos. As relações de sociabilidade que cada indivíduo estabelece com os outros podem ser de vários tipos e envolvem diferentes graus de interação. A multiplicação das relações sociais colocou os homens em maior proximidade através de contactos mais frequentes, contudo a diferenciação social

introduziu novas fontes de desigualdades e assimetrias. Nesta medida, a sociabilidade constitui um aspeto fundamental do estabelecimento de relações de partilha entre indivíduos. As diferentes relações de sociabilidade que se multiplicam nestes tempos de globalização requerem maior aproximação e envolvem cada vez mais a interação entre indivíduos de diferentes origens e padrões culturais, como também é o caso dos alunos de intercâmbio que vivem a experiência de estudar num país diferente com relativamente pouco tempo para estabelecerem uma adaptação ou integração mais profunda.

A este nível, referimos os argumentos de Hanke (2002. P. 6-9) sobre a condição de estrangeiro,¹⁰ indivíduo deslocado social e espacialmente, à luz do conceito de sociabilidade. Segundo Hanke, o estrangeiro não faz parte da comunidade porque os seus valores, comportamentos e pensamentos são distantes, não compartilhando as suposições básicas do padrão cultural do grupo do meio onde se encontra. O padrão cultural do seu grupo de origem é um elemento pessoal e um esquema de referência para a sua conceção natural do mundo. O autor afirma que o estrangeiro carece de sensibilidade de distância, oscilando entre afastamento e intimidade porque o padrão cultural do grupo atual não é uma coisa natural, ao invés representa um campo de aventuras e muitas vezes uma situação problemática e difícil de dominar.

Contudo, este contraste entre proximidade e distância traz consigo uma vantagem, a preocupação com um sentido de inclusão social, ou seja, a diferença como ponto de partida para a interação e partilha, o distanciamento como motivo para a aproximação, para o diálogo e para o conhecimento mútuo. Desta forma, a sociabilidade preconiza uma reciprocidade em termos de entendimento e compreensão quando existem indivíduos de diferentes padrões culturais no mesmo meio. Este parece ser um dos mais atuais e prementes desafios das disciplinas das ciências sociais que estudam as interações humanas, isto é, lidar e tentar encontrar respostas para estas questões sociais entre proximidade e distância, interação e segregação, integração e segregação, algumas das maiores problemáticas contemporâneas da sociedade global.

O conceito de convivialidade também se debruça sobre as interações humanas, particularmente no que diz respeito aos ambientes de interação multicultural que ocorrem nos meios urbanos e às práticas quotidianas de convivência com a diferença em ambientes multiculturais (Rzepnikowska, 2015).

¹⁰ No estudo de Hanke (2002) o conceito de estrangeiro não refere uma perspectiva de nacionalidade, Estado ou burocracia, mas de exterioridade em relação a um determinado meio sociocultural.

Para Rzepnikowska a convivialidade é o modo de viver em conjunto formada pelo hábito de os indivíduos interagirem entre si, estando relacionada com práticas reais de convivência através de vários tipos de diferença, como etnia, classe, género, religião, idade, língua, etc. Deste modo a convivialidade é um processo social dinâmico (p. 35). Para demarcar o conceito Rzepnikowska explica que embora em algumas línguas como no Inglês as palavras convivialidade e coexistência tenham um significado bastante próximo, a coexistência significa estar junto no mesmo local ao mesmo tempo, uma “mera coincidência no tempo”, ao passo que a convivência “envolve interacção” (p. 37):

The concept of conviviality is not just based on the human capacity to create social relations of inclusiveness and openness, but it is understood as based on daily practices and negotiations of difference. (Rzepnikowska, 2015, p. 33)

Os autores Wise e Velayutham (2013) acrescentam que a convivialidade diz respeito às pequenas conexões que se estabelecem com outras pessoas, mas tem mais dimensões além da interpessoal, havendo fatores materiais, estruturais e espaciais em constante interação. A convivência multicultural envolve “disposições, hábitos, espaços e práticas que são sempre mediadas por influências próximas e remotas” (p. 408).

De acordo com Wise e Velayutham (2013, p. 407) e Padilla, Azevedo e Olmos-Alcaraz (2015, p. 622) o conceito de convivialidade associado à convivência em espaços multiculturais surge primeiramente no livro *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?*, de Paul Gilroy (2004), no qual o autor se debruça sobre os processos de coabitação e interação que se tornaram comuns na vida social das áreas urbanas da Grã-Bretanha e de outras cidades pós-coloniais espalhadas pelo mundo. Desta forma, os estudos de convivialidade centram-se sobretudo na análise comparativa da convivência em diferentes meios urbanos, como por exemplo, a análise da integração e convivência quotidiana de indivíduos com diferentes origens nas cidades de Granada, Espanha, e Cacém, Portugal, (Padilla et al., 2015); o estudo sobre a convivência multicultural em Sidney e Singapura (Wise & Velayutham, 2013); ou a interação e adaptação das comunidades de imigrantes polacos nas cidades de Manchester e Barcelona (Rzepnikowska, 2015). A convivialidade debruça-se sobre a interação social diária entre diferentes grupos de indivíduos, razão pela qual não está necessariamente isenta de problemas ou tensões, nem se refere apenas a aspetos positivos das interações sociais. Os estudos de convivialidade procuram compreender como as relações entre grupos distintos

ocorrem diariamente num determinado contexto urbano, analisando também o contributo das competências sociais para interações mais salutaras (Padilla et al., 2014, p. 8).

Segundo Winner (2008, p. 21) a competência social trata da capacidade de um indivíduo se adaptar a um cenário em constante mudança e de ter em consideração o meio, as pessoas que nele se inserem, os pensamentos, as crenças e as necessidades dos indivíduos que compõem esse meio. Deste modo, uma comunicação bem-sucedida precisa da construção e manutenção de relacionamentos, o que requer do falante de língua estrangeira interculturalmente competente deve algumas características, atitudes e valores que o levem a interagir com indivíduos de outras culturas, tais como curiosidade, abertura e engajamento. As interações e relações sociais representam um elemento importante do processo de aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira. Podemos dizer que estas competências sociais são parte importante (e integrante) da competência intercultural, uma vez que a abertura à diversidade e à interação cultural constituem a base da mentalidade intercultural.

De acordo com Orpinas (2010, p. 108) a competência social define-se como a capacidade de viver eficientemente as interações sociais. Ou seja, a competência social implica ser-se capaz de criar e manter relacionamentos e de se adaptar-se aos contextos sociais. Tendo em conta a complexidade das interações sociais, a competência social é o produto de diversas capacidades cognitivas, processos emocionais, comportamentais e valores pessoais e culturais. Os traços de personalidade individual, juntamente com características culturais influem na aquisição da competência social. Orpinas defende ainda que a competência social depende de características de desenvolvimento (as expectativas de competência social variam de acordo com a idade, por exemplo), da situação social em específico (um indivíduo pode ser socialmente competente numa situação social e não noutra) e de características culturais (relacionadas com as expectativas culturais que cada indivíduo possui).

Na visão de Gedviliene, Gerviene, Pasvenskiene e Ziziene (2014, p. 36-39) as interações sociais desenvolvem-se de muitas maneiras diferentes devido à natureza social do ser humano por estar diretamente ligado a outros seres humanos desde a primeira infância até ao fim da vida. Gedviliene, et al. enumeram algumas componentes da competência social tais como a capacidade de um indivíduo se envolver e relacionar com os outros para alcançar sincronia e adequação na interação social; o conhecimento das normas e dos padrões de interação e a capacidade de se relacionar com os outros com empatia e sensibilidade.

A competência social pressupõe a capacidade de ter em consideração a perspectiva do Outro, aprender com experiências anteriores e aplicar essa aprendizagem às mudanças nas interações sociais. Na medida em que a competência social inclui a adaptação a contextos e situações sociais, a consideração do meio em que se está inserido, características sociais, cognitivas e comportamentais ou a empatia na relação com os outros, esta revela-se um conceito importante para o ensino da língua portuguesa na China. Por este motivo, nesta tese pretendemos dar o nosso contributo empírico e analítico não somente para o estudo da interação e das relações entre diferentes indivíduos que ocorrem num mesmo meio social, mas para a promoção da qualidade da interação e da integração em diferentes meios através da reflexão e do diálogo sobre estes aspetos.

A literatura analisada para este ponto do trabalho sugere que os conceitos de sociabilidade e competência social são próximos, isto é, têm vários pontos em comum, embora a competência social pareça ser um conceito mais atual ligado à área dos Estudos Culturais e a sociabilidade um conceito da área da Sociologia criado por Simmels em 1949 (Maia, 2001; Hanke 2002) e sobre o qual a bibliografia encontrada parece não ser tão recente.

A sociabilidade e a competência social remetem para as relações sociais e para toda a complexa rede de padrões socioculturais, coletivos e individuais presentes nessas relações. Contudo, embora a sociabilidade trate dos diferentes tipos de relações sociais e das suas implicações, a competência social parece centrar-se nas características, nos condicionantes e nas aptidões necessárias para o sucesso das relações sociais, entenda-se, da sociabilidade. Na visão desta tese, a sociabilidade refere-se, sobretudo, à variedade de relações sociais enquanto a competência social consiste nas condições ou nos pressupostos para que essas relações e interações sejam profícuas e bem-sucedidas. Por estes motivos, são conceitos com significados próximos que analisam fenómenos sociais semelhantes. Por seu turno, a convivialidade está ligada à interação nas zonas urbanas multiculturais decorrentes dos movimentos migratórios pós-coloniais. A convivialidade estuda e compara a convivência diária entre indivíduos e comunidades com diferentes representações culturais presentes nos mesmos espaços urbanos e os vários desafios que essas comunidades enfrentam.

A compreensão dos conceitos anteriores reveste-se de particular importância na aprendizagem de uma língua estrangeira porquanto permitem compreender a importância das relações sociais para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades, as competências necessárias para estabelecer essas interações e as dificuldades ou problemas que se colocam aos indivíduos quando se encontram imersos num meio sociocultural que não é o

seu. As competências sociais são determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, porquanto os estudantes com mais competência social e abertura para a convivência têm mais facilidade em adquirir conhecimentos linguísticos e culturais bem como em interagir e dialogar com o Outro (Byram, 1997; 2004; Conselho da Europa, 2001; Vinther, 2010).

1.9. Competências individuais e sociolinguísticas

Ao longo do QECR do Conselho da Europa (2001), é referida várias vezes a importância das competências individuais e sociolinguísticas. As características individuais dos alunos influenciam a aprendizagem da língua e da aquisição de competências socioculturais, designadamente os fatores relacionados com a personalidade individual que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a identidade pessoal. Pelo facto de os traços de personalidade afetarem significativamente os atos comunicativos, mas também a capacidade para aprender a língua na sua plenitude, o ensino de línguas deve ter o objetivo de promover o desenvolvimento da personalidade para ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a superar os pontos fracos. A relativização do próprio sistema de valores culturais e a abertura e interesse por “novas experiências, outras ideias, outros povos e outras culturas” são aspetos da personalidade que devem ser trabalhados pelos agentes de ensino (p. 152). No ensino de línguas preconiza-se não só que o aluno possa desenvolver certas características individuais e sociais que facilitam a aprendizagem da língua e da sua vertente cultural, mas também que o professor fomente participe e oriente esse desenvolvimento.

O papel dos professores é destacado por Alsina (1997, p. 17) ao referir que incentivar o desejo de aprender e conhecer nos alunos é motivador para compreender outros modelos de interpretação da realidade, romper barreiras culturais e para estabelecer uma comunicação intercultural eficaz. Também Byram et al. (2002, p.10) referem que os professores devem ajudar os aprendentes a desenvolver as suas capacidades de interação num mundo em que as pessoas possuem múltiplas identidades que compõem a própria individualidade. A importância de desenvolver competências sociais como parte integrante da competência intercultural no contexto da aprendizagem de uma língua encontra-se expressa no seguinte excerto de Byram et al. (2002):

Its essence of is to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors. It is the hope that language learners who thus become ‘intercultural speakers’ will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures. (Byram et al., 2002, p. 7)

No que respeita às orientações do QECR sobre as condições socioculturais do uso da língua, estas envolvem competências sociolinguísticas que englobam a sensibilidade pelas convenções sociais como as regras de boa educação e as normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais. No QECR pode ler-se que a componente sociolinguística “afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto” (Conselho da Europa, 2001, p. 35). A relevância do conhecimento sociocultural (conhecimento da sociedade onde a língua é falada) e das capacidades sociais para agir de acordo com o que for considerado apropriado a nível da vida quotidiana, das relações interpessoais, dos valores, crenças e atitudes, da linguagem corporal e das convenções sociais são valores apresentados como fundamentais para a comunicação com outras culturas.

A competência sociolinguística refere-se à capacidade de usar linguagem adequada aos contextos sociais, tendo em conta os contextos específicos da cultura que incluem as normas, valores, crenças e padrões comportamentais de uma cultura. Os indivíduos sociolinguisticamente competentes devem saber escolher tópicos e registos de língua apropriados ao contexto cultural ou social. Por exemplo, agradecer a um amigo num discurso ou evento formal é diferente de fazê-lo numa ocasião informal, tal como estar na China e cumprimentar alguém com beijos na face (gesto comum em Portugal)¹¹ não é um procedimento socialmente recomendável, até porque as relações tendem a ser muito mais distantes fisicamente, inclusive no contexto familiar ou informal (Dresser, 2005). Por outro lado, fazer perguntas sobre dinheiro como o valor pago por determinado bem ou perguntar a uma pessoa no momento em que se está a conhecê-la onde trabalha e qual é o salário que aufer (como é comum na China) pode não ser uma interpelação muito confortável noutros contextos se não houver uma relação de maior intimidade entre interlocutores.

O domínio de competências sociolinguísticas influi não só na aprendizagem, mas também na propensão para os estudantes chineses criarem vínculos com as pessoas e com

¹¹ Leia-se, comum em Portugal, pelo menos, antes da pandemia de Covid-19.

os espaços de língua portuguesa, o que certamente terá impacto na sua relação futura com a língua e com as culturas de língua portuguesa. A presença de estudantes chineses em Portugal tem vindo a crescer ano após ano e a experiência de imersão durante o período da licenciatura é uma particularidade cada vez mais frequente na aprendizagem de línguas estrangeiras mesmo quando se trata de línguas e culturas de espaços geográficos tão distantes como a China e os países de língua portuguesa. Assim, a competência social e a convivência com o Outro constituem aspetos fundamentais do intercâmbio linguístico e cultural e da aprendizagem de uma linguística estrangeira. Tendo em consideração que investigamos a questão da interação no ensino de Português da China e analisamos testemunhos das experiências de intercâmbio dos estudantes chineses em Portugal, defendemos que a competência social e a predisposição e empatia para a convivência e sociabilidade são características necessárias da comunicação intercultural que requerem características individuais e sociais dos alunos. Estas particularidades contribuem também para a adaptação dos estudantes ao país de acolhimento e, num sentido mais lato, para a aproximação entre culturas e povos uma vez que a interação, o diálogo e a reflexão sobre hábitos, comportamentos e visões do mundo são aspetos influentes para construir a imagem do Outro e para o fortalecimento das relações recíprocas entre cidadãos e países.

CONTEXTUALIZAÇÃO CULTURAL

2. A cultura chinesa: uma análise sob diferentes perspectivas

Em convergência com as palavras de E. Hall (1959), defendendo que as culturas escondem muito mais do que revelam, nesta parte do trabalho analisamos comparativamente diferentes visões e interpretações teóricas sobre a cultura chinesa tendo como referência o conceito de comunicação. Pretendemos contribuir para um maior conhecimento de aspetos da cultura e para o decorrente desenvolvimento de competência intercultural no diálogo com este país asiático. Segundo Jullien (2010) conhecer o Outro é humanizar e procurar uma moral que admita a crítica da suspeita, pois para conhecer o Outro é necessário sair da indiferença mútua e efetuar uma mudança de foco que suscite o pensar. O presente trabalho pretende fomentar o diálogo e o entendimento, uma vez que a China, tal como enfatiza Jullien (2010), representa um caso particularmente tipificado e com forte exterioridade em relação à cultura europeia porque os ocidentais muitas vezes “não compreendem as visões dos orientais” (p.5). Sendo a interculturalidade, cada vez mais um imperativo do modo de vida do mundo atual e estando a China comprometida em sedimentar relações de várias ordens a nível global, nomeadamente através do programa *one belt, one road*, pretendemos trazer luz a algumas particularidades da cultura chinesa e contribuir para a compreensão e interação entre a China e os países de língua portuguesa. Para tal, serão analisadas diferentes perspectivas teóricas, começando pelas dimensões culturais de Hofstede (2001) no que respeita ao caso específico da sociedade chinesa, bem como os estudos de autores asiáticos como Huang (2000), Chang, C. (2007), Chang, Y. (2008); Wang (2008) e Miike (2012) que se debruçam sobre os conceitos de cultura e comunicação a partir de uma visão chinesa ou asiática.

2.1. A cultura chinesa segundo as seis dimensões culturais de Hofstede

A teoria das dimensões culturais desenvolvida por Geert Hofstede insere-se no âmbito dos estudos de comunicação intercultural e ao longo das últimas décadas tem recolhido notoriedade como quadro metodológico para analisar os efeitos da cultura de uma sociedade sobre os valores dos seus indivíduos e a forma como esses valores se refletem

no comportamento dos mesmos. De acordo com Hofstede (2001; 2012), para compreender a cultura de um determinado país existem cinco dimensões culturais que se devem analisar, isto é, cinco “aspectos da cultura que podem ser medidos em relação a outras culturas” (Hofstede, 2012, p. 23). Estas cinco dimensões são: *Power Distance*, *Uncertainty Avoidance*, *Individualism versus Colectivism*, *Masculinity versus Femininity*, *Long Term versus Short Term Orientation*. Segundo Hofstede Insights (2021) o autor introduziu recentemente uma sexta dimensão denominada *Indulgence*. De ora em diante, analisaremos a cultura chinesa com base nestas seis dimensões culturais de Hofstede, para o qual traduzimos os nomes destas dimensões para português, nomeadamente, Distância do Poder, Evitar a incerteza, Individualismo vs. Coletivismo, Masculinidade vs. Feminilidade, Orientação a longo prazo vs. Orientação a curto prazo e Indulgência.

Com base em Hofstede (2012, p. 23-28) a dimensão Distância do Poder pode ser entendida através da forma como os membros menos poderosos das instituições e organizações de um país esperam e aceitam que o poder seja distribuído de forma desigual, uma vez que todas as sociedades se deparam com a questão do poder e da desigualdade. Esta dimensão está diretamente relacionada com a forma como as diferentes sociedades lidam com as questões de desigualdade entre os indivíduos.

A dimensão Individualismo vs. Coletivismo está relacionada com o grau de interdependência que uma sociedade mantém entre os seus membros e a definição da autoimagem das pessoas em termos do “eu” ou do “nós”. Esta dimensão refere-se à necessidade que as pessoas têm de cuidar de si, da família, das organizações que pertencem. Nas sociedades individualistas as pessoas devem cuidar de si mesmas e da sua família direta. Nas sociedades coletivistas, as pessoas pertencem a grupos que cuidam delas em troca da lealdade aos mesmos.

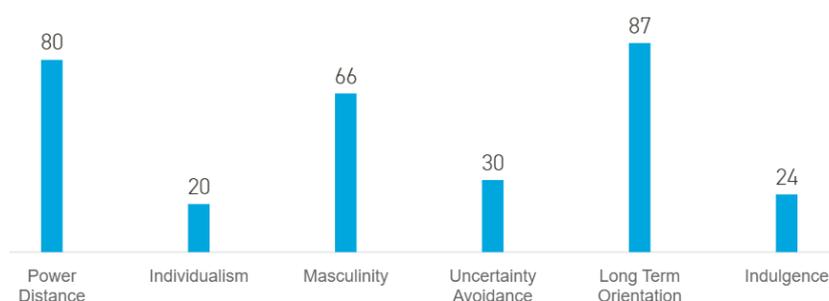
A dimensão Masculinidade vs. Feminilidade tem a ver com a distribuição de valores entre géneros. Uma pontuação alta (masculina) nesta dimensão indica que a sociedade é motivada pela competição e pelo êxito, enquanto uma pontuação baixa (feminina) revela que os valores dominantes se centram no cuidado com os outros e na qualidade de vida. Esta dimensão estabelece uma divisão entre querer ser o melhor - masculinidade - ou gostar do que se faz e destacar a qualidade de vida - feminilidade. Esta dimensão refere-se ao grau de predomínio de valores como a agressividade, a busca por dinheiro ou bens materiais e a competitividade. Por outro lado, pretende perceber se as pessoas valorizam os relacionamentos e denotam preocupação ou sensibilidade com o bem-estar dos outros.

A dimensão Evitar a Incerteza está ligada à tolerância de uma sociedade em relação à ambiguidade, ou seja, o modo como lida com o facto de não se poder prever o futuro e de se tentar ou não planear e controlar o futuro. Esta dimensão caracteriza-se pelo grau de desconforto que os indivíduos de determinada cultura experimentam em situações incertas ou desconhecidas e reflete o sentimento de desconforto que as pessoas sentem em correr riscos e a tendência para os indivíduos planearem ou anteciparem o futuro.

A dimensão Orientação a longo prazo vs. Orientação a curto prazo diz respeito ao modo como as sociedades se focam no passado, presente ou futuro. A dimensão de orientação a longo prazo está relacionada com os ensinamentos de Confúcio na medida em que “representa um foco na orientação para o futuro presente nas máximas de Confúcio” (p. 26) em vez de ver o mundo através de um ponto de vista histórico convencional de curto prazo. Esta dimensão analisa em que medida uma sociedade mantém ou adapta as suas tradições, referindo-se ainda ao modo em como se incentiva a lidar com o dinheiro, a poupança e o cuidado com os membros mais velhos da população.

A mais recente dimensão cultural, Indulgência, refere-se à forma como as crianças são socializadas. Esta dimensão considera as culturas indulgentes ou restritas com base na forma como as pessoas tentam controlar os seus desejos e impulsos tendo em conta a maneira como foram educadas. Um controlo mais fraco é denominado Indulgência e um controlo mais forte é considerado Restrição (*Restraint*). As culturas com valores altos em Indulgência procuram a satisfação dos seus impulsos e desejos, procurando atividades de ócio e de lazer, pois entendem que a vida deve ser vivida com prazer e alegria. As sociedades com baixo índice de Indulgência são mais conservadoras, e valorizam muito o trabalho e a ocupação do tempo em atividades que contribuam para o enriquecimento pessoal e económico.

Figura 1. A cultura chinesa segundo as seis dimensões culturais de Hofstede (escala centesimal).



Fonte: *Hofstede Insights* (2021)

Através de Hofstede Insights (2021)¹² é possível pesquisar os resultados destas seis dimensões para cada país. Os resultados são apresentados em forma de gráfico acompanhados de um texto breve que explica o significado dos valores quantitativos respetivos a cada dimensão cultural. Em relação à Distância ao Poder, os indicadores revelam um valor de 80 numa escala centesimal, ou seja, com um elevado distanciamento em relação ao poder. A China é descrita como uma sociedade onde as desigualdades entre as pessoas são aceitáveis, o relacionamento subordinado-superior tende a ser polarizado e não há defesa contra o abuso de poder pelos superiores. As pessoas são influenciadas pela autoridade formal e em geral são otimistas em relação à capacidade de liderança de quem dirige as instituições.

Os resultados indicam também que a China é uma cultura altamente coletivista onde as pessoas agem segundo o interesse do grupo e não de si mesmas. As pessoas privilegiam os relacionamentos pessoais (família, amigos, colegas de trabalho) e demonstram relativa frieza para com grupos externos. Em relação ao binómio entre coletivismo e individualismo, Triandis (1994; 1995; 2001) considera ser a diferença cultural mais significativa entre culturas. Triandis (2001) estabelece uma certa demarcação geográfica, associando a diferentes espaços do mundo uma determinada conceção e forma de estar na sociedade. A Europa do Norte, a Europa Ocidental e a América do Norte são descritas como sociedades individualistas, enquanto a Ásia, África e América do Sul do são consideradas sociedades coletivistas:

Nas culturas individualistas, como as da Europa do Norte e Ocidental e da América do Norte, as pessoas privilegiam elementos do eu pessoal (por exemplo, “Eu sou amável”). As pessoas de culturas coletivistas, como as da Ásia, África e América do Sul, tendem a usar elementos do eu coletivo, por exemplo, “a minha família pensa que eu sou amável.” (Triandis, 2001, p. 908).

Nas culturas coletivistas as pessoas são interdependentes dentro dos seus grupos e definem os seus comportamentos com base nas normas do grupo. Nas sociedades individualistas as pessoas são autónomas e independentes dos seus grupos, dão prioridade aos seus objetivos pessoais e seguem as suas atitudes e convicções pessoais e não tanto as

¹²Hofstede Insights é um *website* criado em 2017 que resulta da fusão entre as instituições *ITIM International* e *The Hofstede Centre*. Esta plataforma serve como instrumento para a construção contínua do trabalho do professor Geert Hofstede e permite consultar as dimensões culturais relativas a cada país. Fonte: <https://www.hofstede-insights.com/about-us/> (Acesso em 20 de janeiro de 2021).

normas ou crenças do seu grupo. Não obstante, o autor refere que nem todas as pessoas dentro de uma determinada cultura se identificam ou têm necessariamente de seguir os pressupostos e os ideais nas quais estas se fundamentam. As pessoas “experimentam amostras de estruturas cognitivas individualistas e coletivistas, dependendo da situação” (Triandis, 2001, p. 909).

No que diz respeito à dimensão Masculinidade vs. Feminilidade constata-se que a China é uma sociedade masculina orientada para o sucesso onde a necessidade de alcançar o êxito pode ser exemplificada pelo facto de muitos chineses sacrificarem as prioridades da família e do lazer em prol do trabalho e pela intensa competição dos estudantes chineses com as notas e classificações dos exames. Os valores baixos em feminilidade desta dimensão denotam que a sociedade é orientada para o sucesso, secundarizando o lazer ou a qualidade de vida. Os exemplos apresentados são o facto de as pessoas trabalharem até tarde ou aos fins de semana, com poucos dias de folga, e deixarem os filhos aos cuidados dos avós para se poderem focar plenamente na sua realização pessoal e profissional.

No que respeita a Evitar a Incerteza a China é considerada uma sociedade pragmática que se sente confortável com a ambiguidade e por isso apresenta níveis baixos no que respeita a evitar a incerteza. A descrição desta dimensão diz-nos que na China as pessoas são mais dispostas a correr riscos nos negócios e a preocuparem-se mais com as questões de longo prazo do que com a rotina quotidiano.

Em relação à dimensão de Orientação a longo ou curto prazo, os resultados revelam que a China é uma sociedade de longo prazo, na qual a persistência, a perseverança e a manutenção da ordem são fundamentais. Os relacionamentos são definidos pelo estatuto social e as pessoas acreditam que o conceito de verdade depende de cada situação ou contexto em particular. Na sociedade chinesa as pessoas têm maior respeito pela cultura ancestral e pelos valores tradicionais, buscando resolver as situações de forma mais conservadora e menos criativa. As regras, a lealdade e a manutenção das regras são princípios da sociedade chinesa onde as pessoas mais velhas, principalmente os patriarcas, têm maior poder e reconhecimento no seio familiar.

Por último, a China é considerada uma sociedade restrita pois obtém uma baixa pontuação nesta dimensão. Segundo Hofstede Insights, as sociedades restritas não enfatizam muito o tempo de lazer e as pessoas sentem que as suas ações são restringidas pelas normas sociais, por isso tendem a ser reservadas e a não expressar abertamente as suas emoções. As pessoas encaram os prazos e compromissos com muito zelo e tendem a seguir interagir com maior formalidade e discrição.

Em conclusão, as dimensões culturais de Hofstede revelam que a sociedade chinesa é caracterizada por um grande distanciamento em relação ao poder e por uma aceitação da desigualdade; é uma sociedade pragmática que se sente confortável com a ambiguidade e a incerteza do futuro; é uma sociedade masculina orientada para o trabalho e para atingir o sucesso de forma bastante obstinada; é uma sociedade coletivista onde a individualidade é restringida, as relações pessoais se sobrepõem aos procedimentos burocráticos e as normas do grupo determinam os comportamentos dos seus elementos; é uma sociedade orientada para o longo prazo guiada por valores como a perseverança, a preservação das tradições, a manutenção da ordem e o respeito pelos estatutos sociais; é também uma sociedade onde as normas sociais tendem a restringir as atitudes das pessoas e a promover a humildade, discrição e comedimento no comportamento dos seus cidadãos.

2.1.2. Visão crítica das dimensões culturais de Hofstede

Vários autores como Yeh (1988), McSweeney (2002), Saint-Jacques (2012) ou Miike (2012) apontam críticas a esta forma de Hofstede medir e comparar culturas pelo facto de efetuar generalizações excessivas, não ter em conta as mudanças sociais que ocorrem nas sociedades e aplicar os mesmos (e reduzidos) indicadores para estudar culturas tão diversas.

Segundo Yeh (1988) existem problemas de conceptualização e inadequação das dimensões aplicadas e problemas na explicação dos resultados. Yeh (1988) e McSweeney (2012) consideram que uma vez que os questionários nos quais se baseiam as conclusões de Hofstede foram originalmente aplicados a trabalhadores de diferentes nacionalidades dentro da empresa IBM entre o final dos anos 60 e início da década de 70 - empresa na qual o autor trabalhava como pesquisador na área dos recursos humanos - os resultados são muito vagos, a amostra é muito pequena para alguns países, os trabalhadores têm perfis académicos e provêm de classes sociais semelhantes e a pesquisa não foi desenhada para explorar diferenças entre países, consistindo num estudo interno da IBM que apresenta conclusões muito gerais e lacónicas “pouco valor científico” (Yeh, 1988, p. 150). Yeh e McSweeney indicam ainda que os países não são as melhores unidades para analisar as diferenças culturais, que as dimensões apresentadas não são suficientes para determinar perfis culturais e que os resultados se desatualizam facilmente porque se trata de um “estudo estático que não tem em conta o dinamismo cultural, as mudanças de valores e as mudanças económicas, sociais e organizacionais na sociedade” (Yeh, 1988, p. 151).

Na visão de Saint-Jacques (2012), o estudo de Hofstede está ultrapassado porque as culturas não são entidades homogêneas ou estáveis e têm uma natureza cada vez mais híbrida. Saint-Jacques dá o exemplo do Japão, sobre o qual diversos estudos revelam que para as gerações mais novas o indivíduo se tornou mais importante que o grupo, a taxas de divórcios e de jovens que não pretendem constituir família aumentaram de modo que não se pode simplificar o Japão como uma cultura plenamente coletivista. Esta opinião é partilhada por Huang (2000) quando afirma que as dimensões culturais são redutoras em relação à sociedade chinesa, alertando também para os perigos dos “estereótipos comuns sobre sociedades coletivistas” (p. 121).

Saint-Jacques defende ainda que a investigação intercultural fundada nas dimensões culturais tradicionais não é certamente a chave para a compreensão intercultural porque não se pode estudar a diversidade através de “dimensões culturais universais ou conjuntos fixos de atributos polares” (p. 48). O autor defende que a generalização não faz parte do caminho em direção ao entendimento intercultural porque a globalização não é sobre homogeneização, mas sobre diversidade ou diversidades. A globalização deve servir para a promoção da diversidade cultural e das diversidades que caracterizam as culturas. Como tal, os pesquisadores devem contribuir para a diversidade de conhecimentos e valores em vez de forçar a homogeneidade ou defender teorias monoculturais.

Estes argumentos são partilhados por Miike (2012) que afirma que a investigação em comunicação intercultural deve promover a diversidade pois os conflitos no mundo não surgem da diferença cultural em si, mas da ignorância dessa diferença. A ignorância da diversidade cultural, e não a própria diversidade cultural, é uma fonte de desarmonia e conflito na aldeia global (p. 65). No caso concreto da Ásia, Miike diz que as nações asiáticas não podem ser analisadas à luz de dimensões culturais estáticas pois são feitas de pluralidade, diversidade e dinamismo:

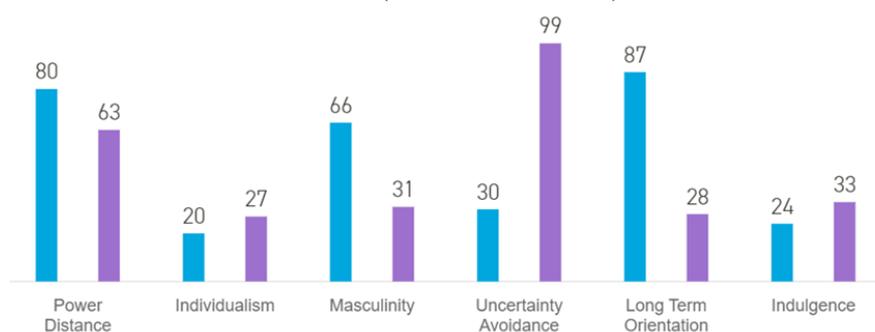
Asian nations are plural societies. Asia is diverse and dynamic. It is a region of cultural complexity, continuity, and change, although the term signifies a certain geographical location in the world, designates a common historical and political struggle against Western imperialism and colonialism, and implies shared religious-philosophical foundations and cultural heritage (Miike, 2012, p. 76).

As dimensões culturais de Hofstede têm sido instrumentos bastante utilizados por investigadores de todo o mundo na área da comunicação intercultural para analisar e comparar sociedades ou culturas, particularmente, por muitos pesquisadores chineses (Shi & Wang, 2011; Zhao & Yu, 2017). No entanto, as renomadas dimensões culturais de

Hofstede aplicam os mesmos pressupostos teóricos, simplificam a interpretação das culturas e promovem generalizações, abordagem que se distancia ou que contraria os valores e os objetivos do diálogo intercultural.

Por exemplo, se pesquisarmos por Portugal segundo a teoria de Hofstede, verificamos que possui valores semelhantes à China em algumas dimensões, tal como Coletivismo e Restrição. Em relação a Portugal, Hofstede Insights (2021) afirma que é uma sociedade que não coloca muito ênfase no lazer ou no tempo livre e que as pessoas tendem a controlar a gratificação dos seus desejos porque consideram que expressar a sua individualidade ou a suas emoções vai de encontro às normas sociais. Segundo esta leitura, em termos de comedimento, formalidade ou discrição a cultura portuguesa e a chinesa têm uma abordagem similar.

Figura 2. A cultura portuguesa (violeta) e a cultura chinesa (azul) segundo as seis dimensões culturais de Hofstede (escala centesimal).



Fonte: *Hofstede Insights* (2021)

Tal como alguma literatura sugere, estas teorias parecem ser um pouco lacónicas e generalistas na forma de definir a cultura de cada país, começando pelo facto de se prestarem a fazê-lo de forma sucinta e quantitativa como que rotulando cada sociedade. No entanto, não é propósito desta tese questionar a validade das teorias de Hofstede ou de Triandis para a análise das culturas de diferentes países, mas sim apresentar diferentes perspetivas e reunir conhecimentos distintos sobre a mesma temática. Seguidamente, esta investigação promove outras perspetivas e aborda alguns princípios importantes da cultura chinesa através de estudos publicados por autores chineses que têm por base o conceito de comunicação na cultura chinesa.

2.2. A cultura chinesa segundo o conceito asiacêntrico de comunicação

Esta parte da tese baseia-se em estudos de autores asiáticos (de nacionalidade chinesa na sua maioria) sobre aspetos da cultura chinesa. Trata-se de estudos de comunicação intercultural que se centram na comparação de aspetos da cultura chinesa em relação às culturas ditas ocidentais (sobretudo na área da economia e dos negócios) ou estudos que se centram nas diferenças entre o Este e o Oeste a nível da comunicação intercultural no ensino de línguas.

Tendo como referência os cinco temas que segundo Miike (2012) compõem coletivamente “um retrato asiacêntrico da humanidade e da comunicação” (p. 71) serão abordadas algumas características basilares da comunicação na cultura chinesa. Nesta parte apresentamos as visões de Miike sobre cada um destes temas relacionados com o conceito de comunicação, introduzindo também argumentos de outros autores para melhor compreensão de cada uma destes temas. Para Miike (2012, p. 72-76) existem cinco proposições interligadas através das quais o conceito de comunicação deve ser interpretado do ponto de vista asiático. Estas cinco proposições são as seguintes:

1) *Comunicação como processo que recorda os seres humanos da interdependência e inter-relação do universo:*

Segundo Miike nada nem ninguém no universo vive em isolamento, por isso a comunicação é um processo em que as pessoas fazem parte de uma rede em constante expansão de relacionamentos no tempo e no espaço. A cosmovisão asiática pressupõe uma constante comunicação com a família humana, a natureza e até o sobrenatural” ou mundo dos espíritos, algo que se pode verificar na importância que a cultura chinesa atribui aos seus ancestrais e como as ações de cada membro da comunidade podem marcar uma família ou perdurar para além da existência física.

Para Chang (2007), na filosofia e na cultura chinesa os relacionamentos e a harmonia são a chave para a compreensão da comunicação. Enquanto a interdependência dos relacionamentos é a comunicação em processo, a harmonia é o objetivo último da comunicação asiática que preconiza um estado harmonioso das relações humanas.

Chang (2008, p. 305) reforça a importância da interdependência das relações sociais para explicar o importante conceito de face na cultura chinesa. Para Chang não existe um conceito individualizado de face ou de honra na cultura chinesa porque não se pode

interpretar os indivíduos como unidade de análise; em vez disso, devemos examinar indivíduos enquanto parte do processo de inter-relações humanas. O autor dá o exemplo de alguém que após migrar da sua aldeia regresse sem ter conseguido almejar sucesso pessoal ou profissional. Por esse motivo, esse indivíduo perde a face assim como os seus familiares e restantes membros dessa comunidade. Como tal o conceito de face é comunal e moral porque as ações do indivíduo não lhe dizem respeito de forma exclusiva, mas a todo seu grupo ou comunidade. Deste modo, Chang define a comunicação interpessoal chinesa como um jogo de inter-relações que sofrem mudanças ao longo do tempo. O autor exemplifica estas constantes mudanças nos valores tradicionais com a relação entre pais e filhos nas famílias chinesas em que os pais não se apresentam tanto como figuras de autoridade inquestionável revelando atualmente mais interesse e abertura em ouvir e compreender os filhos.

Para Jia e Huang (2008, p. 145) a visão de individualidade, isto é, o “eu” na cultura chinesa difere da visão ocidental, pois é basicamente conceptualizado em relação aos outros. A existência humana é de natureza social, relacional e interdependente, por isso a expressão da individualidade está intimamente ligada aos relacionamentos e não ao isolamento. Os asiáticos buscam relações harmoniosas pois um ser humano é percebido como um ser social, profundamente enraizado nas redes de relacionamento como um aspeto basilar do eu ou da individualidade.

Como exemplo do valor dado a esta existência relacional, podemos referir os estudos que abordam a forma de fazer negócios entre a China e os países ocidentais. Enquanto nos países ocidentais os negócios podem ocorrer diretamente na primeira reunião, os empresários chineses consideram rude esse procedimento porque os primeiros contactos são para estabelecer relações cordiais e só depois de é que se discutem valores e se fazem negócios concretos. Segundo (Rashef & Ashraf, 2016), os negócios mais importantes não podem ocorrer até que os relacionamentos sejam sólidos. Por vezes, os empresários chineses gostam de apresentar os familiares e envolver as respetivas famílias nos primeiros encontros para sedimentar relações de proximidade e de confiança. Os negócios não representam atos isolados com vista à obtenção de um determinado fim, mas são parte de um processo relacional consolidado e de longo prazo. Neste contexto, os acordos escritos são secundários em relação ao valor da palavra e das relações entre partes, estabelecidas para ser duradouras. De acordo com Fang (2014, p. 8), devido à comunicação inter-relacional, ao longo da sua história a China regeu-se pelas normas dos homens (*rule by man*), ao invés das normas ditada pelas leis jurídicas (*rule of law*). A sociedade chinesa tem

sido tradicionalmente governada pelas leis dos homens, e não pelo primado da lei ou do estado de direito. Neste sentido, as leis são vistas como algo a ser contornado ou adaptado para se adequarem aos desígnios dos homens, motivo pelo qual o legalismo nunca desempenhou um papel importante na sociedade. No entanto, com o desenvolvimento económico e a abertura da China ao estrangeiro nas últimas décadas, surgiu a necessidade de estabelecer quadros jurídicos para as diferentes áreas da vida em sociedade. Segundo a autora estas mudanças afetaram, por exemplo, a forma como os advogados são vistos pela sociedade chinesa. Os advogados eram considerados desnecessários ou prescindíveis até ao período da Revolução Cultural, mas são agora muito valorizados, uma vez que as empresas chinesas precisam de especialistas jurídicos para concluir contratos comerciais e conduzir negócios internacionais.

2) *Comunicação como processo pelo qual se reduz a individualidade e o egocentrismo:*

Tal como Miike salienta, todas estas proposições estão intimamente interligadas. Na cultura chinesa a individualidade contrasta com o conceito ocidental onde a comunicação é entendida como um processo pelo qual se reforça a autoestima ou os interesses pessoais. Miike argumenta que devido ao lado relacional e interdependente da comunicação, segundo os ensinamentos de Confúcio, esta deve servir para reduzir a individualidade e o egocentrismo através da autodisciplina, da discrição e desenvolvimento pessoal. Deste modo, os asiáticos são motivados para se cultivarem, disciplinarem e trabalharem arduamente através dos exemplos daqueles que adquiriram feitos destacáveis ao longo de anos de prática ou de pessoas que vingaram na vida lutando contra todas as probabilidades. Esta redução da individualidade está ligada à primeira dimensão referida anteriormente de comunicação orientada para a relação de interdependência com os outros. Por este motivo Chang (2008, p. 299) explica que enquanto a comunicação interpessoal para os ocidentais é racional e baseada nas particularidades de cada indivíduo (*self-oriented*), na cultura chinesa é emocional e baseada na relação com os outros (*other-directed*).

Segundo Jia e Huang (2008) na cultura chinesa para estabelecer relações harmoniosas é importante ser flexível e transigente o que conduz a um estilo indireto na interação interpessoal. Jia e Huang dão o exemplo dos indivíduos norte-americanos que ao orientarem-se pela sua individualidade (*self-oriented*) interpretam a inibição da expressão individual como um problema ou um obstáculo a uma comunicação franca e desimpedida,

por isso, as relações interpessoais são mais diretas. Por outro lado, os chineses são particularmente sensíveis ao que devem dizer e como dizer nas diferentes relações interpessoais de modo a proteger a própria face, a face do seu grupo e a sensibilidade dos outros. Os outros na interação social são mais importantes do que a própria individualidade, por isso o que é dito por alguém é muitas vezes “menos importante do que quem diz para quem e do que a forma como o diz” (p.146). Jia e Huang reforçam a importância do lado relacional e coletivo da individualidade na cultura chinesa afirmando que estabelecer harmonia e boas relações constituem os principais objetivos de realização pessoal.

A importância dos outros em relação à individualidade é visível, por exemplo, na forma como os alunos chineses falam das escolhas do seu percurso académico. Quando questionados sobre o motivo pelo qual escolheram a licenciatura que frequentam, é comum começarem a resposta por “os meus pais consideraram que...”. Não só sobre a licenciatura, mas também sobre os outros aspetos das suas vidas, como por exemplo, as motivações para estudar português, a escolha do país para fazer intercâmbio ou a área profissional em que pretendem trabalhar no futuro. Normalmente as suas respostas expressam sempre a opinião dos pais, sendo que muitas vezes nem são claras as suas próprias motivações ou opiniões (Pires, 2021b). Outro exemplo sobre o papel importante da individualidade na cultura chinesa, está presente na forma como se espera que os trabalhadores cumpram as suas funções (Jaw, Ling, Wang & Chang, 2007; Jiang & Yang, 2011). Em algumas sociedades interpreta-se de forma positiva que os trabalhadores possuam capacidades de autonomia, antecipação e resolução de problemas, ao passo que a cultura chinesa recomenda que um trabalhador cumpra o que lhe é solicitado de forma estrita. O facto de tomar decisões ou iniciativas por si próprio, é visto como uma extrapolação da sua individualidade, uma atitude sobranceira que não tem em conta a hierarquia nem a sua posição dentro de determinada estrutura ou organização.

As características da comunicação na cultura chinesa encontram-se profundamente inter-relacionadas, pelo que a inibição da individualidade está também intrinsecamente ligada à sensibilidade e orientação para os outros expressas na terceira premissa de Miike.

3) *Comunicação como processo ligado aos sentidos e sentimentos de todos os seres:*

Miike afirma que esta proposição está particularmente ligada ao tema asiático de viver orientado para os outros (*other-directness*) pois a sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros concidadãos reveste-se de grande importância. Miike argumenta que os

sentimentos e as emoções são qualidades igualmente ou ainda mais valorizadas do que a razão no entendimento asiático da comunicação e da humanidade. Miike defende que a sensibilidade mais do que a racionalidade é uma característica da humanidade, pois através dos sentidos e sentimentos os seres humanos cumprem a sua existência em relação aos outros seres do universo. Desta forma, a visão asiática não encoraja uma comunicação centrada na expressão da afetividade dos falantes, mas recomenda comedimento ou reserva na expressão de emoções de modo a proteger os sentimentos dos outros. Na interação os recetores da mensagem devem interpretar ou ler as “dinâmicas emocionais” de quem emite as mensagens pois para se ser “comunicativamente ativo na perspectiva asiática é necessário ser perceptivo, recetivo e introspetivo” (p. 73).

Esta orientação para os outros relaciona-se com a questão de se ser indireto ou implícito na comunicação. Wang (2008, p. 152) afirma que algumas culturas, como a chinesa, tendem a usar uma linguagem indireta, não conflituosa e vaga, confiando nas competências do ouvinte ou do leitor de captar o significado do contexto. Por outro lado, outras culturas praticam uma abordagem mais direta, conflituosa e explícita para garantir que o ouvinte recebe a mensagem exatamente como foi enviada. No seu estudo sobre situações de interação entre as comunidades inglesa e chinesa em Hong Kong, Wang aborda a tendência para evitar dizer explicitamente “não” por parte dos interlocutores chineses. Entre os vários exemplos demonstrados, Wang fala do caso de um cidadão inglês que está a combinar uma reunião com um cidadão chinês numa data em que este último já tem coisas importantes marcadas e não pretende que a reunião seja marcada para esse dia. No entanto, para não ferir a sensibilidade ou desapontar o interlocutor, o cidadão chinês nunca diz explicitamente que está indisponível, ao invés, faz declarações de forma implícita esperando que a sua mensagem seja compreendida, tais como: os meus filhos vão fazer uma apresentação brevemente ou gostaria de passar mais tempo com eles. Como o interlocutor inglês não compreende estas razões de forma suficientemente explícita para mudar ou cancelar a reunião, esta acabou por ficar marcada para essa mesma (inconveniente) data.

Para Cheng e Warren (2003), na interação os significados das mensagens são reconhecidos e construídos em conjunto pelo emissor e pelo recetor, dependendo do contexto e da situação. Os autores consideram que a comunicação indireta contribui para a construção contínua do contexto à medida que a conversa avança e esta construção de contexto ajuda às inferências do recetor. O significado da mensagem do emissor, “oculto no nível literal, é compreendido pelo recetor “através do processo de inferência” (p. 397).

Jia e Huang (2008) consideram que a comunicação implícita revela a intenção do locutor de uma forma vaga e indireta, isto é, sugerida, subestimada ou mesmo não verbalizada. Muitas vezes a intenção do falante só pode ser entendida através da intuição “construída através de anos de contacto pessoal” (p.137) enquanto a comunicação explícita revela a intenção do falante de forma clara e verbal. Segundo Jia e Huang, o falante implícito evita verbalizar diretamente a sua intenção. Por isso, no caso chinês, a comunicação é orientada pelo ouvinte, uma vez que o ouvinte é responsável por discernir o significado através da intuição ou das referências contextuais do falante. A comunicação implícita e indireta constitui umas das principais dificuldades na comunicação porque muitas vezes requer tempo para se compreender esta forma algo indutiva e intuitiva de comunicar. Alguns autores abordam estas sinuosidades da comunicação entre culturas referindo que os ocidentais por vezes vêm os asiáticos como desonestos ou não-confiáveis devido a esta forma indireta ou implícita, enquanto os asiáticos interpretam as formas explícitas de comunicar como sinal de rudeza, infantilidade ou insolência (Jia & Huang, 2008; Tannen, 1985).

De acordo com a nossa experiência empírica, é comum constatarmos a dificuldade em dizer “não” dos cidadãos chineses. Quando a resposta a um pedido ou solicitação é negativa normalmente optam simplesmente por não responder ou pelo silêncio para evitar ter que dar uma resposta explicitamente negativa. Caso se insista, na obtenção da resposta optam por formas vagas como “vamos ver se será possível” ou um mais explícito “não estou muito otimista em relação a esse assunto”.

Uma situação paradigmática desta sensibilidade em relação às emoções dos outros, da tendência para uma forma de expressão indireta e inibidora da individualidade que por vezes confunde os interlocutores ocidentais devido à inversão dos “sinais de trânsito”, é o valor dado pela cultura chinesa ao silêncio ou ao comedimento na expressão verbal.

Segundo Neuliep (2018), a cultura chinesa valoriza as conversas concisas e o silêncio, pois o silêncio é um meio de manter o controlo social e a harmonia nas relações humanas. Existem diversos provérbios chineses que recomendam moderação na expressão verbal e alertam para a imoralidade de se falar excessivamente, tais como “devemos usar os olhos e os ouvidos, não a boca” (p. 396). As crianças chinesas são ensinadas a refrear o uso das palavras porque se considera a pessoa mais sábia e confiável aquela que fala menos, mas que escuta, observa e restringe a sua comunicação verbal. Neuliep sublinha que o chinês é uma língua cuja responsabilidade da comunicação é do ouvinte ou recetor e não uma língua cuja responsabilidade é do falante ou emissor, como é o caso inglês (p. 404). Assim, espera-

se que o ouvinte construa o significado da mensagem com base no seu relacionamento com o falante, uma vez que a comunicação é um processo interdependente tanto o falante quanto o ouvinte são participantes ativos que, juntos, criam significado.

Como referiremos mais adiante nesta tese, um dos temas mais recorrentes da literatura que analisa os estudantes chineses e a aprendizagem de línguas estrangeiras relaciona-se com as lacunas e dificuldades que estes encontram a nível da produção oral. No entanto, muitas vezes desconhece-se a cultura de origem dos estudantes, na qual a expressão oral é uma competência importante, mas não necessariamente mais importante do que outras como a compreensão oral ou a produção escrita. O conceito de comunicação (verbal) tem valores, significados e prioridades bastante diferentes de acordo com o contexto cultural. Por outro lado, podemos dar o exemplo de alguns estudantes portugueses de licenciatura em Línguas e Culturas Orientais (Chinês) que fazem intercâmbio de um ano na Universidade de Sun Yat-sen e vivenciam experiências opostas. Alguns estudantes mais extrovertidos e verbalmente mais comunicativos, com personalidades mais expansivas e humoradas, já nos confidenciaram serem aconselhados por professores e, inclusive, colegas, a restringir ou a conter a comunicação verbal e extroversão e a seguir o exemplo de outros colegas estrangeiros com personalidades mais discretas. É interessante salientar que os estudantes que nos relataram estas impressões possuíam uma proficiência muito elevada em chinês (em parte devido à personalidade mais sociável), mas reconheciam que as suas atitudes mais extrovertidas e a comunicação verbal mais desenvolvida nem sempre eram características apreciadas pelos seus pares chineses.

Por estas razões, entendemos que é necessário saber ler nas entrelinhas para perceber as particularidades da forma de comunicação na cultura chinesa, processo que pode ser moroso e não isento de mal-entendidos. A orientação para o outro e a comunicação implícita e indireta de modo a proteger suscetibilidades está interligada com a responsabilidade e reciprocidade do processo de comunicação.

4) *Comunicação como dever de responsabilidade e reciprocidade:*

Miike (2012) entende a comunicação na Ásia como um processo em que se recebe e se retribui a dívida para com os outros e para com a natureza, e em que a existência depende de todos os outros seres. Na visão asiática do mundo as pessoas devem sentir gratidão em relação aos concidadãos, à natureza e aos espíritos ancestrais. Para Miike a comunicação faz-se de amabilidade, gratidão e empatia pois assume uma “perspetiva circular no tempo

e no espaço” (p.74) em que os seres humanos devem pagar a sua dívida de gratidão em relação aos outros, pelo que se não o fizerem na vida presente esta dívida de gratidão é transmitida às gerações futuras.

Para Chang (2008, p. 310) existem dois conceitos fundamentais para a comunicação no contexto cultural chinês: a reciprocidade das relações sociais (*guanxi*) e a face (*mianzi*) ou respeito pelos sentimentos humanos. Segundo Chang, estes valores são usados para resolver conflitos interpessoais e alcançar objetivos práticos no dia-a-dia. No contexto chinês, *guanxi* designa a complexa rede de relações indispensáveis ao funcionamento social, político e organizacional. Quando alguém faz um pedido a um detentor de recursos, este considera o tipo de relação existente entre ambos (*guanxi*) para assim adotar um comportamento de acordo com regras específicas de interação social.

Uma vez iniciado o *guanxi* deve ser mantido, pois os indivíduos (ou organizações) ao relacionarem-se com uma ou mais pessoas em comum vão formando uma rede comum e extensa de “importância vital baseada na reciprocidade e confiança” (Trigo, 2006, p.19). O conceito de *guanxi* é um fator decisivo e normativo na sociedade chinesa construído através de um processo estratégico de modo a controlar recursos interpessoais, poder e estatuto social. Por este motivo é visto também como uma oportunidade de conseguir o que se precisa. Por exemplo, encontrar um emprego, comprar um carro ou colocar o filho numa escola melhor, são ações frequentemente realizadas através da reciprocidade das relações sociais.

A reciprocidade das relações tem um peso muito grande na sociedade chinesa e exercem a sua presença e influência em todas os parâmetros da vida em sociedade. Por este motivo, os nossos alunos por vezes dizem com algum humor e sarcasmo que para o futuro de um jovem é muito mais importante ter os *guanxi* (rede de contactos) certos do que uma graduação universitária.

No que respeita ao conceito de face (*mianzi*) na cultura chinesa, Ho (1976) defende que as ações com vista a obter face não são uma condição necessária para os indivíduos, no entanto, perder a face é uma questão determinante que afeta a capacidade de alguém desempenhar as suas funções na sociedade. Ho explica que a face se perde quando o indivíduo, por meio das suas ações ou das ações de pessoas intimamente ligadas a si “falha em corresponder às exigências esperadas em virtude da posição social que ocupa” (p. 867).

A reciprocidade é inerente ao conceito de face, na qual um poder restritivo e coercivo é exercido sobre cada membro da rede social e em que as ações do indivíduo, longe de serem conduzidas pelos seus próprios desejos, são ditadas pela necessidade de atender às

expectativas dos outros. Como as expectativas sociais são recíprocas por natureza, os conflitos surgem quando existe uma discrepância entre o que uma pessoa espera ou reivindica dos outros e o que outros lhe concedem. A face do indivíduo pode ser ameaçada por ações que não são dirigidas diretamente a si, tais como uma falta de deferência mostrada por outros aos seus familiares, amigos ou subordinados. Ho alerta para as diferenças a nível do comportamento humano mais centrado no indivíduo nas culturas ocidentais e com foco na interdependência e reciprocidade na cultura chinesa:

The concept of face reflects two fundamentally different orientations in viewing human behavior: the Western orientation, with its preoccupation with the individual, and the Chinese orientation, which places the accent on the reciprocity of obligations, dependence, and esteem protection. These two orientations need not, and should not, be regarded as mutually exclusive (Ho, 1976, p.882).

Na comunicação chinesa a face e a reciprocidade são elementos indispensáveis para uma interação harmoniosa porque pressupõem um apreço em relação aos elementos relacionais e uma tendência para omitir a individualidade na comunicação. Segundo Chen (2004, p. 31) a ênfase nas relações particulares na sociedade chinesa, fomenta uma nítida distinção entre membros dos grupos internos e externos (*in-group / out-group*). Ao mesmo tempo que se desenvolve uma forte relação com os elementos dos grupos internos, por vezes desconfia-se dos membros dos grupos externos, razão pela qual “demonstrar respeito, reciprocidade e sinceridade para com estranhos tende a ser menos importante na comunicação chinesa” (Chen, 2004, p.31) porque se privilegiam as relações com os grupos internos com os quais se têm relações mais vincadas.

Para Xia e Chen (2009) o auto-controlo, a expressão indireta e a proteção da face são características basilares da cultura chinesa que se interligam para promover a harmonia entre os diversos elementos da humanidade. O conceito de face remete para esta interligação ou interdependência em todas as relações, isto é, a necessidade de proteger a própria face, mas também a dos outros, num contexto que respeita a posição ou hierarquia que cada um representa na sociedade e que tem como objetivo último a manutenção da harmonia.

Esta relação entre “dar e receber face” é muito característica da cultura chinesa. As pessoas com uma posição mais elevada hierarquicamente (devido à profissão, estatuto social, idade, etc.) devem tratar-se com uma certa deferência. A ausência dessa deferência pode constituir numa perda de face para ambos, tanto para quem é visado como para quem

comete essa descortesia. Por exemplo, quando se faz um brinde na China nunca se deve elevar o copo acima do copo da pessoa considerada mais importante nesse contexto.¹³

Como analisaremos mais adiante nesta tese na parte dedicada ao ensino comunicativo e à cultura de aprendizagem na China, a reciprocidade do conceito de face também influi bastante na relação entre professor e aluno (Jin & Cortazzi, 2006). Uma das razões pela qual os alunos chineses tendem a não colocar questões durante a aula e a fazê-lo individualmente após o término da mesma, é precisamente para proteger a face do professor. No caso de o professor não dominar determinado tema ou não conseguir dar uma resposta à questão, tal constitui uma perda de face para o professor, mas também para o aluno que originou essa situação para o professor.

5) Comunicação como processo pelo qual se moraliza e harmoniza o universo:

Miike argumenta que a ênfase axiológica asiática está ligada à ordem social e, em última análise, à ordem do universo, por isso a comunicação deve preconizar a integridade moral e a harmonia (p. 74). A comunicação deve ser estabelecida em nome do benefício dos outros e não em nome do autointeresse, evitando a hostilidade para com os outros e o uso de linguagem direta ou agressiva.

Segundo Xia e Chen (2009, p. 69-71) através de séculos de prática, a China confuciana desenvolveu um número incontável de regras específicas para regular as ações das pessoas de modo a garantir uma comunicação moral e sincera. Para Xiao e Chen, 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 (p. 71).

O ensino dos valores morais é, por isso, uma das características que um bom professor deve possuir, expressas através do provérbio chinês: “传道授业解惑也, which literally means telling students moral standards, teaching knowledge, and answering questions” (Zhang et al., 2013, p.2). Este adágio refere as responsabilidades de um professor para com os seus alunos, nomeadamente, transmitir valores morais, ensinar conhecimentos e responder a questões. Se o professor descuidar estes valores, tal pode ser interpretado como

¹³ Para reunir mais conhecimentos sobre o conceito de hierarquia, a visão confuciana sobre este tema, e também a influência nas relações de igualdade e desigualdade social, económica e política na cultura chinesa, recomendamos a leitura de Bell (2017), El Amine (2015), Li, C. (2012) ou Zitek & Tiedens (2012).

sinal de fraqueza e constituir uma desonra para a sua face tal como exemplificado no ponto anterior.

Para Chen (2004) todas as ações humanas visam alcançar a harmonia pelo que os padrões morais e as regras para os comportamentos adequados são gerados com base no conceito de harmonia. Chen argumenta que o conceito de *keqi* (cortesia) representa a harmonia na comunicação chinesa, ou seja, manter uma atitude educada e discreta é uma forma de sustentar um relacionamento harmonioso na comunicação chinesa. A harmonia é um princípio que faz da comunicação chinesa um processo único. A cultura chinesa privilegia a preservação da harmonia e tende a evitar atitudes que a possam pôr em causa como a comunicação direta e a discussão ou debate aberto de ideias. Para os chineses a necessidade de manter a harmonia interpessoal é uma condição prévia para a resolução de qualquer conflito. Desta forma, para a interação com os cidadãos e instituições chinesas é necessário ter em consideração estes princípios e sobretudo querer conhecer e procurar ir além da generalização através de um posicionamento de abertura e interação intercultural.

O significado do conceito de comunicação na cultura chinesa remete para a interdependência e inter-relação entre os vários elementos da sociedade; para o cultivo da autodisciplina; para o desenvolvimento de uma sensibilidade altruísta em relação aos sentimentos dos outros; para a necessidade de se ter presente a dívida em relação aos outros e de agir em reciprocidade; para o uso da comunicação como meio de promover a harmonia e a moralidade. Estas cinco proposições representam uma base teórica da visão do mundo, do pensamento e da ação social chinesa. Miike argumenta que apesar da diversidade, complexidade e dinamismo das culturas asiáticas, estas partilham referências culturais e filosóficas além de um passado histórico e político de luta contra o imperialismo e colonialismo ocidental. A autorreflexão e sobretudo o diálogo são determinantes para construir um sentido genuíno de comunidade global, uma “comunicação intercultural autêntica e um verdadeiro respeito pela diversidade à escala mundial” (Miike, 2012, p. 76).

Tendo em conta a interação entre as várias culturas na sociedade global em que vivemos, a competência intercultural possibilita o enriquecimento mútuo de todas as culturas em presença e fomenta o respeito e a promoção da diversidade. A convivência harmoniosa entre cidadãos e culturas de um mundo em constante conflituosidade não pode ser criada se não através da aceitação, do diálogo, da comunicação e de um sentimento de abertura e empatia.

A literatura analisada é unânime em revelar que a harmonia é um valor primordial e transversal na cultura chinesa (Cheng & Warren, 2003; Chang, 2007; Jia e Huang, 2008;

Chang, 2008; Wang, 2008). Sobre este assunto, Jullien (2010) afirma que “enquanto para o pensamento europeu a liberdade é a última palavra, para o Extremo Oriente é a harmonia” (p. 5). Esta frase do sinólogo francês reflete também os tempos que a Europa e o Extremo-Oriente vivem. Enquanto a Europa tem vindo a esforçar-se por preservar a liberdade como valor fundamental ainda que a harmonia seja alvo de diversos tipos de ameaças, por outro lado o Extremo-Oriente funda-se na harmonia como condição basilar de estabilidade e progresso ainda que por vezes muitas liberdades individuais sejam secundarizadas neste processo. São valores histórico-culturais, fundamentais, embora consideravelmente diferentes na forma de conceber e viver a sociedade.

Atualmente a China marca a sua assertiva presença nos quatro cantos do mundo, o seu poderio económico e a forma gradual e como tem almejado progredir e desenvolver-se dentro e fora de portas permitem-lhe ser um país de referência a quem muitos outros recorrem para cooperar e crescer em várias áreas. No entanto, não condicente com esta ascensão e difusão da influência chinesa, prevalece ainda um assinalável desconhecimento em relação aos aspetos intrínsecos da cultura e da sociedade chinesa que, de alguma forma, pretendemos rebater na presente tese.

2.3. A China e as políticas de interação cultural

Neste ponto do trabalho serão analisados documentos e medidas promovidas pelas autoridades governamentais chinesas reveladoras da atenção e preocupação dedicada ao tema dos comportamentos e práticas sociais dos cidadãos chineses dentro e fora de portas. Os objetivos das autoridades chinesas parecem ser a promoção de práticas de cidadania e a responsabilização dos cidadãos acerca da influência das suas atitudes na imagem global do país. O governo chinês tem decretado medidas e desenvolvido um sistema de créditos sociais para supervisionar os seus cidadãos, atribuindo recompensas ou sanções de acordo com o desempenho a nível dos comportamentos e práticas económicas e sociais ocorridas tanto dentro da China como no estrangeiro. De seguida, analisaremos algumas medidas governamentais dirigidas aos turistas chineses em particular (Guia para um turismo civilizado), com vista a trabalhar a imagem internacional da China através dos movimentos turísticos dos seus cidadãos, e à generalidade da população (Sistema de Créditos Sociais) para monitorizar o comportamento dos cidadãos dentro (e fora) de portas.

2.3.1. Guia para um turismo civilizado

Atualmente os cidadãos chineses têm uma grande importância no mercado mundial de turismo, dado que são o país com maior número de turistas e que mais receitas geram nos outros países. Os dados da Organização Mundial de Turismo das Nações Unidas (UNWTO, na sigla original) são elucidativos e demonstram o crescimento exponencial ocorrido na última década em termos de turistas chineses e de receitas geradas para o turismo mundial. Segundo a UNWTO (2018) a China é o principal mercado emissor de turistas do mundo desde 2012, ano em que superou os Estados Unidos da América. Os dados mais recentes disponibilizados pela UNWTO (2021) são relativos ao ano de 2019, e revelam a posição consolidada da China enquanto líder no mercado emissor de turistas devido aos seus 149,7 milhões de turistas, a considerável distância do segundo país com mais turistas pelo mundo, os EUA com 92,6 milhões. Também em termos de receitas geradas pelos turistas nos outros países a China se destaca, representando cerca de 20% das receitas. Em 2019 a China gerou receitas de 254,6 mil milhões de dólares no mercado mundial de turismo, que se podem comparar com os 152,3 gerados pelos EUA ou com os 92,6 da Alemanha na terceira posição.

O rápido crescimento das viagens dos turistas chineses tem beneficiado vários destinos em todos os continentes, destacando-se os países da região da Ásia-Pacífico, principalmente o Japão, a Coreia e a Tailândia, mas também destinos de longa distância, como os Estados Unidos, bem como a França, a Alemanha e outros países europeus.

Por outro lado, o rápido crescimento de turistas chineses pelo mundo tem originado também algumas situações de interação menos positivas que têm levado as autoridades chinesas a aconselhar os seus turistas respeitar o património cultural, não sujar o ambiente ou evitar danos em infraestruturas dos outros países, entre outras recomendações que se podem ler através das palavras de Branigan (2013):

China is urging its travelling citizens to dress smartly for casinos, queue patiently at museums and refrain from stealing lifejackets from airplanes or slurping their noodles loudly. Tourism officials have issued a detailed 64-page guidebook to steer even the newest of holidaymakers through the etiquette hazards of an overseas trip, after a senior Chinese leader warned that “uncivilised behaviour” abroad was damaging the country’s reputation. (Branigan, 2013, p. 1-2).

A repetição de condutas desadequadas fez com que algumas entidades adotassem medidas específicas para turistas chineses. Por exemplo, uma estância suíça de esqui

decidiu tomar a polémica medida de criar um serviço de comboio exclusivo para transportar cidadãos chineses para evitar tensões com outros visitantes, uma vez que, segundo os responsáveis da estância, estes tendiam a fazer muito ruído e a ocupar os corredores para tirar fotografias (Tatlow, 2015). Também se pode referir o exemplo do departamento de turismo da cidade de Hokkaido, no Japão, um dos principais destinos para os turistas chineses, que criou um guia com códigos de conduta específicos para informar os turistas chineses das diferenças a nível de cultura social. As informações que constam no guia passam, entre outras, por informar sobre quais os procedimentos mais aconselháveis a ter à mesa, comportamentos em espaços públicos e em hotéis, condutas de higiene ou de interação com os cidadãos japoneses (Kiko, 2016).

Pela reincidência de comportamentos desajustados ao contexto, o governo chinês autorizou as agências de viagens chinesas a impedir de viajar os cidadãos que tenham tido condutas inapropriadas (Xinhua, 2015). A preocupação com o contributo dos turistas para a imagem do país está expressa nas palavras do presidente da organização *China International Travel Services*, registadas pela agência noticiosa chinesa Xinhua:

Even one individual tourist's poor behavior will have global impacts," said Yu Ningning, president of the China International Travel Services. "The tourist industry and travellers should protect the global image of Chinese people in accordance with law." (Xinhua, 2015, p. 13).

Devido ao aumento do número de turistas e à ocorrência de situações reveladoras de desconhecimento dos códigos sociais dos outros países, o governo chinês lançou no ano de 2013, através do seu departamento de turismo, um guia de 64 páginas com uma extensa lista de recomendações, informações sobre comportamentos a adoptar e factores sócio-culturais a ter em conta quando os seus turistas viajam para outros países. O documento foi produzido pela Administração Nacional de Turismo da China (CNTA, na sigla em inglês) órgão pertencente ao Ministério da Cultura e do Turismo. A versão traduzida intitula-se *Guide to a Civilised Tourism* (CNTA, 2013) e manteve exactamente o mesmo grafismo, mudando apenas o texto para a língua inglesa. A pertinência desta informação sobre o grafismo do guia tem a ver com o facto de se tratar de um guia ilustrado em que ao longo das suas 64 páginas tem mais de duas dezenas de desenhos que ilustram os conselhos e as informações contidas no manual. Estes desenhos sugerem diferentes tipos de comportamentos, como por exemplo: colocar o lixo nos recipientes próprios para o efeito; respeitar a ordem das filas; não cuspir ou deitar lixo no chão; não espirrar sem cobrir o

nariz; não comer, tirar fotografias ou fumar em espaços onde seja proibido fazê-lo; não fazer barulho ou ruído; não alimentar os animais em jardins zoológicos; atravessar as estradas nas passeadeiras; não se descalçar em público (bancos de jardim); não danificar o património natural (ex.: arrancar flores, levar consigo pedaços de vida marinha como estrelas do mar) nem o património material (estátuas ou obras em museus); não se servir de uma quantidade exagerada de comida nas refeições dos hotéis ou restaurantes; dar gorjetas quando necessário, entre outros gestos sociais (CNTA, 2013).

Este guia contém três partes: a primeira relativa a códigos de conduta para um turismo civilizado onde os cidadãos são aconselhados, entre muitas outras coisas, a proteger o ambiente, preservar o património cultural ou os sítios históricos, etc. Estes conselhos são acompanhados de exemplos concretos, tais como: não bloquear as ruas caminhando lado-a-lado, ser educado, ter atenção à higiene ou forma de vestir, não sujar hotéis ou danificar as casas de banho públicas, não insistir demasiado em tirar fotos em determinadas ocasiões ou ser particularmente cortês para com as mulheres.

A segunda parte adianta trinta conselhos ou dicas práticas para um turismo civilizado e veicula informação semelhantes, fazendo recomendações de vária ordem, inclusive para as situações de foro mais íntimo. Por exemplo, recomenda dizer “bom dia”, “obrigado”, “por favor” ou “desculpe” quando necessário; não introduzir o dedo no nariz ou nos dentes em frente dos outros; não pôr os pés nas sanitas das casas de banho e puxar o autoclismo depois de usar. Existem ainda outras medidas que sugerem que os cidadãos respeitem os sinais de trânsito, nomeadamente, não atravessem as ruas fora das passeadeiras ou quando o sinal de trânsito está vermelho para peões. Outros conselhos recomendam ainda que quando os turistas estejam no meio de um local de passagem não parem para conversar e, sobretudo, se estiverem numa escada rolante, fiquem do lado direito e deixem o lado esquerdo livre para quem quiser passar.

A segunda parte do guia inclui igualmente um ponto dedicado a hábitos e tabus em alguns dos destinos mais populares para os turistas chineses, divididos por três regiões do planeta: Europa, Sudeste Asiático, Médio Oriente e África. São no total 28 pontos em que se referem aos costumes ou tradições de um país em concreto. Estas considerações parecem ser, no entanto, um pouco apriorísticas, pois muitas vezes sugerem ter pouco fundamento, além de hiperbolizarem ou metaforizarem a realidade.

Por exemplo, numa aula sobre a descrição física há alguns anos, uma aluna perguntou se em Espanha uma mulher estar sem brincos equivale a estar nua. Embora, à data, não tenha percebido muito bem o motivo da pergunta, ao tomar contacto com este guia,

constata-se que diz precisamente que “em Espanha as mulheres usam brincos quando saem à noite e não o fazer é considerado risível ou parecer que se está nua” (CNTA, 2013, p. 38). Na mesma página também se aconselha a não perguntar em Inglaterra “onde vais?” ou “já comeste?” porque pode ser considerado deselegante. Estas duas expressões, em chinês, respectivamente “你去哪里?” e “你吃了吗?” são, na verdade, usadas como forma de cumprimento equivalente a um “tudo bem?” ou “como estás?”. No entanto, os autores do guia poderão estar a sugerir que é um pouco indelicado interpelar alguém desta forma (traduzindo estas expressões de forma literal para a língua-alvo) por poderem ser um pouco invasivas ou muito pessoais. A lista prossegue com outras orientações, como não fotografar mulheres ou pedir carne de porco em países muçulmanos; nas Maldivas ser expressamente proibido retirar partes dos corais; na Alemanha não se dever estalar os dedos porque é a forma como se chamam os cães; no Japão não se mexer na roupa ou no cabelo enquanto se come, etc.

No guia há três entradas relativas a África, mas parecem ser todas um pouco improcedentes. Por exemplo, no guia pode ler-se que em África “it is best to address people by nationality” (CNTA, 2013, p. 41). Na mesma página, consta ainda que as pessoas africanas não gostam das palavras “nigger” e “black” e contém também a seguinte informação:

In Africa do not use your left hand to greet others. The fashionable way of greeting in Africa is to raise your right hand and show your palm to the other person, as if saying “there is no rock in my hand” (CNTA, 2013, p. 41.).

Esta citação parece conter alguma ironia na medida em que o guia diz anteriormente que se devem identificar os cidadãos africanos pela nacionalidade para depois fazer uma generalização sobre África que, a ter algum fundamento ou veracidade, se confinará apenas a uma população ou comunidade em particular.

A terceira parte é dedicada aos símbolos e aos números de contacto úteis em caso de os turistas necessitarem de ajuda ou esclarecimentos. Este capítulo contém 70 símbolos internacionais e a respetiva legenda, como sejam o símbolo de uma faca e um garfo a significar restaurante, o símbolo de serviços como a polícia, bombeiros, postos de gasolina, entre muitos outros de utilização frequente.

O guia para um turismo civilizado denota uma enorme e pormenorizada quantidade de recomendações para os turistas terem em conta nos outros países e, conseqüentemente, para contribuir para a imagem do país. A imagem que os seus cidadãos transmitem é muito

importante para o governo chinês no âmbito do conceito de *soft power* (Tse, 2013; Ooi, 2015; Xu, Wang & Song, 2018; Rahman, 2019). Segundo Ooi (2015) este tipo de poder ou influência é transmitido por meio da cultura, dos valores políticos e das políticas externas na competição geopolítica, de modo a “conquistar o coração e a mente de pessoas em todo o mundo” (p. 2). O objetivo é fazer com que os outros aceitem, reproduzam e aspirem tacitamente aos valores, crenças e agenda de um país, pois o *soft power* de um país será tanto mais forte quanto o público global tiver empatia e simpatia por ele. De acordo com Xu, Wang e Song (2018), as medidas de *soft power* fomentadas pelas autoridades chinesas na área do turismo incluem atividades de turismo cultural, cooperação com as entidades de turismo estrangeiras, bem como a interação entre os turistas chineses e os cidadãos locais. Estes autores, sublinham ainda que a construção de *soft power* através do turismo externo chinês pode ser mais eficaz nos países do Sudeste Asiático, Ásia-Pacífico, África e América do Sul do que nos países ocidentais devido a “relações económicas mais estreitas, semelhanças culturais e crenças compartilhadas” (p.1). Este argumento sugere uma maior aproximação ou identificação com as sociedades de valores coletivistas (Triandis, 1995; Triandis, 2001) por entre as quais a China poderá exercer o seu *soft power* com mais acuidade. Relativamente ao papel da cultura para a política de influência externa, refira-se também o estudo de Rahman (2019, p. 90) em que afirma que as principais ferramentas de *soft power* para a diplomacia pública chinesa são o Instituto Confúcio (no plano cultural), a iniciativa Nova Rota da Seda (no plano económico), a o grupo televisivo CCTV (nos meios de comunicação) e os estudantes internacionais (na área da educação e investigação).

Uma vez que o governo chinês demonstra abertamente a preocupação em informar os seus cidadãos para as questões sociais e culturais na interação com o Outro em diferentes contextos geográficos e considerando o papel dos estudantes internacionais para a diplomacia pública e para a imagem do país, o presente estudo defende que o professor de língua estrangeira, conhecedor da realidade chinesa, deve envidar esforços para munir os seus alunos de instrumentos que visem o desenvolvimento de competências sobre diferenças culturais e sociais que contribuam para a convivência social e o diálogo intercultural. Trata-se tanto de combater preconceitos que possam surgir de desfasamentos culturais quanto de informar pessoas para melhor se adaptarem e conviverem em outros ambientes socioculturais. As políticas do governo chinês ao elucidar os seus cidadãos para práticas de interação no contacto com outras culturas deverão reforçar a importância da competência intercultural no ensino-aprendizagem da língua estrangeira como meio de preparar os estudantes para uma cidadania intercultural ativa e participativa.

2.3.2. O sistema de créditos sociais

A propósito da preocupação da China em orientar e monitorizar os comportamentos sociais dos seus cidadãos é conveniente fazer referência a um programa que tem vindo a ser implementado pelas autoridades governamentais chinesas, conhecido como sistema de créditos sociais (社会信用体系). O sistema de créditos sociais foi criado em 2014, com o objetivo de estar plenamente implementado até 2020, e faz parte de um programa de várias reformas socioeconómicas com implicações em diversas áreas da sociedade chinesa. Este sistema é uma importante componente do sistema socialista de economia de mercado e do sistema de governo social, baseado num mecanismo uniforme de recompensa e penalização (Creemers, 2017) em que os cidadãos recebem uma pontuação que mede a sua sinceridade, honestidade e integridade, com consequências determinante nas suas vidas, por exemplo, para conseguir um crédito bancário, alugar um apartamento, comprar uma viagem de avião ou comboio, ou ter acesso preferencial a hospitais, universidades e serviços governamentais (Creemers, 2014; 2017; Kostka, 2019; Mac Síthigh & Siems, 2019; Dai, 2020; Kshetri, 2020; Schaefer, 2020). O documento baseia-se em leis e regulamentos que promovem uma cultura de sinceridade e de virtudes tradicionais que contribuam para a construção de uma sociedade socialista harmoniosa. O fortalecimento da consciência de honestidade para incrementar a competitividade geral do país e estimular o desenvolvimento económico e social é um objetivo expresso nos primeiros parágrafos do documento oficial que introduz o sistema de créditos sociais, tal como se pode verificar na tradução de Creemers (2014):

A social credit system is an important component part of the Socialist market economy system and the social governance system. It is founded on laws, regulations, standards and charters, it is based on a complete network covering the credit records of members of society and credit infrastructure, it is supported by the lawful application of credit information and a credit services system, its inherent requirements are establishing the idea of an sincerity culture, and carrying forward sincerity and traditional virtues, it uses encouragement to keep trust and constraints against breaking trust as incentive mechanisms, and its objective is raising the honest mentality and credit levels of the entire society. (Creemers, 2014, p. 3).

Segundo Kshetri (2020, p.14) este sistema tem vindo a ser implementado em dezenas de cidades, nas quais diversos fatores como a situação financeira, a ficha criminal ou o comportamento nas redes sociais são usados para atribuir a cada cidadão um cartão com classificação numérica associado ao documento de identificação pessoal. Os indivíduos

com desempenhos não recomendáveis perdem pontos e estão sujeitos a várias sanções, como penalidades financeiras e inelegibilidade para certos cargos profissionais. Algumas posições de maior poder ou influência como membro do governo local, jornalistas ou chefias de empresa podem já exigir uma determinada pontuação mínima. No caso de as pontuações ou comportamentos serem considerados negativos, podem resultar num acesso limitado a escolas ou hospitais, viagens restritas ou proibidas, juros mais altos em empréstimos financeiros e sanções para as empresas privadas ou organizações. O autor afirma que alguns componentes do esquema de punições já estão a funcionar, pois só no ano de 2019 cinco milhões de pessoas foram proibidas de comprar passagens de comboios de alta velocidade e cerca de onze milhões não foram autorizadas a voar (p. 15). Do mesmo modo, aqueles que cometem infrações financeiras, como não pagar multas ou dívidas à segurança social, também enfrentam restrições. Outras situações de incumprimento como fumar em áreas de não-fumadores, usar ou vender bilhetes falsificados também estão entre as ofensas listadas que podem resultar em diferentes tipos de proibições ou sanções.

O sistema de créditos sociais tem diferentes especificidades de acordo com três sectores: governo, empresas e cidadãos. Nas administrações governativas e nas empresas, os principais objetivos do sistema passam por prevenir atos de corrupção, desvios de fundos ou lavagem de dinheiro. O sistema de créditos sociais corporativo (dirigido às empresas) consiste numa extensa rede operada por instituições estatais e privadas a nível nacional e local, conectadas por plataformas digitais de dados compartilhados, com o objetivo comum de regular o comportamento corporativo na China (Mac Síthigh & Siems, 2019; Kshetri, 2020, Schaefer, 2020). A estrutura desta rede divide-se em três componentes essenciais: centro ou coleta de dados; avaliação e listagem de empresas; e sistema de punições e recompensas. O centro de dados contém a informação de todas as empresas nacionais e estrangeiras registadas na China que têm de partilhar os seus dados com as autoridades, a avaliação e listagem (listas vermelhas ou negras) procede ao registo do cumprimento ou violação das leis, enquanto o sistema de recompensa e penalização é atribuído pelas autoridades governamentais consoante o desempenho dessas organizações. O sistema de créditos sociais já se aplica também a trabalhadores e empresas estrangeiras na China (Mac Síthigh & Siems, 2019, p. 7) e possivelmente a chineses no estrangeiro, visando abordar não apenas o cumprimento do crédito financeiro de indivíduos e empresas, mas também a sua sinceridade, honestidade e integridade. Os tribunais chineses têm um papel importante neste programa, pois podem aceder aos dados dos cidadãos relativamente a registos de casamento, rendimentos individuais, subsídios, assistência social, etc., existindo listas

vermelhas para indivíduos cumpridores e listas negras para pessoas ou organizações desonestas ou incumpridoras. Estas listas públicas de recompensas ou punições podem ser consultadas pelas autoridades de todo o país, revelando se determinado indivíduo é digno de confiança ou não confiável.

Um exemplo do funcionamento destas listas pode-se verificar no estudo de Wang (2017) que dá a conhecer o caso de um advogado que ao comprar um bilhete de avião foi informado de que o seu nome constava de uma lista negra de cidadãos “não confiáveis” por não ter cumprido uma ordem judicial que o próprio julgava já estar resolvida, tal como se pode ler no seguinte excerto:

The experience of lawyer Li Xiaolin may give a taste of what that future looks like. During a 2016 work trip inside China, he tried to use his national identity card to purchase a plane ticket. To his surprise, the online system rejected it, saying he had been blacklisted by China’s top court. Mr. Li checked the court’s website: His name was on a list of “untrustworthy” people for having failed to carry out a court order in 2015. He thought he had resolved the issue, but now he was stranded more than 1,200 miles from home (Wang, 2017, p.2).

Um aspeto indissociável deste sistema é a presença massiva de câmaras de vigilância, amplamente utilizadas na China para fins de reconhecimento facial. MacSíthigh e Siems (2019) explicam que em cada província o sistema pode ter diferentes características em relação às regras de pontuação. Os autores dão o exemplo de cidades onde os cidadãos começam com um determinado número de pontos e podem perdê-los por uma variedade de infrações, como não respeitar os semáforos ou as regras de trânsito, criar altercações na rua ou no trânsito, podendo também ganhar pontos se cumprirem boas ações como ajudar outros cidadãos. A deteção destes comportamentos depende dos sistemas de vigilância equipados com a mais alta tecnologia em termos de câmaras e dispositivos de reconhecimento facial. Nas palavras de Lin e Purnell (2019), o país tem cerca de 55% dos cerca de 700 milhões câmaras de vigilância a nível mundial, número que pretende aumentar nos próximos anos (p. 2). Para o efeito, o governo chinês tem solicitado os serviços das empresas mais bem sucedidas da China na área da inteligência artificial que produzem câmaras de tecnologia avançada que podem ajudar a capturar criminosos, mas também a rastrear cidadãos comuns que cometam infrações como atravessar as ruas fora das passadeiras ou com o sinal vermelho para peões.

Em relação à recetividade dos cidadãos chineses a esta monitorização, refira-se o estudo de Barrios (2020, p. 11-13) no qual argumenta que os sistemas de vigilância comunitária existem na China desde há séculos e a confiança continua a ser um pilar central

da cultura chinesa. Segundo a autora, desde a China Imperial que se usam sistemas baseados na confiança para a aplicação da lei, pois o contexto histórico e político forneceu a estrutura para a existência de tais sistemas com pouca reação dos seus cidadãos até hoje, pois a mentalidade cultural chinesa incentiva a vigilância, confiando que o sistema irá punir aqueles que não seguem comportamentos adequados. Estes sistemas cumpriram um papel político e militar para desencorajar a dissidência e detetar transgressões da lei, permitindo fortalecer a aplicação das leis local. Devido à grande extensão do império, os sistemas de vigilância que dependiam fortemente da participação dos cidadãos, serviram para manter a unidade em todos os cantos de seu império, facilitando a comunicação entre a capital e as áreas rurais.

A aceitação e difusão das câmaras de filmar chegou também às salas de aula das escolas e universidades, equipadas com estes dispositivos para monitorizar alunos e professores, medir os níveis de atenção dos estudantes, melhorar a performance dos alunos ou vigiar exames, garantindo a (Xue, 2019; Yu, 2019).

Em relação ao papel preponderante das tecnologias e redes sociais no policiamento dos cidadãos, Hatton (2015), com base em entrevistas efetuadas em Pequim, afirma que os cidadãos chineses sentem que o sistema de créditos sociais transmite mais segurança e confiança nos outros e que contribui para uma sociedade melhor e mais justa. Por outro lado, tem a vantagem de poder ser usada como uma aplicação nos telemóveis o que torna este sistema mais apelativo para as novas gerações, tal como se pode verificar no seguinte excerto:

Credit systems build trust between all citizens, Wen Quan says: “Without a system, a conman can commit a crime in one place and then do the same thing again in another place. But a credit system puts people's past history on the record. It'll build a better and fairer society,” she promises. In a trendy neighborhood in downtown Beijing, many were enthusiastic when asked about their Credit ratings, proudly displaying them on their mobile phones. “It is very convenient,” one young woman smiled. “We booked a hotel last night using Sesame Credit and we didn't need to leave a cash deposit” (Hatton, 2015, p. 23-25).

De acordo com Hatton (2015), um dos projetos de maior destaque é o *Sesame Credit*, aplicação para telemóvel lançada pelo grupo *Alibaba*, a maior plataforma de compras *online* do mundo com 400 milhões de usuários. A empresa *Alibaba* está a utilizar a sua base de dados de informações do consumidor para coligir as pontuações individuais do crédito social. Os utilizadores são também encorajados a partilhar as suas boas pontuações de crédito nas redes sociais. Até 2020, espera-se que todos os cidadãos chineses estejam

inscritos num “vasto banco de dados nacional que reúne informações fiscais e governamentais e as transforma num único algoritmo que classifica cada cidadão.” (Hatton, 2015, p.2).

Com base em Kostka (2019) as pontuações do *Sesame Credit* são atualizadas mensalmente e calculadas com base em cinco critérios: o histórico de créditos sociais, o comportamento do usuário (compras, doações, etc.), a capacidade de pagar dívidas ou cumprir as responsabilidades económicas, as informações pessoais (*feedback* de outros usuários) e o desempenho nas redes sociais. Segundo o autor, entre os sistemas de créditos ligados a grupos empresariais, os mais populares são o *Sesame Credit* seguido pelo *Tencent Credit* (do grupo *Tencent*, detentor da aplicação *Wechat*). Estes sistemas oferecem aos usuários uma ampla oferta de vantagens, incluindo qualificação para empréstimos de crédito pessoal, acesso especial a serviços de economia partilhada (por exemplo, aluguer de bicicletas ou carros), entre outros como, maior celeridade no acesso a serviços do Estado, tratamento preferencial em hospitais e exames de saúde gratuitos (p. 1578).

Neste mesmo estudo sobre a opinião dos cidadãos chineses em relação ao sistema de créditos, Kostka (2019) revela que este programa tem uma boa aceitação, sendo os níveis de aprovação mais elevados nas cidades do que nas áreas rurais, não se verificando diferenças significativas na aprovação entre regiões.

Os cidadãos mais favorecidos socialmente, residentes urbanos, com melhor educação e condição económica mostram maior aprovação dos créditos sociais, juntamente com a população mais velha. Os defensores dos créditos sociais são mais propensos a ter rendimentos mais elevados, ser do sexo masculino, ter mais escolaridade e viver em áreas urbanas. O autor explica estes resultados pelo facto de os cidadãos mais instruídos e com mais rendimentos, especialmente nas áreas urbanas, terem acesso a uma rede mais ampla de serviços e de tecnologia associada aos créditos sociais, demonstrando interesse em obter benefícios através destas plataformas.

Embora muitos desses serviços tenham como alvo a geração mais jovem de nativos digitais que usam serviços de pagamento móvel para transações diárias e encaram as pontuações à semelhança dos jogos de computador, as entrevistas realizadas revelaram que as instituições bancárias promovem serviços bancários ligados aos créditos sociais que atraem também os cidadãos mais velhos a aderir. De modo geral, os resultados da pesquisa mostram que os cidadãos percebem os créditos sociais não como um programa de vigilância ou violação de privacidade, mas como um instrumento regulador para melhorar a qualidade

de vida e suprir lacunas institucionais, conduzindo a práticas e comportamentos mais honestos e cumpridores das leis na sociedade (Kostka, 2019, p. 1591).

Com base na literatura sobre o tema, verifica-se que o sistema de créditos sociais é demonstrativo da importância que as autoridades chinesas atribuem aos comportamentos económicos, sociais e profissionais dos seus cidadãos, sendo o seu controlo e monitorização fundamentais para a estratégia de crescimento e desenvolvimento económico-social do país. A relevância que o governo chinês dedica a estes assuntos, na medida em que as questões ligadas à interação social e cultural são parte integrante da atual agenda social e política, constitui um fator de especial pertinência e oportunidade para as temáticas que esta tese investiga, nomeadamente, a interação de cidadãos chineses em Portugal, as características dessa interação e a análise de algumas condicionantes que podem influir nesse processo.

ESTUDANTES CHINESES: CARACTERÍSTICAS E CONTEXTOS

3. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras na China

A literatura analisada neste ponto do trabalho contextualiza e descreve a questão da aplicação de métodos comunicativos nas aulas de língua estrangeira na China, tendo em conta o perfil de professores e alunos, os imperativos políticos e pedagógicos que compõem o sistema de educação chinês e a própria cultura de aprendizagem chinesa. Os estudos analisados sobre estas temáticas permitem adquirir uma visão esclarecedora sobre os

fatores que podem viabilizar, dificultar ou impedir a difusão de um ensino para a comunicação e intercultural nas salas de aulas chinesas.

A implementação de um ensino comunicativo de língua estrangeira na China tem sido marcada por muita resistência devido a questões que se prendem com os recursos disponíveis, medidas políticas ou características socioculturais. Os efeitos da globalização e a abertura da República Popular da China ao exterior, assim como a constatação de que os alunos chineses possuíam lacunas graves ao nível da compreensão e, sobretudo, da produção oral em inglês, conduziu à necessidade de efetuar reformas estruturais e metodológicas promovidas pelas autoridades educativas. As medidas e orientações para tornar o ensino de línguas mais comunicativo e desenvolver competências centradas nas necessidades dos estudantes, iniciaram-se na década de 80 do século passado (Liu, Zhang & Yin, 2014; Kulich & Wang, 2015) mas esses objetivos têm demorado a ser concretizados, de uma forma global e efetiva, porque as metodologias comunicativas tendem a ser importadas ou copiadas sem considerar as especificidades culturais e pedagógicas na China, pelo que vão muitas vezes de encontro aos princípios e particularidades do sistema de ensino e da própria cultura de educação chinesa (Chen, 2016; Doyle, 2005; Heger 2017; Jin & Cortazzi, 1997; Kai, 2012; Kulich & Wang, 2015; Liu, Zhang e Yin, 2014; Rao, 2002; 2006; Y. Liu, 2013; Zhang, Li & Wang, 2013).

3.1. Particularidades e desafios

Segundo Zhang, Li e Wang (2013) a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira com vista ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e das suas competências comunicativas tem vindo a ganhar espaço no sistema de educação chinês, pois os professores e investigadores chineses têm vindo a rever e a modernizar as metodologias de ensino e a adotar uma abordagem mais comunicativa. Esta modernização deve-se a dois motivos: por um lado, às críticas aos tradicionais métodos de tradução gramatical associados aos fracos desempenhos dos estudantes chineses, sobretudo a nível de produção oral em língua estrangeira. Por outro, deve-se ao desenvolvimento e prosperidade da economia chinesa, à realização de eventos como os Jogos Olímpicos de 2008 e a Expo 2010 em Xangai e ao aprofundamento das relações com outros países que têm incrementado bastante a procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

Pese embora a maior abertura e interesse por novos processos de ensino, a perspectiva comunicativa ainda está muito ligada a parâmetros e definições ocidentais que diferem da cultura chinesa de ensino-aprendizagem. Zhang et al., revelam que os próprios conceitos de professor e aluno enraizados na cultura chinesa podem oferecer resistência à implementação de métodos comunicativos. Para o efeito, apresentam alguns provérbios chineses sobre a figura do professor como “师道尊严不可侵犯 (teachers’ views and dignity should not be attacked)” e “传道授业解惑也, which literally means telling students moral standards, teaching knowledge, and answering questions.” (p. 2). O primeiro provérbio demonstra que o professor deve ser respeitado como figura de autoridade que não deve ser desafiada na sociedade chinesa, enquanto o segundo se refere às responsabilidades de um professor para com os seus alunos, nomeadamente, transmitir valores morais, conhecimento e esclarecer as dúvidas dos alunos.

Os papéis de professores e alunos estão bastante definidos na sociedade chinesa, na medida em que os primeiros são transmissores e, os segundos, recetores de conhecimento. Os professores dominam todo 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 tão consolidados na sociedade chinesa que constituem uma barreira quando se trata de acolher novas metodologias.

Estas dificuldades também são extensivas aos estudantes, uma vez que os seus hábitos de estudo e aprendizagem nem sempre se coadunam com as metodologias comunicativas. A maioria dos estudantes chineses acredita que a repetição da leitura, a memorização, a imitação do professor ou a recitação são úteis na aprendizagem de línguas estrangeiras porquanto são utilizadas na aprendizagem das outras disciplinas. Zhang et al., introduzem outro provérbio chinês, “读书百遍, 其义自通 (read a book a hundred times and then the meaning of the book will come out)” (p. 2) para ilustrar a ênfase que a educação chinesa ainda atribui à leitura e à aprendizagem por repetição e memorização, uma vez que o modo de aprendizagem passa primeiramente pela leitura e pela escrita, seguindo-se depois a produção e a compreensão oral, ou seja, a “ordem inversa da pedagogia ocidental” (p. 2).

Por outro lado, o conceito de participação na aula também é distinto porque os estudantes participam na aula não necessariamente pela interação oral, mas através de ouvir o professor, refletir individualmente e colocar questões no final da aula. Como analisámos anteriormente, a comunicação na cultura chinesa privilegia menos a produção verbal, além de que os alunos não são instruídos a colocar questões para não interromper o professor e,

eventualmente, pôr em causa a face do docente. Através da experiência com os estudantes, constatamos que é comum procurarem o professor depois do final da aula para esclarecerem dúvidas. Os alunos costumam explicar-nos que não costumam colocar questões para não interromper o professor, pois não é uma atitude corrente na sala de aula chinesa. Alguns estudantes relataram-nos situações em que os professores universitários advertem os estudantes por interromperem o seguimento da aula, recordando que devem expor as suas questões apenas depois da aula findar. A questão da participação e da interação professor-aluno em ambientes comunicativos acaba por ser uma das características que mais surpreende os alunos chineses que fazem intercâmbio em Portugal. Quando falam da experiência nas salas de aula das universidades portuguesas os estudantes chineses por norma destacam a elevada interação oral entre professores e alunos, assim como as solicitações dos professores para os alunos chineses a participarem nesse diálogo (Cui, 2018).

Outra das características salientadas pelos estudantes são os trabalhos em grupo e as atividades que requerem um papel mais participativo como os debates, pesquisas, apresentações ou jogos. Em relação a estas atividades centradas no aprendente pode-se constatar no estudo de Zhang et al., que além de os alunos estarem acostumados a um ensino centrado no professor, normalmente encaram atividades como trabalhar em grupo ou realizar jogos, como “simples entretenimento e não como ferramentas de aprendizagem” (p. 3).

Neste âmbito, Zhang et al., concluem dizendo que, para os estudantes, os maiores entraves a um ensino comunicativo da Língua Estrangeira são precisamente as dificuldades que encontram em mudar as suas próprias formas de aprendizagem. Para os professores chineses, as dificuldades prendem-se acima de tudo com o facto de não estarem familiarizados com métodos alternativos que vão para além das formas tradicionais de ensinar a língua estrangeira. As soluções devem incluir mudanças significativas no próprio sistema de ensino, mas também por formar os professores em novas metodologias e ajudá-los a tomar decisões pedagógicas tendo sempre em conta o contexto chinês. Zhan get al., deixam ainda uma referência ao papel potencialmente positivo dos professores estrangeiros e da necessidade de estes, conhecendo o estilo de aprendizagem dos alunos, “discutirem com os aprendentes sobre as suas necessidades de aprendizagem” (p. 3). Esta visão do papel do professor parece aproximar-se de Allwright (1984, p.156) quando defende que no ensino comunicativo da língua estrangeira a sala de aula não é gerida pelo professor, mas por todos os presentes em conjunto. A importância da gestão da interação na aula de aprendizagem é

a de conduzir a um processo de aprendizagem conjunto e inclusivo, em que os professores não são vistos só como professores nem os alunos somente como alunos, uma vez que todos são gestores da aprendizagem.

Liu, Zhang e Yin (2014, p. 43) afirmam que no final do século XX o foco do ensino de línguas estrangeiras na China mudou da memorização e do conhecimento puramente linguístico (vocabulário e gramática) para o desenvolvimento de competências comunicativas. Para explicar essas mudanças Liu, et al., fazem referência a algumas reformas governamentais no ensino de línguas estrangeiras na China: antes da década de 1960, o ensino de línguas era dominado pelo método de tradução direta e o ensino da cultura baseava-se principalmente na alta cultura, como a literatura, figuras e eventos históricos, estando separada do ensino do texto e da linguagem em si. O objetivo do ensino da cultura consistia em transmitir informação aos estudantes para melhor poderem interpretar os textos. Depois da década de 1960, o método áudio-linguístico tornou-se popular e a cultura tornou-se um aliado para promover a aprendizagem de vocabulário. A partir das décadas de 70 e 80, as competências comunicativas, sociolinguísticas e culturais passaram a ser o objetivo do ensino de línguas.

Em 1996, o Ministério da Educação publicou um currículo para ensino de Inglês nas universidades que priorizava a competência de comunicação e cujas orientações deveriam ser extensíveis às restantes línguas estrangeiras. Durante esse período foram introduzidos na China manuais de língua estrangeira com uma abordagem comunicativa e o ensino comunicativo começou a tornar-se mais popular. No entanto, a diferença de contexto entre os países ocidentais e a China, e a importação ou cópia de teorias e métodos, conduziram a resultados insatisfatórios que fizeram com que o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas não se revelasse tão eficaz quanto se esperava.

Liu et al., enumeram algumas dificuldades para a implementação de um ensino comunicativo e intercultural nas universidades chinesas que passam pela quantidade de exames, pelas insuficiências dos manuais ou pelos métodos de avaliação.

A influência dos exames no ensino de línguas estrangeiras é difícil de contornar, devido à sucessão de exames escritos que o sistema educativo engloba, desde o ensino primário até ao acesso a cursos de mestrado ou doutoramento. Como os testes tradicionais são uma boa maneira de monitorizar e supervisionar o ensino de línguas, é difícil para os professores mudarem de “conteúdo bicultural para multicultural” (p. 45). Os exames enfatizam as estruturas gramaticais e dão pouca atenção às competências comunicativas, algo que não é particularmente encorajador para os alunos mudarem os seus critérios de aprendizagem.

Outra dificuldade que se coloca ao ensino de línguas estrangeiras prende-se com o currículo e com os manuais, porque milhares de estudantes de diferentes níveis e centenas de professores usam o mesmo manual de Língua Estrangeira. Além disso, o mesmo currículo é determinado no início de cada semestre para todos os alunos, independentemente das necessidades individuais dos alunos, dos objetivos de aprendizagem e da proficiência dos alunos. As universidades têm, inclusive, supervisores para inspecionar se os professores estão a seguir o currículo ou não. Em caso negativo, o professor provavelmente é criticado ou penalizado, ou seja, nem o professor nem os alunos têm, por norma, a oportunidade de participar na seleção dos materiais de aprendizagem usados na sala de aula.

A avaliação também constitui um entrave a uma educação intercultural no ensino de línguas, uma vez que a avaliação no final de cada semestre é realizada através de testes de escolha múltipla para compreensão oral, leitura e vocabulário, sendo que o único teste de produção oral é da competência linguística é dedicado à escrita. Por estes motivos, no ano de 2003, o Ministério da Educação tentou inovar o ensino de línguas estrangeiras nas universidades “baseando-se nos princípios de competência comunicativa e de autonomia dos aprendentes” (Liu et al., 2014, p. 43). Este projeto começou por ser implementado em 180 instituições de ensino superior, estando o número de instituições envolvidas em constante progressão desde essa data. O lançamento deste projeto correspondeu a uma reforma nacional no ensino de línguas estrangeiras nas universidades, em especial no ensino de Inglês, e os professores estrangeiros passaram a ser mais procurados em nome do fortalecimento da autenticidade e da educação intercultural, a abordagem comunicativa passou a ser incentivada na sala de aula e os manuais comunicativos passaram a ser mais difundidos.

No entanto, para Liu et al., estas reformas não têm sido tão bem-sucedidas como os números possam sugerir. As razões apresentadas são de vária índole, como por exemplo as condições das universidades que diferem bastante em termos de recursos e equipamentos ou o facto de os estudantes universitários não serem “suficientemente maduros nesta matéria” (p. 44) para decidir sobre as suas necessidades ou definir os seus objetivos de aprendizagem. Além disso, existem dificuldades na interpretação da autonomia dos alunos e no uso das competências comunicativas e interculturais da parte dos professores. Liu et al., defendem que o propósito da reforma foi “perfeito e idealista na teoria” (p. 44), indicada para um pequeno grupo de disciplinas, mas bastante difícil na prática e impraticável para

todo o território nacional dadas as diferenças em termos de abordagens, de recursos materiais e humanos e, sobretudo, da cultura de ensino-aprendizagem.

Perante estas dificuldades, existem vários desafios que se colocam ao ensino comunicativo e intercultural na China. Estes desafios incluem os procedimentos das autoridades governativas responsáveis pela Educação, os manuais de língua estrangeira, a qualificação dos professores, as abordagens e métodos de ensino, a motivação dos alunos, os testes e exames, etc.

Para Liu et al., a atitude do governo chinês em relação às culturas estrangeiras é a de fazer uma filtragem, rejeitando as impurezas e assimilando a essência, uma vez que há alguns conteúdos sobre a cultura e a sociedade de outros países que não são permitidos abordar na sala e aula (p. 44). Esta atitude impede que os estudantes vejam o quadro completo de uma cultura e delimita as percepções dos alunos na aprendizagem cultural em vez de vivenciarem a cultura no seu todo. Esta é também uma razão pela qual, segundo os autores, o ensino intercultural na China é menor do que nos países ocidentais, pois é difícil ensinar cultura como quando existem medidas governamentais que afetam o ensino de algumas temáticas interculturais. Em várias universidades os professores são avisados de que não é permitido falar de temas que incluam política, religião ou tradições de origem religiosa.

Em relação às qualificações dos professores, Liu et al., salientam que a maioria dos professores, especialmente de meia-idade, e os chamados professores experientes, “nunca estiveram a bordo, muito menos, experimentaram a cultura-alvo” (p. 44). O que a maioria dos professores faz em sala de aula é seguir as anteriormente referidas secções culturais dos manuais para os alunos reconhecerem algumas referências culturais de modo a facilitar a leitura e a interpretação do texto, o que está longe de cultivar a competência comunicativa intercultural. Liu et al., parecem aludir a uma certa *décalage* geracional ou etária entre professores mais velhos e mais novos, em que os primeiros não tiveram uma experiência de ensino comunicativo ao longo do seu percurso académico e não experienciaram a imersão cultural, não tendo, por isso, tanta preparação para trabalhar a competência comunicativa e intercultural. Este é um ponto que parece diferir em relação aos professores chineses que lecionam Português na China. Nas universidades chinesas com licenciaturas em Português, os professores nativos chineses de Português possuem licenciatura ou mestrado e tiveram na totalidade experiências de intercâmbio de pelo menos um ano em Portugal ou no Brasil. Trata-se de um corpo docente relativamente jovem que, na sua maioria, teve professores nativos de Português ao longo do seu percurso universitário.

Salientamos, contudo, que embora a questão da falta de qualificação não se verifique em relação aos professores universitários chineses de Português na China (na atualidade), isso não é necessariamente significado de que estes professores estejam mais abertos ao ensino comunicativo devido, em grande parte, às características do sistema de educação na China, por um lado, e à própria cultura de ensino-aprendizagem chinesa.

Em relação aos desafios do ensino comunicativo na China, Rao (2002) defende também que, com a constatação de que os métodos tradicionais de tradução gramatical e leitura intensiva não estavam a ser vantajosos no desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes, as autoridades chinesas começaram a introduzir metodologias comunicativas no ensino de língua estrangeira nos primeiros anos da década de 80. A par com o encorajamento de professores e estudantes para realizarem mais exercícios e atividades comunicativas, houve a publicação de diversos manuais de aprendizagem da Inglês Língua Estrangeira que incorporaram mais materiais para compreensão e produção oral e atividades mais interativas.

No entanto, o objetivo de ensinar exclusivamente através de métodos comunicativos não alcançou os resultados esperados. Por um lado, porque os estudantes não gostavam de participar em atividades de cariz comunicativo e preferiam uma sala de aula com um funcionamento mais tradicional; por outro, porque os professores se sentiam desencorajados a seguir um ensino comunicativo devido ao *feedback* negativo da parte dos estudantes e devido à sua própria falta de experiência e desenvoltura com as práticas comunicativas, além de que muitas vezes os professores possuíam pouca proficiência na produção oral em língua estrangeira, o que os levava a refugiar-se nos métodos tradicionais de leitura e escrita.

O autor afirma que na China as estratégias de aprendizagem das línguas estrangeiras consistem na leitura intensiva como base do estudo da língua, na preocupação meticulosa com a estrutura gramatical, e correspondente falta de atenção às competências comunicativas, no uso da memorização e repetição como técnica de aquisição linguística e uma forte ênfase na correção de erros. Com base no seu estudo junto de estudantes chineses, Rao (2002) evidencia que os estudantes demonstraram ser favoráveis à diversidade de atividades, mas preferiam atividades não-comunicativas (p. 92). Os alunos consultados consideraram também que atividades tradicionais como exercícios áudio-linguísticos, a escrita e a leitura do manual representavam, ainda, formas mais eficazes para aprender uma língua estrangeira.

Rao revela também que a dependência do professor na sala de aula tem registado algumas mudanças, uma vez que quase todos os estudantes revelaram gostar de trabalhar em grupo ou em pares, o que requer uma assinalável interação entre estudantes e professores. No entanto, Rao afirma que, na China, a maior parte das pessoas encara a aprendizagem com uma seriedade que entende os trabalhos de grupo, as dramatizações, a introdução de jogos, músicas e outras atividades similares, exclusivamente como entretenimento. Por isso, grande parte dos estudantes inquiridos mostrou-se favorável a atividades mais dinâmicas e criativas, mas confessou que seriam de difícil implementação no contexto chinês (p. 94).

A dificuldade dos estudantes se libertarem dos hábitos e estilos de aprendizagem fundados em métodos tradicionais, constitui outro obstáculo importante. Rao, afirma que ao longo dos doze anos de estudo desde a escola primária até à conclusão do ensino secundário, os alunos estão acostumados ao ensino tradicional da língua estrangeira, dominados por uma centragem no professor e no manual e uma ênfase na aprendizagem por memorização e repetição.

Outra dificuldade apresentada por Rao, diz respeito à “falta de fundos e equipamentos” (p. 97) por grande parte das universidades chinesas não ter recursos financeiros para disponibilizar equipamentos audiovisuais, tecnológicos ou ainda materiais autênticos, essenciais para a dinâmica dos métodos comunicativos. Este é um ponto que poderá eventualmente estar algo desatualizado. Com base na nossa experiência, em termos de recursos tecnológicos e materiais disponíveis – exceção feita à possibilidade de aceder livremente a alguns conteúdos online – consideramos que as salas de aula das universidades chinesas estão muito bem equipadas para professor e aluno poderem aplicar dinâmicas e atividades características do ensino comunicativo de Língua Estrangeira. As melhorias na quantidade e qualidade de equipamentos e materiais comunicativos nas escolas e universidades, verificáveis nos últimos tempos, são também mencionadas nos estudos de Jin e Cortazzi (2006), Clarke (2009) ou Liu et al., (2014).

Através da consulta da base de dados *online* do Banco Mundial (2021) pode verificar-se que o Produto Interno Bruto da China passou de 360 mil milhões de dólares em 1990 a 1,2 biliões de dólares em 2000, subindo para 6,1 biliões de dólares em 2010 e cifrando-se nos 14,3 biliões de dólares em 2019, segundo os dados mais recentes. Um crescimento económico exponencial que permitiu desenvolver e investir em várias áreas da sociedade, nomeadamente na quantidade de estabelecimentos de ensino superior e na qualidade das instalações e dos equipamentos das instituições já existentes.

No que diz respeito às soluções para superar as dificuldades e para uma maior abertura e receptividade aos métodos comunicativos, Rao defende que se deve compreender que a gramática é uma ferramenta ou um recurso a ser usado, mais do que algo que deve ser aprendido como um fim em si e considera igualmente que os alunos devem estar cientes de que a competência comunicativa não provém automaticamente da competência linguística. Como tal, devem participar em atividades como debates ou encenações de situações reais e outros tipos de situações de interação com vista a desenvolver a competência comunicativa enquanto trabalham ao mesmo tempo o desenvolvimento da competência linguística.

Rao alerta para a necessidade de se olhar para estes dois tipos de competências numa relação de paridade e reciprocidade e não numa perspectiva de decorrência ou consequência. Ou seja, a competência comunicativa não deve ser vista como uma ferramenta ao serviço da proficiência linguística, mas uma competência valorizada e com um papel igualmente importante na aprendizagem da língua e na produção e discussão de conhecimento comunicativo e cultural. As atividades comunicativas que comumente têm lugar na sala de aula de língua estrangeira como jogos, tarefas de resolução de problemas, dramatizações ou encenações de situações concretas e os chamados *role plays*, são uma oportunidade para praticar a comunicação de uma forma substancial sob diferentes contextos e diferentes perspectivas, porque no desenrolar destas atividades o uso da língua materna dos estudantes deve ser reduzido e a correção de erros desencorajada ou mesmo excluída. O objetivo destas atividades é a interação entre estudantes de modo adquirirem autonomia e prática com esta forma de encarar o ensino-aprendizagem. Desta forma, os estudantes estarão envolvidos num significativo e autêntico uso da língua ao invés de uma “prática mecânica de padrões linguísticos” (p. 87), sendo que o papel primordial do professor deve ser o de facilitar e equilibrar o processo de comunicação para que os estudantes se sintam confiantes, “não ameaçados e sem uma atitude defensiva” (p. 88).

Para estes fins, recomenda-se uma recursividade em termos de materiais autênticos em vez de uma dependência exclusiva dos manuais de aprendizagem, uma vez que qualquer tentativa de ensinar a língua estrangeira de uma forma comunicativa sem ter em conta as particularidades e condicionantes atuais e locais irá conduzir a um “fracasso do processo de ensino” (p. 93).

A importância do equilíbrio entre métodos e do respeito pelas especificidades da cultura chinesa são bastante recorrentes no que respeita à literatura sobre o ensino comunicativo de línguas estrangeiras na China. Os autores relatam experiências positivas,

de abertura e receptividade dos alunos, mas também algum descontentamento com uma aplicação desadequada ou desequilibrada dos métodos comunicativos.

Sobre este tema, Hu (2002, p. 102) salienta que é fundamental um equilíbrio entre culturas e métodos. Hu defende que para a difusão do ensino comunicativo na China é necessário realizar uma análise dos fatores socioculturais bem como dos pressupostos subjacentes a uma inovação pedagógica de origem estrangeira, de modo a identificar pontos de ligação culturalmente adequados. Esta abordagem prudente é notória quando Hu revela ser importante que os formuladores de políticas educacionais e os professores adotem uma abordagem eclética e façam escolhas pedagógicas baseadas numa compreensão da influência sociocultural. As características do ensino comunicativo e da cultura chinesa tradicional de aprendizagem estão em potencial conflito em vários aspetos porque incorporam concepções diferentes, e mesmo opostas, sobre a natureza do ensino e da aprendizagem. Hu dá alguns exemplos desses conflitos, como o modelo interativo do ensino comunicativo em relação ao modelo epistémico chinês; os diferentes papéis e responsabilidades dos professores e alunos (a centragem no aprendente vs. o domínio ou controlo do professor); as diferenças em termos de estratégias de aprendizagem como a atividade verbal em oposição à atividade escrita ou interpretativa; a valorização distinta de certas qualidades dos estudantes (por exemplo, a independência e individualidade no ensino comunicativo em relação à receptividade e conformidade na cultura chinesa de aprendizagem); bem como as diferentes normas e procedimentos de sala de aula.

Dadas estas diferenças socioculturais fundamentais, é “contraproducente tentar varrer as práticas tradicionais e implantar as práticas comunicativas” no seu lugar (p. 102). As práticas comunicativas deverão ser integradas sem ameaçar as crenças profundamente enraizadas, pelo que é necessário identificar os aspetos do ensino comunicativo que não são “prejudiciais à cultura chinesa de aprendizagem e tentar explorá-los no contexto chinês sem mudar drasticamente o funcionamento da sala de aula” (p. 103).

Com base nos estudos analisados anteriormente podem retirar-se conclusões idênticas em termos das dificuldades que se apresentam à implementação de métodos comunicativos e à necessidade de professores e alunos se adaptarem a um ensino-aprendizagem comunicativo. A prática de métodos tradicionais ao longo do percurso escolar dos alunos, a impreparação dos professores e das instituições para incorporar atividades comunicativas, o peso da avaliação e dos exames centrados no domínio da gramática e nas competências linguísticas, e as concepções culturais e socioeducativas conduzem a uma resistência na implementação de atividades comunicativas. Os estudos

sobre esta temática alertam para a importância de se estabelecer um equilíbrio entre o uso de métodos tradicionais e comunicativos, uma vez que ambos são compatíveis e vão ao encontro das diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Como se pode verificar através dos estudos de Rao (2002) ou Liu et al., (2014) os estudantes mostram-se recetivos a um ensino mais comunicativo, embora não escondam sentir-se mais confortáveis com métodos tradicionais. Na sala de aula é importante a existência de informação e de diálogo, de uma diversidade e recursividade metodológica e de uma interação aberta e equilibrada que tenha em conta o contexto e os objetivos dos intervenientes, caso contrário a difusão do ensino comunicativo e da competência intercultural dificilmente serão bem-sucedidas e os seus anticorpos sairão mais reforçados. O ensino comunicativo de estrangeira na China parece situar-se entre muros de certa forma paradoxais e, por vezes, antagónicos feitos de políticas governamentais que pretendem difundir métodos comunicativos por reconhecerem as limitações da centragem excessiva em métodos tradicionais e das respetivas consequências para os alunos. Por outro lado, existe uma cultura de ensino-aprendizagem e um sistema educativo que condiciona ou restringe a possibilidade de implementar metodologias comunicativas e que se relaciona com os papéis sociais de professor e aluno, os hábitos de ensino-aprendizagem, os condicionalismos institucionais e governamentais ou o peso exacerbado dos exames na avaliação. Apesar de a literatura indicar que estas problemáticas têm vindo a ser discutidas há algumas décadas e se descortinarem a espaços alguns progressos, as limitações e os obstáculos ao ensino comunicativo mantêm-se sensivelmente os mesmos. Algumas dessas dificuldades serão analisadas com maior ênfase em seguida.

3.2 Uma questão logística: o número de alunos por turma

Uma questão incontornável que tem influência nas metodologias de ensino de língua estrangeira na China é a do número de alunos por turma nas escolas chinesas. Em cada novo ano letivo costumamos inquirir informalmente os novos alunos sobre qual a dimensão das suas turmas quando frequentavam o ensino secundário. As respostas recolhidas variam essencialmente entre as quatro e as seis dezenas de estudantes por cada turma. A juntar a outras condicionantes do contexto cultural e pedagógico existentes na China, esta característica logística do número de alunos por sala de aula chinesas não contribui para um ambiente favorável à difusão de métodos comunicativos. Nas universidades também

existem alguns cursos com um número elevado de alunos por turma. Durante as aulas de ensino remoto devido ao contexto pandémico, os alunos da Universidade de Sun Yat-sen relataram as enormes dificuldades com que se depararam as turmas dos cursos de Matemática, Engenharia ou Química para organizar as aulas online, uma vez que são os cursos mais concorridos, com cerca de 150 estudantes por turma (Pires, 2021a).

Antes de nos debruçarmos sobre os números de estudantes por turma, solicitamos uma visão quantitativa geral do ensino superior e do sistema de educação da China. Segundo os dados estatísticos mais recentes disponíveis na página online do Ministério da Educação da República Popular da China,¹⁴ no ano de 2020 entraram cerca de 9,6 milhões de estudantes para o ensino superior, perfazendo cerca de 32,8 milhões os alunos inscritos em cursos de licenciatura e 3,1 milhões em cursos de pós-graduação, espalhados por 2738 instituições de ensino superior com um total de 1,8 milhões de professores no ensino superior.

Quanto aos outros níveis de ensino, em números arredondados, 48 milhões de crianças encontram-se no ensino pré-escolar, 107 milhões frequentam a escolaridade primária e no ensino secundário formal estão sensivelmente 74 milhões de jovens¹⁵, ao passo que cerca de 16 milhões frequentam o ensino secundário profissional. No total, no ano de 2020 registavam-se 289 milhões de estudantes no sistema de educação chinês. Para elaborar uma ideia mais concreta da dimensão destes números, correspondem a mais de 60% da população da União Europeia, sendo que, para além da China, apenas dois países no mundo possuem mais de 289 milhões de habitantes, os Estados Unidos da América e a Índia.

Por exemplo, comparando o número de alunos que entraram pela primeira vez no ensino superior (público e privado) no ano de 2018/2019, na China e em Portugal, segundo dados disponibilizados pelos respetivos ministérios da educação, verifica-se que na China entraram 28.310.348¹⁶ estudantes e em Portugal 143.715, ou seja, em 2018 entraram na China 197 vezes mais estudantes no ensino superior do que em Portugal. Trata-se de números realmente astronómicos que podem dar uma ideia das dificuldades em executar mudanças estruturais e metodológicas ao nível do sistema de educação. Analisando a situação desta perspetiva, é merecedora de destaque a capacidade que a China tem revelado

¹⁴Ministry of Education of China (2021). *Major educational achievements in China in 2020*. Acesso em 17 de março de 2021:

http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Reports/202103/t20210323_522026.html

¹⁵ 49 milhões de estudantes entre o 6º e o 9º ano de escolaridade (*junior high school*) e 25 milhões entre o 10º e o 12º ano (*senior high school*).

¹⁶Ministry of Education of China (2019). *Number of Students in Higher Education Institutions*. Acesso em 17 de março de 2021:

http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2018/national/201908/t20190812_394213.html

em efetuar mudanças e levar modernização e inovação para as salas de aula, dada a quantidade de estudantes e a complexidade logística e prática de implementar novos conceitos e abordagens, mesmo que ainda se verifiquem diferenças significativas entre as zonas rurais e urbanas (Y. Liu, 2013; Kan, 2013; Heger, 2017).

Em relação ao número de alunos por turma, apesar de o Ministério da Educação disponibilizar várias estatísticas sobre a Educação na China, não descortinamos nenhuma informação concreta sobre este valor. No entanto, um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) publicado em 2014 sobre a Educação nos países membros e parceiros da referida organização, é revelador do elevado número de estudantes nas salas de aulas chinesas. A página 65 do relatório anual *Education at a Glance* da OCDE (2014)¹⁷ é dedicada ao número de alunos por sala de aula e contém dois gráficos com números referentes a 34 países, sendo os dados coletados relativos apenas ao ensino primário e aos primeiros três anos do ensino secundário.

No ensino primário a China é destacadamente o país com mais alunos por sala de aula: 38,49, longe da média dos países da OCDE que se situa nos 21,35 alunos por sala de aula. Em segundo e terceiro lugares, embora distanciados surgem o Chile (30,28) e o Japão (27,68). Por entre os países europeus o Reino Unido é o que apresenta um número mais elevado de alunos por sala de aula no ensino primário (25,13), enquanto Portugal se situa ligeiramente abaixo da média (20,76).

Em relação ao ensino médio, isto é, aos três primeiros anos do ensino secundário, a disparidade entre os números correspondentes à China (51,83) em relação à média dos 34 países presentes no estudo (22,70) é ainda mais notória. As salas de aula chinesas neste nível de escolaridade têm mais do dobro dos alunos do que a média da OCDE. Os segundos e terceiros lugares do gráfico encontram-se mais uma vez a larga distância da China, respetivamente a Indonésia (33,82) e a Coreia do Sul (33,42). O país europeu com maior número de alunos é a Alemanha (24,46) - ligeiramente abaixo dos EUA (26,69) - todos os outros apresentam cerca de 20 alunos por sala de aula ou menos do que isso, portanto, com condições muito mais convidativas e facilitadoras de um ensino-aprendizagem comunicativo.

¹⁷No mais recente relatório da OCDE, denominado *Education at a Glance 2020*, está presente uma referência que informa não estarem disponíveis dados sobre a China nesta matéria. Os relatórios de 2018 e 2017 possuem uma nota a indicar que os dados relativos à China se referem ao ano de 2014. Como tal, em termos do número de alunos por sala de aula, os dados mais atuais da OCDE continuam a ser de 2014.

Embora a dimensão da turma não seja por si só um fator impeditivo da introdução de um ensino comunicativo, uma sala de língua estrangeira com 40 ou 50 não constitui o melhor dos contextos para desenvolver atividades comunicativas e interativas. As turmas desta dimensão requerem um grande nível de preparação, segurança e até experiência do professor para que consiga desempenhar o seu papel de mediador e os resultados sejam profícuos para os alunos.

Em relação a esta temática, Doyle (2005) lembra que se deve ter em consideração que não longo da sua escolaridade os estudantes chineses estão inseridos em turmas de 50 a 60 alunos, o que torna evidente que as metodologias de ensino comunicativas são difíceis de implementar, ao passo que um ensino centrado no professor é mais fácil de controlar. Esta afirmação é bastante elucidativa da relação entre o número de alunos por turma e o desafio de implementar métodos comunicativos nas aulas de língua estrangeira na China. Também acerca desta problemática, Biggs (1998) relaciona o ensino em turmas de grande dimensão nos países de Herança Cultural Confuciana com as dificuldades de adaptação dos professores ocidentais por estes considerarem o ensino em turmas sobrelotadas “invariável, expositivo, autoritário e focado na preparação para exames” (p. 724). Além disso, a ênfase no ensino em sala de aula centra-se na compreensão oral, na leitura e na escrita, sendo a produção oral totalmente negligenciada, pois não há tempo para que uma sala de aula com uma grande quantidade de alunos possa praticar a oralidade.

Para Snow (2007, p. 219), as turmas grandes são um dos maiores obstáculos para os professores de Inglês Língua Estrangeira introduzirem atividades comunicativas na sala de aula, especialmente se pretenderem trabalhar a oralidade através de atividades em pares e em pequenos grupos. Snow afirma que em muitos países, turmas grandes (de 30 a 50 alunos ou mais) constituem um grande obstáculo à adoção de abordagens de ensino centradas no aprendente, dado que podem apresentar sérios problemas por não se poder dar muita atenção individual aos alunos. O autor exemplifica dizendo que nas aulas de compreensão oral é difícil perceber a proficiência de todos os alunos a esse nível e nas aulas de produção oral surge a dificuldade de garantir que todos os alunos falem inglês, principalmente quando o professor não está a dedicar a sua atenção a determinado aluno ou grupo de alunos. O autor resume as dificuldades em realizar atividades dinâmicas e estabelecer uma linguagem comunicativa na sala de aula da seguinte forma:

Obviously, the ideal solution to this problem would be to reduce the size of the classes. Unfortunately, this is often not possible. Large classes are generally a result of necessity (e.g., lack of funds, staff) rather than a philosophy of

education; most educators the world over would agree that smaller classes are better and would reduce class sizes if they could. So generally, you need to cope with the situation instead of hoping it will change. The danger for you in this situation is that you may consciously or unconsciously assume that, with such large classes, it is impossible to use CLT approaches. However, while CLT approaches can be harder to use in classes with many students, they are not necessarily impossible to use there. (Snow, 2007, p. 220).

Na verdade, a anterior citação embora bastante clara e precisa, não é particularmente animadora. As frases como “a solução ideal seria reduzir o tamanho da turma”; geralmente o professor tem de “lidar com a situação em vez de esperar que ela mude”; ou apesar do ensino comunicativo ser “difícil de praticar em turmas com muitos alunos, não é necessariamente impossível”, não são particularmente motivadoras para o desafio que representa dar uma aula de língua estrangeira a uma turma composta por tantos alunos. Esta questão prática, e muitas vezes incontornável, requer bastante experiência e perspicácia do professor, e muita disponibilidade e autonomia dos estudantes, condições que nem sempre são possíveis de conjugar numa sala de aula. No caso da China, pela sua elevada população estudantil, não se pode deixar de ter em conta as enormes dificuldades práticas em estabelecer um ensino com características comunicativas ao longo do percurso escolar dos estudantes. Quando os alunos chegam ao ensino superior, não se deve cair no erro de exigir que estes mudem subitamente a sua forma de estar e de compreender o mundo que os rodeia. Tal como afirma Doyle (2005), uma vez que a cultura não é estática e cada vez mais professores estrangeiros estão a aprender mais sobre a China e os estudantes chineses, assim como estes também têm cada vez mais contacto com professores estrangeiros e com distintos ambientes de aprendizagem em outros países, deve-se fazer com que este intercâmbio de informação e conhecimento não seja infrutífero ou que sirva para reforçar estereótipos negativos em vez de procurar soluções.

O professor deve fazer uma reflexão sobre os seus princípios pedagógicos e sobre o contexto, de forma a encarar este desafio através da compreensão e não do julgamento. Consideramos que é de absoluta importância compreender e respeitar o contexto e o percurso educativo e cultural dos estudantes, fomentar a empatia e estabelecer uma relação de respeito para que os alunos se sintam confiantes e criem condições para a interação entre métodos comunicativos e tradicionais consoante as necessidades dos estudantes, bem como os seus valores e competências.

Apesar de se terem vindo a praticar medidas em direção a um ensino mais comunicativo, uma grande parte destes conceitos e orientações enfrentam, na prática, dificuldades de implementação. A China tem um sistema de educação composto por

centenas de milhões de estudantes, com marcadas assimetrias económicas e regionais, com questões culturais que influem muito nos papéis sociais de professor e de aluno e no modo como a sociedade encara a educação, bem como pela existência de um sistema de avaliação por exames pouco flexível cuja análise será aprofundada no ponto seguinte desta tese.

3.3. O *gaokao* e a cultura de exames

Nesta tese defendemos que a cultura de exames, que tem como maior referência, o *gaokao* ou exame de acesso à universidade, tem um impacto absolutamente decisivo no sistema educativo chinês, na forma como a sociedade encara a escola e o estudo e, sobretudo, na vida dos estudantes e na forma como o seu percurso pessoal e académico é dedicado em exclusivo à preparação para este exame. Esta cultura de exames sucessivos nos vários níveis de ensino, da qual o *gaokao* é o corolário, constitui um entrave ao desenvolvimento de um ensino comunicativo e intercultural na China (Pires, 2019). Por outro lado, é também uma particularidade do sistema de ensino chinês, relativamente desconhecida no contexto internacional, mesmo para os agentes de ensino que trabalham com estudantes chineses fora da China.¹⁸

Um dos aspetos com maior influência na educação na China e que condiciona bastante a celeridade de implementação de metodologias comunicativas no ensino de línguas estrangeiras na China, é o peso que os exames têm no sistema educativo chinês (Chen, 2016; Jin & Cortazzi 1998, 2006; Wang, Huang, & Schnell, 2013; Zhang & Li, 2013). Quando falamos em exames, a maior referência é o *gaokao* (高考), o exame nacional de acesso à universidade, que é provavelmente um dos exames escolares mais difíceis do mundo (Ash, 2016) e que muito mais do que um simples exame é uma fonte de stresse e um ponto de viragem absolutamente determinante na vida dos jovens estudantes (Heger, 2017; Jin & Cortazzi 2006; Kai, 2012; Tsegay&Ashraf, 2016; Wang, Huang & Schnell, 2013).

Depois do *gaokao* ter sido reposto em 1977, como resultado de uma das medidas da reforma educativa após o governo ter reconhecido a importância do ensino superior para a modernização do país (Tsegay & Ashraf, 2016, p. 68), os cidadãos voltaram a ter a

¹⁸ Informamos que uma parte reduzida desta pesquisa sobre o *gaokao* e a sua importância para compreender o impacto na sociedade e nos estudantes chineses, foi publicada no artigo *Gaokao: Far more than an Exam*, em 2019.

oportunidade de aspirar à mobilidade social através da educação, o que contribuiu também para o desenvolvimento social e económico.

Segundo Tsegay e Ashraf durante dois dias em cada ano, milhões de estudantes do ensino secundário frequentam o exame. Os estudantes com as notas mais altas acedem às melhores universidades, podem obter melhores empregos e, eventualmente, tornarem-se pessoas de sucesso na próspera economia chinesa. Contudo, é considerado uma fonte de elevada pressão, na medida em que o futuro dos alunos ficará indelevelmente ligado à nota deste exame.

De acordo com o estudo de Wang, Huang e Schnell (2013, p. 56) sobre os riscos de stress associado a este exame, em muitos lugares as escolas secundárias são avaliadas pelos resultados do *gaokao* e os professores são premiados consoante os resultados das suas turmas no exame. Como tal, muitas pessoas referem este sistema como sendo causador de más práticas educativas e de problemas sociais como criar estudantes que são autênticas “máquinas de fazer exames” limitando a sua criatividade, além de causar níveis excessivos de stresse, pressão e competição.

No estudo de Zhao, Selman e Haste (2015) no qual os autores propõem um programa para prevenir o *stress* académico nas escolas chinesas, é referido que enquanto nos Estados Unidos da América se discute a performance medíocre dos estudantes americanos nos *rankings* internacionais, na China as autoridades discutem as causas e as formas de prevenir os níveis tóxicos de stresse que os estudantes, as famílias e o próprio sistema escolar atravessam, o que se deve sobretudo ao exame nacional de acesso à universidade. Os educadores e estudantes chineses enfrentam um nível tóxico de stresse relacionado com um sistema de educação orientado para o exame, o que se tornou um grave problema social na sociedade chinesa com efeitos no desenvolvimento psicológico, social, moral e cívico da juventude chinesa em idade escolar.

Zhao et al., afirmam também que vários estudos têm demonstrado maior risco de ideias suicidas e tentativas de suicídio entre adolescentes chineses. O impacto negativo do stresse académico não se limita à saúde psicológica individual, mas estende-se às relações sociais com os colegas e às atitudes em relação à sociedade em geral. Como resultado da intensa competição académica, sentimentos de ciúme, desconfiança e animosidade emergem nos relacionamentos entre pares. Os colegas ou amigos são frequentemente vistos como rivais ou inimigos na competição académica (para. 7). Zhao et al., defendem que as causas destes problemas se devem a vários factores de de cariz político e socio-cultural. Desde a resistência dos pais quanto à implementação de novas regulamentações de acesso à

universidade devido à preocupação com o futuro dos filhos e do peso da tradição chinesa em enfatizar o desempenho acadêmico, passando por questões culturais que fazem com que os indivíduos sejam frequentemente julgados e comparados, tanto no mercado de trabalho como nas interações sociais quotidianas - representando os graus acadêmicos e as universidades frequentadas um sinal de superação e distinção - até à política de filho único na China, aplicada rigorosamente nas cidades desde 1979, que faz com que os jovens urbanos sejam muitas vezes o único filho da família sobre os quais recai o dever de vir a cuidar dos seus pais na terceira idade (para. 19).

Zhao et al., defendem que é difícil efetuar mudanças de fundo no sistema de acesso à universidade, na medida em que a China luta com um sistema educacional que ainda é altamente vulnerável à corrupção institucional, por isso o *gaokao* é considerado pela maioria das pessoas como um sistema de seleção relativamente justo e objetivo (para. 24).

Zhao et al., adiantam que enquanto for usado como critério único para a admissão na universidade, o sistema educacional chinês continuará a definir o sucesso acadêmico por indicadores externos que impõem uma pressão elevada (à escola, aos pais e aos alunos) com foco nos resultados dos testes, o que acaba por produzir alunos com baixos níveis de autoconfiança e criatividade. Assim, passar o *gaokao* e entrar numa boa faculdade é como uma “estrada pavimentada, ao invés da estrada íngreme, esburacada e incerta - se existir uma esburacada em vez de um beco sem saída - que aguarda aqueles que não conseguirem passar o *gaokao*.” (para. 24).

No estudo sobre a forma como os estudantes chineses lidam com o *gaokao* e com o acesso à universidade, Heger (2017) refere que o esforço de entrar para a universidade é um tópico bastante vívido na mente de todos os estudantes. Independentemente do tempo que se passou desde o exame, a experiência é recontada com grande detalhe (p. 120). Estas palavras vão ao encontro da nossa experiência com os alunos na sala de aula quando por vezes nos dizem “hoje faz um ano ou dois anos que fiz o *gaokao*”, reveladoras do quão marcante foi o exame nas suas vidas.

Para Heger, a entrada na universidade é descrita como um ponto de viragem nas suas vidas. Com toda a sua adolescência definida pela pressão e pela competição, estudar na universidade é associada a um novo tipo de liberdade, pese embora a exigência dos cursos. A mesma noção de liberdade é referida por Jin e Cortazzi (1997) no estudo sobre ensino comunicativo que envolve estudantes de universidades chinesas, revela que depois do “inferno dos exames” (p. 44) e da enorme pressão e competição para aceder à universidade, os estudantes sentem que a universidade permite mais tranquilidade e relaxamento do que

o seu percurso académico anterior Ou seja, a universidade é vista como um período onde apesar de tudo existe menos pressão do que antes, especialmente se comparada com os últimos anos da escola secundária onde a competição e a pressão para entrar na universidade atingem níveis elevados e o tempo dos alunos é todo dedicado a esse fim.

Alguns alunos, assim como outras pessoas fora do âmbito académico, por vezes relatam-nos histórias semelhantes sobre os meses que antecedem o *gaokao*. São recorrentes relatos como os de passarem os últimos meses antes do exame sem saírem da escola secundária a estudar arduamente¹⁹; dormir muito pouco ao longo desse período; estudarem inclusive pela noite dentro, na cama com a luz do telemóvel ligada depois de um dia cheio de aulas e de terem sido apagadas as luzes dos dormitórios (e mesmo estando proibido o acesso a telemóveis em alguns casos); pouco contacto com a família e amigos durante essa fase, e não realizar outras atividades além de estudar durante esses meses. Na verdade, para quem provém de uma cultura educativa distinta, poderá ser difícil compreender a dimensão do esforço e do trabalho árduo que os estudantes chineses têm de exercer para serem bem-sucedidos neste exame.

Alguns desses esforços são apresentados numa reportagem de Larmer (2015). As entrevistas a alunos de uma escola secundária de Xangai, revelam os sacrifícios com que se deparam nessa fase das suas vidas. Um dos estudantes declara que nos últimos três anos, fins-de-semana incluídos, teve aulas desde as seis da manhã até às dez da noite e confessa não ter feito outra coisa a não ser estudar. O estudante diz também que se juntasse todos os testes que fez nesses três anos, “dariam para dar a volta ao mundo” (p. 13). Outro estudante compara a memorização das matérias para o *gaokao* aos treinos para os Jogos Olímpicos, “quando se falha um dia ou dois, fica-se fora de forma” (p. 15). Larmer informa que os casos de suicídio tendem a aumentar à medida que se aproxima o exame e mostra uma fotografia viral na *internet*, tirada por um estudante uns anos antes da referida reportagem, em que se vê uma sala de aula cheia de estudantes a tomar gotas intravenosas do que parece ser um soro para continuarem com forças para estudar. Larmer refere outras questões como o rigor militar dos professores, cujo estatuto também depende dos resultados dos alunos, a proibição por parte das escolas do uso de telefones ou computadores, ou a proibição de terem relacionamentos amorosos. Quando abordamos estes tópicos com os nossos alunos,

¹⁹ As escolas secundárias são equipadas com dormitórios e é uma prática comum os jovens ficarem na escola secundária não só antes da realização do *gaokao*, mas também noutros períodos de exames ao longo da sua escolaridade, nomeadamente na preparação para o *zhongkao*, exame de acesso aos últimos três anos da escola secundária (*senior high school*). Não se tratava de uma questão de distância em relação ao local de morada dos estudantes, mas sim de uma questão de foco e de opção de estudo sobretudo quando se aproxima a data de um exame importante.

costumam relatar também estas proibições, nomeadamente, o facto de ser proibido ou contraindicado namorar nas escolas secundárias por desviar os estudantes do propósito de se prepararem para o exame. Alguns alunos contam-nos que os diretores da escola reportam aos pais no caso de se descobrir que os alunos namoram e que isso pode resultar em suspensão ou mesmo expulsão no caso de reincidência.

A reportagem de Larmer aborda também a pressão de alguns estudantes da periferia da cidade de Xangai e os esforços dos pais, trabalhadores agrícolas ou da construção civil que canalizam todos os seus rendimentos para o sucesso escolar dos filhos. Caso não consigam alcançar um resultado positivo no exame, provavelmente estarão destinados ao mesmo tipo de profissões dos pais. Nestes relatos, está patente o esforço e sacrifício que os jovens, e respetivas famílias, fazem para que possam ser um dos bem-sucedidos estudantes por entre tantos milhões.

De acordo com Heger (2017) o primeiro importante desafio na corrida ao ensino superior é superar o *zhongkao* (中考), o exame médio ou intermédio, para acesso aos últimos três anos da escola secundária. Este exame decide se um estudante consegue admissão numa escola secundária pública (*senior high school*), onde a educação é orientada para o *gaokao*, ou apenas um lugar numa escola de ensino profissional (*vocational high school*), sendo esta última uma opção estigmatizada, que tem como único atrativo o facto de permitir acesso direto ao mercado de trabalho, embora em profissões consideradas menores. Nas atuais circunstâncias, apenas cerca de metade dos jovens chineses consegue lugar numa escola secundária regular (p. 115).

Segundo Wang et al. (2013, p. 56), após entrarem na escola secundária para os últimos três anos alunos de escolaridade que antecedem a universidade, os alunos têm desde logo contacto com um ensino orientado para o *gaokao*, que resume o percurso académico escolar ao resultado de um único evento de avaliação. No que respeita às condições de acesso ao ensino superior os autores fazem um paralelismo com os Estados Unidos da América onde múltiplos fatores são tidos em consideração, como provas de aptidão, a média das notas do secundário, atividades extracurriculares ou as experiências socioeducativas dos alunos (p. 56).

Através desta comparação com o ensino nos Estados Unidos da América é possível perceber como os requerimentos e exigências para a entrada no ensino superior podem ter uma influência tão acentuada não só no percurso académico, mas também na formação pessoal e social dos jovens. Um sistema que tenha em conta algo mais do que as notas ou

resultados de um exame requer dos alunos vários tipos de competências extrínsecas ao ambiente escolar que podem passar pela sua envolvimento na comunidade e pelo desempenhar de outros papéis sociais para além da vida estudantil. Por outro lado, um sistema que coloca todo o peso do acesso à universidade num único exame estimula sobremaneira o esforço individual e a competição, restringindo a vida dos jovens apenas ao plano escolar.

O facto de o *gaokao* ser uma fonte de competição e de *stress* não se refere só ao facto de resumir o percurso escolar do estudante a um exame de algumas horas, mas a todo o processo de estudo intenso e à pressão social e familiar para ser bem-sucedido. Segundo Heger o exame não define só a entrada na universidade, mas o acesso a uma universidade prestigiada, o que por sua vez aumentará a probabilidade de se alcançar também um bom emprego (p. 113).

Devemos ter em conta que, de acordo com os dados do Ministério da Educação da China (2021) anteriormente referidos, do total de 2738 instituições de ensino superior - se excluirmos o ensino vocacional, instituições de educação a distância e de cursos especializados ou pré-superiores - apenas 1270 instituições são de ensino regular com programas de licenciatura. Deste número, somente algumas dezenas são consideradas instituições de excelência, na qual os estudantes (e as famílias) se esforçam para conseguir um lugar.

Para Heger, outro factor adicional de *stress* relacionado com o *gaokao* é a contradição entre a meritocracia que na teoria o exame representa, para aceder à universidade e as desiguais condições que se verificam na prática. Uma vez que os resultados do acesso à universidade e às respectivas licenciaturas são baseados apenas no resultado de um exame, o *gaokao* tem uma conotação meritocrática. Contudo, na prática, o sistema é altamente desigual porque impõe diferenças regionais nos requerimentos de acesso à universidade (p. 116). O Ministério da Educação da China estabeleceu um sistema de quotas por cada província que determina o número de estudantes de cada província que uma universidade pode admitir. O Ministério também determinou o resultado necessário que os estudantes de cada província têm de obter para aceder às universidades. Aos estudantes das províncias mais prósperas são requeridos resultados mais baixos no *gaokao* para aceder ao ensino superior. Dado que as melhores escolas estão localizadas nas províncias que têm também as melhores universidades, os jovens locais têm mais facilidade em aceder à universidade. As desigualdades regionais e socioeconómicas são assim “perpetuadas em todos os níveis de educação” (Heger, 2017, p. 116).

Apesar da massificação do ensino superior na China, a lacuna de acesso a faculdades e universidades entre diferentes áreas tem-se ampliado devido ao sistema de quotas regionais (C. Liu, 2016, p. 5). Num estudo sobre os desafios do *gaokao* na China, C. Liu diz que o sistema regional de quotas se refere a um conjunto de políticas que regulamenta a fixação de quotas para cada província. Sob este sistema, cada universidade tem um número fixo de estudantes que pode admitir de cada província, sendo a maior percentagem para os alunos da província onde as universidades estão localizadas. Normalmente, correspondem a cerca de 30 ou 40% para os habitantes da respetiva província e as restantes quotas são distribuídas de acordo com um *ranking* provincial. Desse modo, algumas províncias podem ter uma quota de 1% (ou até menor), o que significa que nessa província apenas 1% dos estudantes pode aceder a essa instituição universitária.

Apesar da tentativa de garantir equidade social e educacional, este sistema é constantemente criticado pela sua desigualdade inerente. Em comparação com outras regiões, a situação parece desfavorável para os estudantes do Oeste e do Centro da China, “especialmente em províncias com mais de 500.000 candidatos por ano” (p. 11). C. Liu exemplifica, afirmando que existem 26 instituições de ensino superior de referência localizadas em Pequim e 10 em Xangai, mais do que o total das que existem na área ocidental e central do país. Em comparação com Pequim e Xangai, a maioria das províncias subdesenvolvidas tem apenas uma universidade pertencente ao leque de instituições de ensino superior de alto nível na China. Como as quotas regionais são distribuídas de acordo com a distribuição geográfica das instituições de ensino superior, os jovens dos grandes centros urbanos têm mais facilidade em aceder a uma universidade mais prestigiada. Por exemplo, a oportunidade de entrar na Universidade de Pequim para os estudantes de Pequim é “31 vezes maior do que a dos estudantes em Henan” (p. 11).

Sobre este aspeto Y. Liu (2013), num estudo sobre a meritocracia e o *gaokao*, sugere como fatores influentes nos resultados do exame, uma forte associação entre o nível educacional dos pais e as origens sociodemográficas das famílias. Y. Liu conclui também que os fatores sociodemográficos parecem ser ainda mais significativos do que o estatuto socioeconómico em termos da influência nas oportunidades de ensino superior dos estudantes (p. 868).

Para contornar todos estes obstáculos e assegurar a posição social das suas famílias através da frequência no ensino superior, os pais com maior poderio económico tentam evitar o *gaokao* enviando os seus filhos a frequentar a universidade no estrangeiro (Jin &

Cortazzi, 2006, p. 3), enquanto outros progenitores optam por adquirir casas em províncias com condições de acesso à universidade mais favoráveis.

Estas famílias que mudam de local de residência para que os filhos tenham acesso a melhores escolas são chamadas de “migrantes do *gaokao*” (Heger, 2017, p. 127). Também Kan (2013), no seu estudo sobre os desafios da atual geração de jovens chineses, aborda esta questão quando se refere a um sistema educativo que “sistematicamente reproduz disparidade entre gerações” (p. 67). Kan afirma que na China contemporânea o estatuto socioeconómico e o registo de habitação (*hukou*)²⁰ da família a que o jovem pertence, tem um efeito decisivo sobre o seu acesso a uma melhor educação, uma vez que as escolas das províncias rurais se mantêm subfinanciadas. Nas áreas rurais, a falta de acesso à educação de qualidade coloca a juventude rural muitos passos atrás dos estudantes urbanos, existindo ainda poucos mecanismos para corrigir tais desvantagens. Segundo Kan, além destas condicionantes, as melhores universidades são conhecidas por demonstrar preferência por estudantes locais, aceitando estudantes urbanos locais com pontuações de exames mais baixas em detrimento de alunos com maior pontuação do interior, privilegiando, assim, os alunos locais, por considerarem que estes têm um melhor currículo escolar para enfrentar os desafios da universidade.

Segundo Kan outra grande problemática da Educação chinesa envolve as diferenças regionais está relacionada com os migrantes rurais que vão para as grandes cidades à procura de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida, mas que por serem de outra província têm restrições em termos de permissões e benefícios sociais. Dessa forma, nas áreas urbanas, conseguir acesso a educação de qualidade é uma grande dificuldade para os filhos dos trabalhadores migrantes rurais. Como as crianças migrantes não têm *hukou* local e não estão incluídas nos gastos orçamentais em educação dos governos locais, as escolas urbanas continuam a impor taxas pesadas aos pais migrantes, como propinas para estudantes temporários, pagamentos de compensação de educação e taxas de seleção de escola. Apesar das recentes tentativas de abolir alguns destes encargos e de criar isenções de taxas, as famílias migrantes que normalmente possuem trabalhos menores e baixos rendimentos continuam a ter de suportar custos exorbitantes em comparação com as

²⁰ O *hukou* (戶口), ou registo de habitação, é um tema muito recorrente nas famílias chinesas que procuram comprar casas nos bairros onde se situam as melhores escolas. Não só as escolas secundárias, mas também as escolas de ensino primário, pois existe a ideia corrente de que a preparação para o acesso à universidade começa desde o início da escolaridade. A qualidade das escolas básicas vai influenciar o acesso às escolas preparatórias e, assim, sucessivamente até à universidade. A procura pelo *hukou* na área circundante das melhores escolas é acérrima, estando diretamente ligada à especulação imobiliária e aos elevados preços da habitação nessas zonas.

famílias com *hukou* local. Muitas crianças migrantes não têm outra opção se não ficar nas suas províncias de origem, longe dos pais (as chamadas *left-behind children*) e quando os acompanham são muitas vezes forçadas a regressar aos seus locais de origem para continuar o ensino superior. Para alguns jovens isto geralmente implica não só a separação dos pais e a adaptação por conta própria a um novo ambiente, mas também passar a ter de frequentar escolas muito inferiores. Alguns jovens optam por abandonar a escola, outros ingressam em escolas profissionais operadas pelos governos locais ou empresas privadas, enquanto os seus pares com *hukou* urbano entram em universidades prestigiadas, altamente subsidiadas, com muito maior facilidade (Kan, 2013, p. 69).

O papel dos pais tem uma preponderância muito grande no processo de superação do *gaokao* e entrada para a universidade. Os pais atribuem uma enorme importância ao desempenho académico e fazem esforços extraordinários para garantir que os seus filhos serão bem-sucedidos nos exames (Biggs, 1998; S. Liu, 2006; Kai, 2012; W. Liu, 2016; Yu, 2017). Uma vez que depositam todas as suas energias e economias neste objetivo, por vezes, as mães abandonam os seus empregos para se dedicarem inteiramente a dar todo o apoio aos filhos durante a fase em que estão inteiramente dedicados ao *gaokao* (Larmer, 2015, p.14).

Contudo, para além de dar apoio, os pais podem ter o efeito contrário, pressionando em demasia e “tomando decisões em nome dos filhos” em vez de os ajudarem a encontrar os seus próprios caminhos (Heger, 2017, p. 123). Heger dá o exemplo de uma aluna, participante no seu estudo, que optou por um curso que não era propriamente do seu agrado, mas que tinha sido escolhido pelos pais. Esta é uma ocorrência frequente dado que os pais chineses têm muita autoridade na tomada de decisões dos seus filhos (Heger, 2017, p. 126).

Segundo um estudo sobre a mobilidade internacional dos estudantes chineses de W. Liu (2016), a importância que as famílias atribuem ao sucesso escolar dos filhos está intimamente relacionada com algumas particularidades da cultura chinesa, nomeadamente a cultura de priorizar a educação dos filhos e a cultura de poupança. Segundo W. Liu na China existe a cultura de colocar a educação dos filhos em primeiro lugar, o que faz com que os pais chineses procurem as melhores opções educacionais para os filhos. Paralelamente, a cultura de poupança também ajuda a acumulação e alocação de recursos para a educação dos filhos. Assim, os pais chineses procuram enviar os filhos para as melhores escolas públicas, o que faz subir acentuadamente os preços da habitação nas áreas circundantes das melhores escolas, pois o registo de propriedade (*hukou*) nessas zonas é altamente disputado. W. Liu afirma que se os pais não puderem morar num bom distrito

escolar, isto é, junto a uma boa escola, estão dispostos a pagar taxas de seleção escolar muito elevadas para que seus filhos possam ir para uma escola melhor situada longe da sua área de residência. Os sacrifícios que as famílias chinesas estão dispostas a realizar, bem como a pressão que colocam ao longo da escolaridade dos seus filhos, estão sintetizados na seguinte afirmação de W. Liu:

Chinese parents might be unique in the extent of the sacrifices they are willing to make so that their children can get the best education possible, irrespective of the return. The Chinese education-first culture is partly rooted in a highly competitive social structure, the result of a large population and scarce educational resources. Chinese parents tend to push their children as hard as they can, so that they can exhaust their intellectual potential in their schooling. (W. Liu, 2016, p. 54).

Salili (1996), também relaciona os valores coletivos da sociedade chinesa, como o conceito de face, com os resultados acadêmicos dos estudantes. Os resultados individuais são também entendidos como resultados da própria família, com influência na vida social do estudante e no respectivo agregado familiar. Deste modo, o esforço e a resiliência, mais do que as capacidades ou competências individuais, é visto pela cultura chinesa como a “chave do sucesso acadêmico” (p. 102). Estas características aliadas à falta de elogios dos pais, bem como às elevadas expectativas que colocam sobre os estudantes, criam uma forte motivação familiar para os estudantes obterem bons resultados, exercendo ao mesmo tempo uma grande pressão sobre os mesmos. Assim, o esforço intenso dos estudantes para serem bem-sucedidos tem como objetivo não só o sucesso acadêmico, mas também a obtenção do reconhecimento dos pais, e, conseqüentemente, do próprio agregado familiar a nível social. Salili afirma ainda que esta pressão, que ocorre num “sistema de educação autoritário”, poderá não ser conducente ao desenvolvimento de um “pensamento criativo ou analítico” entre os estudantes chineses (p. 102).

Em relação ao papel dos professores e da sua influência nos resultados dos alunos no *gaokao*, de acordo com Tsegay e Ashraf os professores guiam os seus alunos usando estratégias como a repetição de exames de anos anteriores e exercícios em aula com vista a avaliar o progresso e a preparação dos alunos em relação ao *gaokao*. Os professores têm o cuidado de colocar questões, criar conteúdos similares aos que podem surgir no exame e realizar sucessivos testes para avaliar o progresso dos estudantes. No que respeita à opinião dos alunos sobre o papel dos professores, os autores referem que a motivação dos professores é um fator muito importante para os seus resultados no *gaokao*. Os estudantes enfatizam a motivação e confiança que os professores transmitem como uma grande fonte

de motivação, principalmente para os estudantes que estão longe dos pais e os professores são a sua “principal fonte de motivação” (p. 73). Esta questão pode também ser interpretada como um exemplo do professor visto enquanto amigo ou figura paternal na cultura educativa chinesa (Jin & Cortazzi, 1998, 2006; Rao, 2002; Zhang, Li & Wang, 2013). Em relação à definição da figura do professor na cultura chinesa, Tsegay e Ashraf acrescentam o facto de representar também um modelo para os alunos conseguirem ser bem-sucedidos no *gaokao*. Um modelo não só nos conhecimentos que ensina e no modo como avalia a preparação dos alunos para o exame, mas também como transmite apoio, motivação e aconselhamentos para os alunos superarem esta fase exigente das suas vidas (p. 74). No entanto, também é possível encontrar relatos de estudantes que revelam que além de motivação e aconselhamento, os professores também são fonte de rigor excessivo e até de castigos sobre os alunos (Wang, Huang & Schnell, 2013; Larmer, 2015).

A problemática do *gaokao* não se esgota apenas em passar ou não passar o exame. Obter notas mais altas significa ficar nos primeiros lugares dos rankings e, conseqüentemente, poder entrar nas melhores universidades, por isso o exame deve ser “difícil o suficiente para distinguir os excelentes estudantes do secundário” (Guo, Zeng, He, Liu & Zhao, 2017, p. 111).

Para a maioria das províncias o *gaokao* tem uma estrutura de “3+X”, ou seja, três disciplinas básicas (Língua Chinesa, Matemática e uma língua estrangeira, normalmente o Inglês) mais uma disciplina (X) que os alunos podem escolher da sua área de estudos. A pontuação máxima é de 750, sendo que cada disciplina básica vale 150 e a disciplina “X” tem o valor de 300 pontos (Tsegay & Ashraf, 2016, p. 68).

O objetivo dos estudantes é superar o exame e fazê-lo com a melhor nota possível para poder aceder às universidades com mais renome. Para alguns estudantes, não conseguir entrar numa universidade de elite constitui uma grande desilusão ou mesmo uma perda de face, por isso alguns alunos fazem opções de risco. Por exemplo, candidatam-se a uma licenciatura pouco popular numa universidade prestigiada - por isso, com maior probabilidade de conseguirem entrar - com o único objetivo de mudar de licenciatura após um ano. Esse método significa ficar um ano numa licenciatura em que o aluno não está interessado, e lutar para ser um dos melhores alunos de modo a alcançar um lugar nos 10% de alunos a quem é dada a oportunidade de mudar de licenciatura dentro da universidade. Depois disso, o aluno terá de conseguir passar no exame interno de admissão para a licenciatura em causa. Falhar este objetivo representa ficar “preso” numa licenciatura durante quatro anos (Heger, 2017, p. 122). A preocupação em conseguir um lugar numa

universidade prestigiada adquire especial importância se tivermos em conta as problemáticas de desemprego e de empregos pouco qualificados que começam a afetar os licenciados chineses de forma significativa. Estas problemáticas são tratadas em vários estudos recentes (Kan, 2013; Postiglione, 2014; Heger, 2017; Yu, 2017).

De acordo com o estudo de Postiglione (2014) sobre as reformas do *gaokao*, a ideia de que muitos recém-licenciados poderão obter um emprego menor do que aquele que ambicionam e que exigirá menos competências do que as que adquiriram ao longo do percurso académico é preocupante. Segundo Postiglione, num país que ainda é mais rural do que urbano e em que as famílias geralmente fazem grandes sacrifícios para pagar a educação dos seus filhos, é desconcertante para os pais quando, “após superarem um esgotante exame nacional” e entrarem na universidade, os seus filhos não “conseguirem encontrar trabalho.” (p. 17). Este risco de instabilidade na entrada para o mercado de trabalho gera ainda mais pressão no acesso à universidade.

Segundo Heger os resultados do seu estudo revelam que os estudantes estão conscientes dos problemas sobre o acesso ao ensino superior, mas simplesmente consideram o *gaokao* como um mal necessário, um facto que têm de aceitar e aderir. Os estudantes referiram frequentemente as suas origens para ilustrar os obstáculos que tiveram e as oportunidades de conseguirem uma vaga no ensino superior, no entanto, ninguém abordou essas questões como injustas ou desiguais, mas sim como um dado consumado com o qual têm de lidar. Em vez de contestar, os estudantes adaptam-se à situação e usam os seus conhecimentos e capacidades para dar o seu melhor e encontrar as suas próprias estratégias para superarem este desafio (Heger, 2017, p. 120).

Para compreender esta atitude dever-se-ão ter em conta as condições demográficas e sociais da sociedade chinesa onde os estudantes escolhem lutar com todas as forças por um lugar no ensino superior que lhes permita um bom futuro laboral e, em muitos casos, mobilidade social. O *gaokao* é, assim, considerado o sistema mais adequado às condições atuais da China porque os resultados são relativamente insuscetíveis de corrupção, e por outro lado, pela sua eficiência que permite avaliar da mesma forma, através de um único evento, milhões de estudantes. Esta é a razão pela qual “as ideias de reformar os moldes deste exame têm falhado” (Heger, 2017, p.116) apesar de algumas tentativas nesse sentido.

Sobre a reforma do *gaokao*, Postiglione (2014) afirma que o governo chinês pretende dividir este sistema em dois exames. Um exame para acesso ao ensino técnico-profissional para suprir as necessidades laborais da China em mão-de-obra técnica qualificada e outro para a área académica tradicional. No entanto, estes dois sistemas não são vistos com bons

olhos, dado que as famílias veem a primeira hipótese como um acesso a um futuro de menor qualidade, além do menor estatuto social que esses graus académicos iriam representar. Por outro lado, este sistema dividido entre ensino técnico e académico poderá vincar ainda mais as assimetrias educativas e culturais entre as áreas rurais e urbanas e as classes mais e menos poderosas economicamente.

Apesar de todas estas contrariedades, a forma competitiva e individual como cada família e cada estudante tentam ultrapassar as dificuldades coletivas inerentes ao acesso ao ensino superior, ajuda a explicar a razão pela qual, surpreendentemente, “nunca houve um esforço social coletivo para mudar o *status quo*”, apesar de “todos os anos os meios de comunicação transmitirem reportagens sobre os problemas e as desigualdades” existentes (Heger, 2017, p. 128).

Através da análise da literatura sobre o tema é possível destacar duas questões relacionadas com o *gaokao*. A primeira está ligada ao que representa conseguir passar ou não conseguir passar este exame. Existe uma espécie de fosso ou abismo entre estas duas circunstâncias, entre estes dois mundos. Abismo esse que é ainda mais pronunciado para os jovens oriundos de províncias periféricas ou de classes económicas mais baixas. Não passar o exame parece reduzir indelevelmente o leque de oportunidades profissionais dos jovens e remetê-los para um futuro, à partida, condicionado a trabalhos menores. Conseguir passar o exame significa não só poder ter acesso a empregos melhores, mas também poder aspirar a mobilidade social para os jovens oriundos de contextos socioeconómicos mais deficitários e respetivas famílias. Por outro lado, a segunda questão, é a de que prevalece a ideia de que o *gaokao* é uma inevitabilidade, um sistema austero e por vezes injusto, mas sem alternativas com semelhantes níveis de eficiência e aceitação devido ao elevado número de estudantes em relação aos cursos ou instituições existentes.

Esta parte do trabalho teve o objetivo de dar a conhecer como uma característica bem particular do sistema educativo chinês - cujas suas características e efeitos são muitas vezes parcial ou totalmente desconhecidos pelo público ocidental - faz com que a competição (e obsessão) pessoal, familiar e social por um resultado positivo no exame possa constituir uma enorme dificuldade à difusão de métodos comunicativos no processo de ensino aprendizagem. Não se pode olvidar que praticamente todo o percurso escolar dos estudantes é influenciado pela nota deste exame. Pode dizer-se que o *gaokao* é fruto das particularidades da sociedade chinesa, do elevado número de alunos nos vários níveis de escolaridade, das assimetrias regionais, sociais e económicas, das tradições e representações culturais, mas é ao mesmo tempo um elemento que acentua e reforça todas

estas características. É um ciclo para o qual não parece haver ainda solução mais ajustada, de forma que cada família e, sobretudo, cada aluno se predispõe a dar o máximo para conquistar um lugar entre os poucos que conseguirão entrar na universidade.

Compreender na sua plenitude o significado que o *gaokao* tem para a sociedade chinesa e o seu impacto na vida pessoal e académica dos estudantes universitários é fundamental para os professores de língua estrangeira que trabalhem com estudantes chineses. O *gaokao* ajuda a compreender de onde vêm os alunos, os caminhos que percorrem (e os que não percorrem) até chegar à universidade e também a forma como encaram o futuro. Quando falamos sobre este tema com os alunos é comum dizerem que é difícil explicar a um estrangeiro a dedicação, o esforço, a pressão e os sacrifícios que o *gaokao* representa para eles. Acreditamos que seja difícil descrever estes sentimentos por palavras e que será mais difícil ainda descrever a exigência que envolve o *gaokao* a alguém que provenha de outro contexto educativo e sociocultural.

3.3.1. Os imperativos do *gaokao* pela voz dos estudantes de portugueses

Após a revisão da literatura sobre o *gaokao* considerámos pertinente comparar e discutir os resultados obtidos sobre a influência deste exame no sistema educativo chinês e na vida dos jovens estudantes chineses com a opinião de alguns alunos da Universidade de Sun-yat Sen. O objetivo foi verificar em que medida os alunos concordavam ou se indentificavam com as conclusões recolhidas. Apesar de pontualmente trocarmos algumas impressões com os meus alunos durante as aulas, decidimos reunir cinco estudantes, oriundos da província de Cantão, durante cerca de duas horas, para abordar as principais ideias que se podem retirar da literatura sobre o tema. Para tal, reunimo-nos com cinco ex-alunos frequentam o quarto e último ano do curso universitário. Tratou-se de uma mesa-redonda onde os alunos trocaram abertamente as suas opiniões sobre vários tópicos, nomeadamente a pressão de estudar para o exame, o papel dos pais e dos professores, a relação com os colegas, as diferenças entre zonas urbanas e rurais ou a questão das quotas para aceder à universidade. As perguntas ou tópicos seguiram um guião semiestruturado para dar liberdade aos entrevistados sem que se afastem muito tema de modo a recolher informações intensivas centradas num indivíduo ou grupo pequeno, que “sem limites de tempo ou com ampla liberdade, exponha os seus pontos de vista” (Sousa & Baptista, 2000, p .81).

Todos os alunos participaram e deram os seus testemunhos, embora alguns tenham sido mais participativos. No geral, houve bastante concordância quanto aos argumentos que apresentaram e aos relatos pessoais que expuseram.

Os alunos afirmaram que dos últimos três anos da escola secundária, os dois primeiros são dedicados ao estudo e à aprendizagem das disciplinas enquanto o terceiro é inteiramente dedicado à preparação do exame. Tal como referimos anteriormente, a entrada para a universidade se começa a delinear no *zhongkao*, o exame de acesso aos três últimos da escola secundária. No entanto, os alunos comentaram que, na verdade, consideram que a preparação ou pressão para a entrada na universidade começa desde os primeiros anos da escola primária porque no final dos seis anos letivos de escola primária os alunos fazem um exame que determina o acesso à escola preparatória.²¹ Os alunos com melhores notas neste exame têm também melhores perspetivas de alcançar as escolas de melhor qualidade. Deste modo, os alunos explicaram que desde a escola primária que existe, sucessivamente, esta relação direta entre a performance nos exames e a possibilidade de frequentar as melhores escolas, cujo apogeu é o *gaokao* e a consequente entrada para a universidade.

Em relação à pressão associada ao *gaokao*, os alunos confirmaram que sentiram uma pressão muito grande e referiram o aumento de suicídios quando se aproxima o dia do exame. Os alunos contaram um caso que teve eco na opinião pública chinesa há uns anos de um jovem que se suicidou em casa, no quarto, depois da constante pressão dos pais para estudar cada vez mais. Os alunos revelaram sentir-se esmagados entre a pressão dos pais e a pressão dos professores. Segundo os alunos, os pais pretendem que os filhos possam ter acesso a um futuro melhor e salvaguardar a face da família ao serem bem-sucedidos no exame. Desse modo, os jovens chineses costumam dizer que este não é um exame para os filhos, mas um exame para os pais. Argumentos semelhantes podem ser lidas nos estudos de Kan (2013) e Heger (2017).

Os alunos disseram também que a pressão dos professores é acentuada na medida em que os seus salários e posições dependem também das notas dos seus alunos no exame. Os alunos contaram que por vezes os professores são também chamados à responsabilidade nos casos de suicídio podendo ser penalizados ou despedidos caso se prove que os professores tenham tido uma influência significativa no facto de os estudantes decidirem

²¹O nome original do exame é 小升初考试, em tradução livre pode-se interpretar como “exame de acesso à escola preparatória ou *junior secondary school*, na nomenclatura seguida pelo Ministério da Educação da China na sua página online em inglês. Estas escolas correspondem ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória.

pôr fim às suas vidas. Questionados sobre a ocorrência de castigos ou punições por parte dos professores, responderam afirmativamente, tal como se pode ler nas reportagens de Larmer (2015) ou de Ash (2016). Os alunos deram exemplos como ter de fazer ainda mais exercícios e mais testes caso não conseguissem obter as notas pretendidas nos exames de preparação. Os alunos contaram também que os professores costumam incentivar os alunos a correr de manhã, sendo que quem não o faça terá de efetuar mais trabalhos e mais exercícios de preparação para o exame. Acerca das atividades que realizavam para além de estudar, os alunos referiram que as suas vidas se resumiam a estudar e dormir. Disseram que os professores proibiam os alunos de ler livros que não fossem sobre o conteúdo dos exames, assim como desaconselhavam quaisquer atividades ou formas de ocupar o tempo que não estivessem relacionadas com a preparação do *gaokao*. A este nível uma aluna apresentou uma história curiosa: os professores impõem a realização de exercício físico como forma dos alunos se exercitarem e descontraírem. Por exercício físico, leia-se essencialmente correr, efetuar corridas ou caminhadas, porque segundo os estudantes, desportos coletivos como o futebol ou o basquetebol são desaconselhados pois podem provocar lesões e afetar a preparação para o exame. Acontece que a estudante contou que muitas vezes ela e os seus colegas não queriam correr porque não lhes apetecia ou simplesmente porque não gostavam, mas tinham de o fazer, sobretudo de manhã, porque lhes era imposto sob pena de advirem castigos caso não o fizessem. Ou seja, mesmo o exercício físico que supostamente deveria ter o objetivo de ajudar a relaxar e a diminuir o *stress*, tinha um carácter impositivo, o que acaba por ser paradoxal em relação aos benefícios de qualquer atividade física. Assim, a única atividade de “não-estudo” tinha também um carácter obrigatório.

Outro aspeto a ter em conta sobre o *gaokao*, é a preocupação que os alunos demonstram com o modo como os exames vão ser corrigidos. Por exemplo, contámos aos alunos um episódio presenciado ao darmos algumas explicações de inglês a uma jovem chinesa que se estava a preparar para o *zhongkao*, exame de acesso aos últimos três anos da escola secundária. Houve um dia em que a jovem estava consternada por ter tido 96% num teste preparatório. A jovem mostrou-nos o exame e explicou que o valor de 4% lhe tinha sido descontado por não ter escrito a letra “v” de forma clara na palavra “above”, podendo ser suscetível de se confundir com a letra “u”. Na verdade, o “erro” era quase impercetível, mas o que é facto é que a aluna ficou bastante desapontada (consigo própria) por não ter obtido a nota máxima. Os alunos entrevistados consideraram esta situação comum e referiram a insistência que os professores fazem ao nível da clareza ortográfica. Os alunos

explicaram que a apresentação ortográfica é muito importante porque os professores corrigem uma grande quantidade de exames e caso a letra não seja perfeitamente legível os professores demorarão mais tempo a ler a prova, e como tal esse contratempo influenciará a forma de corrigir o exame, e levará à subtração de valores pelo facto de o exame não ter uma ortografia clara. Os alunos revelaram que a preparação para o *gaokao* está bastante ligada a conhecer as melhores formas de apresentar as respostas, em termos de forma e conteúdo, para agradar aos professores que a vão corrigir. Ou seja, a preocupação não está unicamente em dar a melhor resposta no exame ou escrever o melhor texto que conseguirem, mas fazê-lo a pensar também nas pretensões e expectativas de quem os vai corrigir. Também por este motivo algumas publicações afirmam que alguns alunos são autênticas máquinas de fazer exames (Ash, 2016; Larmer, 2015; Wang et al., 2013).

No que diz respeito à relação com os colegas, os estudantes afirmaram que os professores incentivam os alunos a competir com os outros colegas. Uma aluna disse que tinha um professor que repetia várias vezes a frase “se vocês querem entrar na universidade não têm de ser os melhores, mas têm de ser melhores que os vossos colegas de turma”. Outros professores lembravam que apenas 20% da turma iria entrar para uma boa universidade por isso teriam de dar o seu máximo. Deste modo, os alunos reconheceram que a competição com os colegas era uma constante e uma aluna afirmou mesmo que “os amigos eram ao mesmo tempo inimigos”. Estas opiniões estão na linha dos estudos sobre a pressão elevada que o *gaokao* exerce sobre os alunos efetuados por Kai (2012), Wang et al., (2013) ou Zhao et al., (2015).

Em relação ao exame em si, os alunos revelaram que havia matérias para as quais tinham de estudar, mas nas quais não viam interesse ou utilidade, principalmente no exame de Política, dedicado à doutrina do comunismo chinês. Também alguns alunos discutiram a pertinência da obrigatoriedade de estudar arduamente para o exame de Matemática quando as suas aptidões se direccionavam para as Humanidades.

Acerca das diferenças entre zonas rurais e urbanas, mostraram-se de acordo que nas grandes cidades além da maior facilidade em aceder a boas universidades, é cada vez mais comum encontrar outras vias para aceder à universidade, tal como referem Tsegay e Ashraf (2016) e Kan (2013). Para as famílias com mais poderio económico, essas vias passam por frequentar universidades estrangeiras ou optar por universidades privadas cujas propinas, segundo os alunos, são muito mais caras por não terem apoios do Estado. Os alunos reforçaram que estas alternativas são cada vez mais comuns nas grandes cidades como Cantão e que retiram alguma preponderância ao *gaokao* para as famílias com maior poder

económico. Os alunos também relataram que nas grandes cidades há vários eventos como concursos, por exemplo, de disciplinas como Física, Química, Inglês, Matemática, etc., organizados pelas autoridades municipais. Os alunos vencedores destes concursos apenas necessitam de obter um resultado mais modesto no *gaokao* porque esses concursos contam para a nota de entrada na universidade.

Outra questão referida como marcante entre as zonas rurais e as zonas urbanas são as questões logísticas e de equipamentos ao dispor das escolas secundárias. Os alunos referiram, como exemplo, que as escolas secundárias urbanas têm laboratórios de Física ou Química além de mais equipamentos tecnológicos e professores mais qualificados. Uma aluna contou que num exame de Física saiu uma pergunta sobre a iluminação LED, um tema que, segundo a mesma, em muitas zonas rurais talvez os estudantes não conhecessem tão bem na prática. A proficiência dos professores de Inglês e as suas deficitárias competências a nível de oralidade nas zonas rurais também foram mencionadas pelos estudantes. Assim, além do acesso à universidade ser mais difícil para os jovens das zonas rurais devido ao sistema de quotas e de este exame constituir, na grande maioria dos casos, a única via de acesso à universidade, estes jovens ainda partem em desvantagem pelo nível de qualidade dos professores e pela falta de equipamentos técnicos e logísticos nas escolas.

Tal como Heger (2017) concluiu no seu estudo, estes cinco alunos também concordam que, apesar de tudo, é difícil encontrar uma solução melhor para o acesso à universidade e mais impermeável à corrupção. As razões que os alunos apontam para tal conclusão são o elevado número de estudantes a competir por um lugar na universidade e o facto de o exame ser igual para todos. Assim, milhões de jovens chineses não têm outra alternativa se não lutar (e estudar) o melhor que souberem até ao dia da realização do *gaokao* em que poderão finalmente libertar-se da “prisão”.

As principais conclusões retiradas através da revisão da literatura são corroboradas pelos estudantes que acrescentam mais exemplos da pressão a que estão sujeitos, do papel dos pais e professores e das desigualdades regionais. Esta questão das desigualdades regionais sugere, metaforicamente, uma corrida de carros de alta competição. Isto é, as provas são iguais para todos os pilotos, estes podem até ter as mesmas competências enquanto condutores, mas a qualidade e o investimento feito pelas escuderias nos carros que conduzem fazem com que uns partam em clara vantagem em relação aos outros. Aos estudantes das zonas rurais, pelas várias condicionantes por razões extrínsecas aos próprios, resta-lhes dar o melhor de si para mostrar que são pilotos de excelência e poderem conquistar um lugar entre os primeiros classificados.

Empiricamente, podemos partilhar que a casa onde moramos na China se situ em junto a uma escola preparatória onde regularmente se podem ver adolescentes a fumar, a comprar doces ou a namoriscar nos cafés. Afinal são jovens como os outros, tal como em tantas outras partes do mundo. Sem desconsiderar o papel dos princípios e valores culturais no que à educação e ao perfil dos estudantes diz respeito, a responsabilidade de passar (com boa nota) o *gaokao* causa uma influência desmesurada, coerciva e repressora na vida dos jovens estudantes chineses. Não será por acaso que todos os jovens presentes na mesa-redonda, quando questionados sobre o que sentiram assim que terminaram o *gaokao*, foram unânimes nas respostas: “fugir da prisão” ou “fim da prisão”.

Muitas vezes os professores estrangeiros dizem que os estudantes chineses têm uma dependência muito grande dos manuais ou que os alunos não são dados a trabalhar em grupo, mas na verdade os alunos não estão acostumados a ver os colegas como parceiros ou cooperantes, mas como adversários contra os quais têm de competir ferozmente. O *gaokao* tem uma influência indelével na maneira dos estudantes viverem o seu percurso escolar, não só devido ao que exige deles, mas também ao que recrimina, censura e impede de fazerem. Embora a existência do *gaokao* nem sempre seja desconhecida dos professores estrangeiros de língua estrangeira que trabalham com alunos chineses, verifica-se um considerável desconhecimento das suas particularidades e do profundo impacto que tem no perfil académico e na vida, em geral, destes jovens. No estudo das especificidades da cultura de aprendizagem dos estudantes chineses em comparação com a cultura de aprendizagem ocidental e na análise do ensino comunicativo nas línguas estrangeiras na China, não se pode deixar de ter em consideração a importância e o carácter decisivo do *gaokao*, o mais emblemático dos vários exames que pontuam o percurso escolar e um dos fatores do sistema de educação chinês com maior influência na vida dos estudantes.

Para concluir esta temática, tomamos a liberdade de colocar a seguinte questão: seria assim tão diferente o perfil da maioria dos estudantes ocidentais, na forma de encarar a vida, o percurso académico, os estudos e a sala de aula, se a sua progressão escolar fosse determinada pela competição feroz e sucessivos exames e se em plena adolescência tivessem de enfrentar, para aceder à universidade, um exame que lhes exigisse anos de consagração absoluta ao estudo e lhes censurasse ou negasse tudo o resto?

3.4. A sala de aula intercultural

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a sala de aula pode constituir 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 (Alsina, 1999; 2001; Jin & Cortazzi, 1997, 2006, 2011).

A relevância das aulas de língua estrangeira como espaço favorável à comunicação intercultural está expressa nas palavras de Jin e Cortazzi (1997, p. 37) ao salientar que as salas de aulas de língua estrangeira são espaços importantes 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.

Neste tipo de aulas 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 pelos conteúdos tratados na aula através do manual, 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.

Jin e Cortazzi (1997, 2006; 2011) referem-se a estas diferentes “culturas de aprendizagem” como as expectativas transmitidas socialmente, os valores e as crenças sobre uma boa aprendizagem, 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.

De seguida, abordamos algumas características dos aprendentes chineses e do contacto com professores estrangeiros com o intuito de analisar quais as características e experiências dessa interação e como professores e alunos interpretam e partilham diferentes perspetivas culturais no espaço da sala de aula.

Culturas de aprendizagem em (inter)ação

Para Jin e Cortazzi (2006), na cultura chinesa, o conhecimento é o conceito central da aprendizagem, sendo que para a aquisição de conhecimento é essencial trabalhar a memória, como tal os estudantes devem repetir, recitar e aprender através de modelos como o manual e, sobretudo, o professor, que deve representar um exemplo de moralidade e

sabedoria. Após a aula, os trabalhos de casa, a repetição e a memorização dos conteúdos são encorajados de modo que o aluno desenvolva confiança à medida que avança na aprendizagem e no domínio das matérias. Neste âmbito, é dada ênfase à leitura e à escrita, das quais decorre a compreensão e produção oral, diferentemente da forma de aprendizagem ocidental (Jin & Cortazzi, 2006, 2011; Zhang, Wang & Li, 2013).

A insistência na oralidade e em consolidar as matérias em termos de produção oral pode ser mal interpretada, porque os alunos poderão sentir que não estão a aprender coisas novas nem a ampliar os seus conhecimentos, apenas a praticar algo que já sabem, somente não o expressam oralmente. O facto de os alunos chineses não terem tanta prontidão ou facilidade em expressar-se oralmente não significa que desconheçam, que não possuam ou que não dominem o vocabulário aprendido. A questão reside na importância e no peso distinto que professores e alunos atribuem à expressão da oralidade na língua estrangeira.

Em relação às qualidades do professor, Jin e Cortazzi afirmam que os estudantes chineses destacam a amizade e a afetividade, uma vez que grande parte das respostas recolhidas referem que um bom professor deve ser respeitável, simpático e um bom amigo, ou seja, “deve ter as qualidades de um pai rigoroso e de uma mãe simpática” (p. 43).

Quanto às características que um bom estudante deve possuir, os jovens chineses referem o trabalho árduo como característica essencial em “conformidade com os valores confucionistas” (p. 45) e atribuem uma grande importância a mostrar respeito pelo professor enquanto os alunos ocidentais atribuem grande significado a prestar atenção ao professor.

Os autores dizem também que os alunos chineses consideram uma característica de um bom aluno, a capacidade de colocar perguntas, e de mostrar interesse nos temas, depois do final da aula. Esta informação vai ao encontro dos comentários que os professores estrangeiros costumam fazer, de que os alunos orientais deveriam apresentar as suas dúvidas durante a aula, em vez de esperarem pelo final, para que todos os colegas pudessem ouvir e discutir as questões. Por outro lado, os estudantes chineses ficam admirados com a facilidade e frequência com que os estudantes ocidentais colocam questões, interrompendo e desafiando os professores, uma vez que os estudantes chineses colocam questões depois de aprenderem. Para os estudantes chineses 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” (p. 49).

Outra razão apontada para os estudantes chineses 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, “perder a sua face diante dos alunos” (p.50). Jin e Cortazzi afirmam que esta situação é compreensível dado que a definição de um bom professor na cultura chinesa centra-se no domínio do conhecimento. Caso o professor revele que não sabe, quando é suposto saber enquanto professor, tal é interpretado como uma humilhação. De igual modo, o aluno que, através da sua questão coloque o professor numa situação dessa natureza, também perde a sua face pela falta de respeito e pela situação indelicada que causou ao professor.

Neste aspeto, os professores estrangeiros têm mais facilidade em admitir que não sabem, sendo este facto aceite em muitas culturas ocidentais, uma vez que o conceito de bom professor se centra em 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.

As salas de aula funcionam de forma diferente em culturas diferentes e os conceitos de motivação e aprendizagem ou os atributos necessários para os estudantes terem sucesso também diferem. A construção de um ambiente de harmonia e segurança para a utilização de métodos comunicativos é um processo gradual, que se desenvolve ao longo do tempo de interação entre professores e alunos.

Interações em busca de harmonia

Alguns estudos revelam, porém, que esta interação de culturas de aprendizagens pode não estar isenta de erros, de mal-entendidos ou de experiências menos positivas.

Li (1999) refere que 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, o estudo 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 grupos que consideram pouco relevantes para a aprendizagem. Os estudantes sublinham também que apesar da insistência em requerer a participação dos estudantes, muitas vezes os professores não conseguem fazer uma boa gestão das atividades de grupo em turmas muito numerosas. Alguns estudantes vão ainda mais longe ao dizerem que a “aprendizagem cooperativa” através da realização de atividades em conjunto é indicada “para crianças e não para adultos” (p. 8) e quanto mais os professores nativos insistem nestas atividades menos estes 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 se “agarram às suas convicções prévias” sobre o ensino-aprendizagem (p. 8). As opiniões dos estudantes no estudo de Li sugerem alguma impreparação, desconhecimento ou desconsideração da cultura de aprendizagem chinesa, bem como uma certa intransigência 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 especialistas em gramática. Os estudantes 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 encorajarem e ajudarem os alunos a praticar a oralidade.

Os estudantes 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. Quanto ao trabalho em grupo os estudantes dizem que é pouco produtivo porque normalmente através dos seus colegas apenas aprendem os erros.

Por outro lado, os professores estrangeiros relatam queixas de que os alunos chineses 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 individualmente. Os professores estrangeiros comentam ainda que os alunos chineses parecem não ter opiniões sobre os temas abordados. Este estudo reúne testemunhos com um teor algo negativo de ambas as partes e é também revelador de situações de comunicação e interação na sala de aula que não terão sido particularmente frutíferas ou eficazes. Para contornar estas dificuldades, Doyle refere a importância da adaptação dos professores estrangeiros ao contexto cultural da sala de aula para garantir que 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 de estudantes e professores não são muito favoráveis, 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 do desfasamento entre as expectativas e os métodos utilizados e dos erros de comunicação na sala de aula. Precisamente porque estes desencontros entre as expectativas e os métodos de ensino podem ser geradores 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).

Este curto parágrafo é bastante conclusivo 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, recursividade e variedade no que diz respeito aos métodos de ensino e preocupação em desenvolver uma atitude intercultural.

Interações construindo harmonia

Algumas interações mais harmoniosas e positivas podem ser verificadas nos estudos de Nield (2004), e de Clarke (2009), ambos destacam a abertura dos alunos chineses aos métodos comunicativos sem descurar a importância do equilíbrio, da alternância de métodos e do conhecimento da realidade aprendizagem chinês.

Clarke (2009), refere que apesar dos alunos não estarem acostumados a ser participativos na aula e a trabalhar em grupo, nas suas aulas os alunos não tiveram dificuldades em falar e participar, demonstrando muita vontade de trabalhar em grupo, fazer atividades de *role-play*, partilhar as suas dúvidas e expressar as suas opiniões. Clarke explica que ao solicitar uma reflexão ou uma análise crítica sobre as suas aprendizagens no final de cada aula, os alunos se mostraram recetivos, embora as suas competências a este nível fossem rudimentares. No entanto, Clarke 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 bom exemplo da abertura metodológica do ensino universitário chinês, de que os alunos chineses são recetivos a outros métodos e abordagens, e das novas perspetivas e mais-valias que os professores estrangeiros podem trazer para o ensino 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 domínio da turma e do próprio processo de ensino.

A este nível, o facto de os professores estrangeiros provirem de um contexto cultural diferente e, como tal, poderem ser vistos pelos alunos através de um paradigma socioeducativo também diferente, pode constituir uma vantagem para os professores estrangeiros. Os alunos verificam que os professores estrangeiros 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. Porém, 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” (Clarke, 2009, p. 18). Ou seja, é importante estabelecer um equilíbrio e não fazer uso desta potencial vantagem do professor estrangeiro de forma errada, impondo ou forçando determinadas metodologias sem considerar a cultura de aprendizagem do aluno chinês.

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

Em termos dos papéis de estudantes e professores na sala de aula, Nield diz que o papel do professor é entendido, à luz da visão confuciana, como detentor do conhecimento e, muitas vezes “o único fornecedor de conhecimento” (p. 190). Segundo os ensinamentos confucionistas e a grande distância em relação ao poder que marca a cultura chinesa, os alunos demonstram uma grande referência para com o professor, de tal forma que colocar questões durante as aulas pode constituir uma afronta a esse respeito. O papel do professor é ensinar e estabelecer regras, de modo que os alunos depositam toda a confiança no professor e esperam 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” (p. 192). A maioria dos estudantes que participaram no estudo revela 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 receptivos ao benefício das atividades de debates e outras atividades interativas. Estas atividades promovem a sua compreensão, tornam as aulas mais interessantes e contribuem para estimular a criatividade, contudo devem ser adaptados 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 de tempo 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 uma vez 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 inclua apresentações, elaboração de projetos de grupo em que possam partilhar a pressão, dividir a carga de trabalho e aprender cooperativamente com os colegas.

Tal como se pode constatar nos estudos de Rao (2002), Nield (2004), Jin e Cortazzi (1997; 2006; 2011), Clarke (2009) ou Zhang et al. (2013) nesta tese também consideramos

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, nas necessidades de aprendizagem e tenham presente o contexto sociocultural. Muitas vezes diz-se que os alunos chineses não têm abertura e se encontram muito ligados a metodologias tradicionais, gerando-se um entrave cultural, mas a verdade é que o facto de os alunos terem uma forte ligação à figura do professor pode ser um aliado na introdução de métodos comunicativos. Uma vez que os alunos tendem a corresponder às solicitações dos professores e a seguir as suas instruções, é fundamental que o professor oriente os alunos e faça uso dos métodos tendo em conta as especificidades da cultura de aprendizagem.

A predisposição dos alunos chineses para serem dirigidos ou guiados pelo professor não deve ser encarada como uma desvantagem para os professores estrangeiros. O vínculo e a afeição ao professor não deve ser interpretada como falta de autonomia ou de absoluta dependência, mas como uma oportunidade para o professor poder orientar os alunos com vista a uma comunicação intercultural eficaz, seleccionando os métodos de ensino e de aprendizagem mais apropriados. Teixeira e Silva e Cavaco Martins (2011, p. 232) também contestam a ideia de que os alunos chineses sejam passivos na sala de aula e afirmam que além de interagirem mostram-se motivados e interessados porque, independentemente do *background* cultural, a sala de aula deve ser um espaço de “criação e recriação” de significados e procedimentos entre professores e alunos.

Ambos devem aprender sobre a cultura de aprendizagem do Outro e procurar equilíbrios e convergências, caso contrário, as expectativas não serão correspondidas. A harmonia é um valor que se constrói através da interação e da compreensão recíproca, e que requer muita disponibilidade, abertura e empatia.

3.5. Os estudantes chineses e a mobilidade internacional

O número de estudantes chineses no exterior tem aumentando continuamente, o que torna a China o maior país de origem de estudantes internacionais no mundo. Os dados quantitativos mais recentes que obtivemos reportam-se a 2018. Nesse ano, cerca de 662 mil estudantes chineses deixaram a China para estudar no estrangeiro, o que representa uma subida de 35% no período de uma década, tendo em conta os 229 mil que se registavam no ano de 2008 (Textor, 2020a). Em alguns países, os estudantes chineses constituem uma importante fonte de financiamento para as universidades locais, principalmente nos países

de língua inglesa. Os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália são os principais destinos dos estudantes chineses.

De acordo com Textor (2020b) os Estados Unidos são o país com mais estudantes chineses, mas nos últimos cinco anos o número de estudantes tem estado a diminuir neste país devido a alguma instabilidade política e social que se verificou recentemente. Por outro lado, a mobilidade dos estudantes chineses está a direcionar-se mais para o Reino Unido e a Alemanha, além de vários destinos asiáticos como Singapura, o Japão ou a Coreia. Este estudo informa também que outros países europeus com propinas relativamente mais baixas estão a tornar-se cada vez mais populares.

As motivações dos jovens chineses para estudar fora prendem-se com razões que passam, essencialmente, por contornar as dificuldades que o acesso à universidade requer na China, sobretudo o acesso às universidades mais prestigiadas. As famílias pretendem que os filhos frequentem as universidades mais prestigiadas, idealmente em Pequim ou Xangai. Caso a família tenha capacidade financeira, é comum enviar os filhos para o exterior, de preferência para os EUA, porque o “ensino superior no estrangeiro é geralmente entendido como melhor do que na China (W. Liu, 2016, p. 56). Por estas razões socioculturais a tendência é de cada vez mais jovens chineses procurarem estudar fora de portas, tal como afirma W. Liu (2016) no estudo sobre a mobilidade internacional dos jovens chineses:

The saving culture makes Western tuition fees affordable to many middle-class Chinese families. And the extended-family culture makes one student's higher education a priority for the whole extended family. It is often a big family decision, with the commitment of resources from the whole family. These features of traditional Chinese culture, together with economic growth, will continue to drive the outbound mobility of Chinese students for a few decades to come. (W. Liu, 2016, p. 56).

Por outro lado, os jovens pretendem experienciar realidades, conhecimentos e perspetivas económicas, sociais e culturais com as quais possam adquirir uma visão mais global e diversificada do mundo. A experiência de estudar noutro país é uma oportunidade enriquecedora que permite aos estudantes chineses adquirir outros conhecimentos e perspetivas do mundo.

Cebolla-Boadoa, Hub e Soysalb (2018, p. 32-33), num estudo sobre os motivos que levam os estudantes chineses a frequentar universidades britânicas, afirmam que a experiência de estudar fora é vantajosa para oportunidades futuras no mercado de trabalho porque aumenta o valor económico e pessoal. Além disso, devido aos diferentes estilos de

educação entre os países, também permite adquirir capacidades que por vezes não podem ser aprendidas em casa. Estudar no exterior é uma oportunidade para os estudantes verem conceitos de outro ponto de vista e de promover as suas carreiras numa perspetiva educativa, social e económica. Por outro lado, tem um efeito positivo nas relações entre países e instituições porque uma das razões pelas quais os países enviam estudantes para o exterior é para sedimentar parcerias entre universidades e construir uma conexão com outros países.

Num estudo efetuado em diferentes universidades europeias para perceber as motivações da realização de intercâmbios por estudantes europeus em comparação com os estudantes chineses, Tislerova e Zambochova (2011) revelam uma opinião semelhante quanto ao valor económico e ao enriquecimento em termos de política e cidadania e para os indivíduos bem como para as nações. Segundo as autoras os programas de estudos no exterior fornecem aos jovens competências cognitivas e afetivas necessárias para que possam prosperar na economia global, proporcionando uma “cidadania economicamente competitiva e politicamente experiente” (p. 82) com as competências necessárias para a manutenção dos interesses nacionais.

Para Skyrme (2014) a experiência de estudar no estrangeiro tem influência na forma como os estudantes veem o mundo. O objetivo de estudar fora é o de explorar novos mundos, adquirir mais independência e experienciar um sentido de aventura. No seu estudo com estudantes chineses na Nova Zelândia, Skyrme afirma que a experiência de intercâmbio é algo que marca a vida dos jovens e tem uma visão transformadora na personalidade e não forma de ver o mundo, resumida na seguinte frase: “*It was not about staying the person they had always been.*” (p. 313).

Em relação às motivações específicas dos jovens chineses para estudar no estrangeiro, Chao, Hegarty, Angelidis e Lu (2017) afirmam que os estudantes chineses escolhem outros países, como os Estados Unidos da América, sobretudo por razões não académicas como os aspetos culturais e o desejo de adquirir uma “perspetiva mundial não-chinesa” (p. 266) devido à economia global e à necessidade de entender a internacionalização dos negócios. Por outro lado, muitos entrevistados no estudo de Chao et al., indicam que o ensino superior chinês carece de inovação, os alunos têm de memorizar e repetir conteúdos, ao invés de encontrar novas maneiras de fazer as coisas (p. 265), pelo que no estrangeiro os jovens chineses procuram inovação e outras perspetivas de ver o mundo. As outras razões apresentadas são a dificuldade de admissão nas universidades chinesas, especialmente nas melhores universidades, bem como as regras e exigências da vida académica na China

como as normas exigentes dentro do *campi* universitários, a dedicação exclusiva aos estudos ou a obrigatoriedade de frequentar certo tipo de disciplinas (Marxismo, Socialismo, etc.).

Cebolla-Boado et al. (2018), também mencionam dificuldade em conseguir entrar em universidades de prestígio na China, e a conseqüente competição no *gaokao*, como razões para os estudantes chineses procurarem as universidades europeias. Os autores referem que os estudantes chineses são motivados pela oferta cultural e social das universidades europeias, em busca de autorrealização e de viverem uma experiência cultural e social distinta do seu país de origem. Do ponto de vista educativo e institucional, a China também beneficia com o envio de estudantes estrangeiros para o exterior e com o intercâmbio de estudantes internacionais e professores de universidades estrangeiras que fornecem às universidades chinesas novas ideias e perspectivas.

Tislerova e Zambochova (2011) afirmam que os estudantes chineses, em comparação com os europeus, são mais influenciados pelos seus pais na decisão de escolher um país ou instituição para estudar no exterior. Além disso, os estudantes chineses têm maiores expectativas em aprender a língua e a cultura do país estrangeiro e valorizam mais o prestígio das instituições de ensino superior na escolha de uma universidade de acolhimento. Ao contrário dos estudantes dos países europeus, os jovens chineses não consideram tão importante a oportunidade de ter uma experiência profissional no mercado de trabalho do país de acolhimento. Segundo as autoras, esta é uma “descoberta muito surpreendente” (p. 86) porque na Europa a experiência de trabalho internacional pode ser crucial para se conseguir um bom trabalho e tem um enorme significado para o futuro empregador como prova da independência do candidato, das suas capacidades de comunicação e de resolução de tarefas, bem como da sua personalidade para aceitar desafios.

As autoras declaram também que os estudantes chineses não demonstram grandes expectativas em estabelecer-se no país de estudo. Esta é, aliás, uma característica a salientar uma vez que as investigações recentes revelam que dada a prosperidade da economia chinesa, a maioria dos alunos que vai estudar fora tem o objetivo de regressar à China para desenvolver a sua carreira profissional.

Os estudos analisados nesta parte da presente tese reforçam estas conclusões, ou seja, os alunos estudam no estrangeiro, mas pretendem desenvolver a atividade profissional na China, ao contrário do que acontecia no passado, em que a maior parte dos alunos chineses não tinha o objetivo de voltar no curto prazo. Chao, et al. (2017), afirma que os

entrevistados do seu estudo revelaram que as oportunidades de trabalho não são boas em muitos países ocidentais, pelo que a grande maioria pretende regressar à China. A mesma ideia é veiculada por Cebolla-Boadoa et al. (2018), afirmam que no passado, “o regresso à China nem sempre foi um objetivo para os estudantes no exterior, mas atualmente voltar para a China está a tornar-se mais atrativo para os estudantes porque podem ajudar ao crescimento da economia e ao desenvolvimento de várias áreas da sociedade. Cebolla-Boadoa et al., adiantam que muitos dos estudantes mais brilhantes da China estão a ser educados no exterior e a ser expostos às ideias e práticas económicas, políticas, sociais e culturais dos seus países de acolhimento. No passado, muitos desses alunos eram relutantes em voltar ao país de origem, mas essa tendência está a mudar devido ao crescimento económico chinês e ao facto de as autoridades chinesas estarem atentas ao percurso destes jovens e quererem contar com estes ativos nos seus quadros.

Podemos inferir que o mercado de trabalho ou a valorização profissional não parecem ser fatores de especial motivação para os estudantes chineses estudarem no estrangeiro porque, ao contrário do que ocorria no passado, têm demonstrado, maioritariamente, o objetivo de regressar e desenvolver os seus percursos profissionais no país de origem. Sobre este tema, acrescentamos que o governo chinês tem em vigor programas de chamada de talentos que incluem bastantes benefícios para trabalhadores altamente qualificados. Estes programas são bastante atrativos não só para os estudantes, mas para muitos profissionais que têm regressado ao país para desempenhar cargos em universidades, empresas ou instituições de diversas áreas. Os benefícios incluem salários elevados, bem como outros benefícios ao nível da habitação, educação dos familiares, seguros de saúde, etc. Estes programas fazem parte do objetivo de tornar a China o líder mundial em Ciência e Tecnologia até 2050 (Jia, 2018) e pretendem atrair também profissionais estrangeiros, mas têm-se dirigido sobretudo aos cientistas chineses que vivem no exterior e têm regressado, tal como podemos verificar empiricamente através de muitos académicos que têm incorporado os quadros desta universidade vindos da Europa e sobretudo da América do Norte. Talvez por este motivo, uma parte significativa da literatura publicada sobre este tema em algumas bases de dados parece estar relacionada com o receio das autoridades norte-americanas com a perda de talentos (e com práticas de espionagem).

3.5.1. Experiências e vivências de intercâmbio

A experiência dos estudantes chineses estudarem no estrangeiro, adquirirem novos conhecimentos e procurarem distintas atitudes ou visões do mundo, pode ser observada em estudos como o de Skyrme (2014) sobre estudantes de intercâmbio chineses na Nova Zelândia, Vinther (2010) relativamente à experiência dos estudantes chineses no ensino universitário dinamarquês ou Meireles (2008), Dias (2015) e Wang (2017) sobre o intercâmbio de estudantes chineses em Portugal.

Skyrme (2014) analisa a forma como os jovens chineses experienciam uma sociedade e um contexto académico diferente e também a influência que esse contacto tem na própria identidade cultural, na forma como interpretam o mundo e como se posicionam entre culturas com bases distintas. Ao longo de meses (ou anos, em alguns casos) o autor efetuou várias entrevistas para analisar a evolução da adaptação de estudantes chineses a um novo país e a influência que essa experiência tinha na personalidade e identidade dos estudantes. Skyrme (2014) defende que a experiência de intercâmbio e a entrada numa universidade com uma língua e com uma cultura académica muito diferente requer mudanças importantes na forma como se compreendem os relacionamentos com os outros. Muitas vezes os estudantes chineses têm algumas dificuldades de interação com os estudantes locais e mantêm-se em “círculos fechados de amigos chineses porque lhes proporciona o sentido de pertença a um grupo, onde se podem sentir compreendidos com facilidade, mas também porque muitas vezes as suas tentativas de “estender a sua rede de amizades aos estudantes locais saem goradas” (p. 311). Este sentido de pertença reflete-se também no facto de frequentemente usarem traços da sua identidade enquanto chineses para destacar as suas competências como estudantes bem-sucedidos, comparativamente aos estudantes locais. Afirmções como “nós somos melhores a matemática” ou “os estudantes chineses estudam mais arduamente” são muito comuns, segundo o autor. A este propósito, registamos também a nossa experiência empírica, uma vez que depois do intercâmbio em Portugal é costume fazerem este tipo de comentários: “os alunos portugueses são preguiçosos” ou “não encaram os estudos com tanta seriedade”. Como afirma Skyrme, parece existir uma ênfase destes atributos para afirmarem as suas qualidades em relação aos estudantes locais e assim destacarem os traços identitários do seu grupo cultural.

Além destas características de um pensar coletivo, Skyrme analisa os comportamentos que os alunos chineses efetuaram para ir ao encontro da cultura de acolhimento. Por exemplo, uma estudante que reconhecia que os estudantes chineses eram bastante tímidos e que tinham receio de falar diretamente com o professor, afirmou tentar contrariar a sua própria timidez efetuando questões nas aulas “vezes sem conta” (p. 314). Outra aluna

afirmou que costumava interagir com os colegas nativos, acompanhando-os nas suas atividades e que frequentemente ia ao escritório dos professores apresentar dúvidas e questões para não “desaparecer no anonimato” ou no “desconhecimento em que muitas vezes os estudantes chineses se colocam” (p. 315). Outro aluno revelou que, ao contrário do que é comum na China, resolveu procurar um trabalho em *part-time* por ter constatado que era uma prática frequente entre os estudantes locais. O aluno teve uma experiência de trabalho num centro comercial onde desempenhou diversas funções incluindo fazer limpezas. O aluno revelou que um dos valores que apreendeu da cultura local é que a sociedade neozelandesa não julgava as pessoas com base no seu estatuto da mesma forma do que na China, uma vez que na Nova Zelândia não se sentia discriminado por estar a trabalhar num centro comercial ou a fazer limpezas e as pessoas eram igualmente “simpáticas ou amigáveis” para com ele (p. 317). De modo geral, os estudantes consideram que depois da experiência de intercâmbio adquiriram mais responsabilidade e desenvolvimento individual. Anteriormente, sentiam que tinham de cumprir as suas responsabilidades enquanto estudantes em nome da família e do país, mas depois do intercâmbio sentiram que se tornaram mais focados naquilo que realmente querem fazer e não naquilo que são “pressionados a fazer” (p.319).

Estes exemplos em que os alunos se confrontam com os seus valores individuais, culturais e sociais são demonstrativos da importância que a experiência de intercâmbio tem na vida dos jovens, particularmente na vida dos jovens chineses, uma vez que a China é atualmente o país com mais estudantes internacionais espalhados pelo mundo. Estes jovens vão encontrar outras formas de interagir na sala de aula, outras maneiras de estar no meio académico, mas também de compreender e viver em sociedade. Os elementos culturais que os estudantes têm como garantidos passam a ser vistos como sendo culturalmente condicionados, como tal sujeitos a análise e questionamento, e passam a adquirir uma visão mais global do mundo, mas também de si próprios. Alguns estudos recentes sugerem que as experiências de intercâmbio contribuem para o desenvolvimento do pensamento dialético nos estudantes chineses, da capacidade de interpretar o mundo tendo em conta diferentes perspetivas, algo que é também parte importante do desenvolvimento da empatia porque a pessoa que usa o pensamento dialético tem em conta os diferentes lados de cada questão (Hu, Wang, Liao, & Peng, 2020, p. 1).

Sobre esta perspetiva, recordamos o testemunho de uma aluna que nos relevou também que por vezes faltava a uma outra aula, sem motivos de força maior, mas para ir passear, algo que confessou ser impensável fazer na China, porém em Portugal sentia-se com

liberdade individual para o fazer, por um lado, e sem o julgamento dos seus pares, por outro, de onde podemos depreender a relação entre a individualidade-reciprocidade e o peso do conceito de face²² na cultura chinesa que referimos anteriormente nesta tese. Este testemunho pode ser significativo de como a interação pode conduzir ao questionamento ou autorreflexão da própria identidade social e cultural, acompanhados de uma visão mais distanciada, reflexiva e global do mundo.

Estas questões de contacto intercultural também são abordadas no estudo de Vinther (2010) sobre a integração dos estudantes chineses no ensino superior dinamarquês. Segundo Vinther a nacionalidade chinesa marcava pouca presença por entre as nacionalidades mais comuns entre os estudantes estrangeiros, mas constitui já “a segunda maior população de estudantes estrangeiros” (p. 111) depois dos estudantes dos outros países escandinavos.

Vinther aborda as características do ensino escandinavo, as suas diferenças em relação ao ensino chinês e a adaptação dos estudantes chineses a esta nova forma de ensino e também à cultura do país. Algumas dessas diferenças passam pela dinâmica de interação entre professor e aluno porque que na Escandinávia não se espera que os estudantes se dirijam ao seu professor por “Senhor, ou Senhora Professor(a) seguido do seu apelido, os professores são abordados pelo primeiro nome” (p. 122). A relação aluno-professor não é somente uma relação aluno-professor, mas uma relação interpessoal. Espera-se que o professor não esteja presente apenas como professor, mas também como pessoa. Desse modo, não existe diferença entre professor e aluno. Assim, o respeito pelas contribuições feitas pelos estudantes deriva do respeito de um indivíduo ao encontro de outro indivíduo, e o reconhecimento de que “a validade de um ponto de vista não depende da sua fonte, mas da sua verdade inerente” (p. 122). O autor explica também que na Escandinávia o professor vê a coragem para revelar a incerteza ou a incompreensão como um primeiro passo para uma nova compreensão. A auto-compreensão do professor é a de um facilitador ou consultor, em vez de um “disseminador de soluções pré-fabricadas” (p. 124). A interação numa sala de aula democrática incentiva interrupções, consultas, debates e discussões sobre o tópico em questão, pelo que o professor ficará desapontado se a sala de aula for silenciosa sem a curiosidade que exige o empenho dos alunos para que a palavra ganhe vida. Não

²² Na cultura chinesa, faltar a uma aula sem motivo de força maior é visto como uma perda de face para o aluno (e, conseqüentemente, para a família ou grupo interno), mas também uma perda de face para o professor pela atitude de desconsideração ou desrespeito que esse ato configura. Este poderá ser um exemplo elucidativo da forte reciprocidade (e reduzida individualidade) das relações humanas na cultura chinesa.

apenas os alunos, mas também o professor são considerados parte de uma atividade de aprendizagem e de crescimento, em que a sala de aula é considerada um organismo vivo, com todos os envolvidos num esforço colaborativo para caminhar com vista ao entendimento mútuo.

O autor realça que para estudantes de países com grande distância ao poder, todas estas situações constituem uma novidade e podem ser difíceis de apreender, por isso os estudantes chineses, “inicialmente, têm dificuldades em lidar com estas situações” (p. 123). Para a adaptação ao novo contexto cultural e académico, Vinther defende que é necessária a capacidade de encontrar um equilíbrio e uma noção de mudança contínua, considerando que os estudantes chineses “rapidamente se tentam ajustar, não sem frustração”, percebendo que é essencial para o sucesso académico compreender o que se espera deles. Outra característica a ter em conta é a de os estudantes chineses beneficiarem das turmas pequenas, o que significa que têm a vantagem de uma atmosfera de maior proximidade na qual é mais fácil interagir com professores e colegas. Vinther reconhece, assim, que uma turma com menos alunos permite um ensino mais interpessoal e comunicativo. Neste sentido, tal como analisado anteriormente neste trabalho, as turmas pequenas podem ser compreendidas como uma vantagem em relação ao elevado número de estudantes (comparativamente) das salas de aula chinesas. Vinther afirma ainda que os estudantes chineses percebem que são diferentes porque sentem que “tudo à sua volta diz que são” (p. 119). No entanto, efetuam esforços para se integrarem no novo ambiente. Alguns alunos inscrevem-se em aulas de dinamarquês e outros “seguem a tradição entre os estudantes escandinavos de trabalhar em *part-time*” porque é relativamente fácil conseguir empregos nos quais a língua não constitui uma barreira. Os estudantes chineses contribuem para uma melhor compreensão mútua, não estão isolados no seu próprio círculo cultural e formam relacionamentos fora da universidade porque “a maioria dos dinamarqueses fala inglês a um nível funcional” (p. 120).

Através destes estudos é possível reunir algumas informações sobre a adaptação dos estudantes chineses em contextos de mobilidade, a forma como encaram os intercâmbios de estudos e o seu impacto nas suas personalidades e na forma de ver o mundo. Tal como conclui Vinther (2010), não é claro se esta adaptação tem sido bem-sucedida ou não, mas é de destacar a energia e a dinâmica que os estudantes chineses têm dedicado nesse sentido. De seguida, analisamos a situação da mobilidade dos estudantes chineses em Portugal com base em alguns estudos sobre esta temática.

3.5.2. Os estudantes chineses em Portugal

Nesta parte do trabalho apresentamos dados quantitativos sobre os estudantes chineses em Portugal e investigamos a questão das práticas culturais e da interação na sociedade portuguesa com base na análise de pesquisas que fornecem algumas informações sobre este tema. Segundo os mais recentes dados sobre o perfil do aluno do ensino superior, publicados em 2020 pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia de Portugal, no ano académico de 2018/2019 estavam em Portugal 1292 estudantes chineses inscritos em instituições de ensino superior. A maioria destes 1292 estudantes era do sexo feminino (864), representando em termos percentuais cerca de 68% do total de estudantes, em relação aos 424 estudantes (32%) do sexo masculino, tal como se pode verificar na seguinte figura:

Figura 3. Alunos estrangeiros inscritos por sexo e nacionalidade em 2018/2019 (os 20 países mais frequentes).

País de nacionalidade	Sexo		Homens		Mulheres	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	57 571	100,0	25 793	44,8	31 778	55,2
Brasil	20 480	35,6	8631	15,0	11849	20,6
Angola	4 033	7,0	2208	3,8	1825	3,2
Espanha	3 798	6,6	1543	2,7	2255	3,9
Cabo Verde	3 611	6,3	1611	2,8	2000	3,5
Itália	3 478	6,0	1698	2,9	1780	3,1
França	2 312	4,0	995	1,7	1317	2,3
Alemanha	2 006	3,5	931	1,6	1075	1,9
Guiné-Bissau	1 717	3,0	1056	1,8	661	1,1
China	1 292	2,2	428	0,7	864	1,5
Polónia	1 251	2,2	417	0,7	834	1,4
São Tomé e Príncipe	1 219	2,1	595	1,0	624	1,1
Moçambique	1 019	1,8	533	0,9	486	0,8
Turquia	639	1,1	309	0,5	330	0,6
Roménia	591	1,0	207	0,4	384	0,7
Ucrânia	505	0,9	151	0,3	354	0,6
Países Baixos	475	0,8	227	0,4	248	0,4
Bélgica	429	0,7	167	0,3	262	0,5
Irão (República Islâmica do)	427	0,7	271	0,5	156	0,3
República Checa	404	0,7	148	0,3	256	0,4
Equador	321	0,6	201	0,3	120	0,2
Outros países	7 564	13,1	3466	6,0	4098	7,1

Fonte: DGEEC (2020)

Em termos da distribuição dos estudantes por tipo de curso, a maior parte frequenta cursos de licenciatura (47%), seguido pelos cursos de mestrado (33%), doutoramento

(16%) e mestrado integrado (4%).²³ Os estudantes chineses frequentam sobretudo cursos de Língua, Direito e Gestão nos vários ciclos de estudos superiores.

Os dados estatísticos presentes na plataforma da DGEEC permitem verificar que o número de alunos chineses inscritos nas instituições de ensino superior em Portugal tem vindo a crescer continuamente desde o ano académico 2000/2001, no qual estavam inscritos apenas 38 estudantes. Estes dados revelam que num período de duas décadas a cooperação entre Portugal e a China a nível de ensino superior e a opção por Portugal como país para os estudantes chineses desenvolverem os seus estudos superiores tem vindo a tornar-se cada vez mais significativa.

Os dados da DGEEC mostram também o acentuado crescimento do número de alunos chineses na última década. No ano académico de 2011/2012, inscreveram-se 336 alunos, registando-se um crescimento do número de inscrições anuais na ordem dos 285%, tendo em conta os 1296 alunos que se matricularam no ano de 2018/2019.

No total, entre 2011 e 2019, registaram-se 6.568 inscrições de estudantes chineses em universidades e politécnicos portugueses. Neste período, Lisboa registou o maior número de alunos chineses matriculados (3.820 – 58%), seguida de Aveiro (710 – 11%), Braga (523 – 8%), Coimbra (446 – 7%) e Porto (434 – 7%). Estes dados indicam que as cinco cidades referidas anteriormente concentram cerca de 91% do total de estudantes chineses.

A DGEEC não disponibiliza informação sobre o número de alunos por mobilidade relativos ao ano académico de 2018/2019. Contudo, os dados do ano anterior, 2017/2018, revelam que 1096 estudantes chineses estavam inscritos em instituições universitárias portuguesas, dos quais 840 se encontravam em mobilidade de grau (a frequentar um nível de ensino na íntegra) e 256 em mobilidade de crédito (a fazer um intercâmbio durante um período determinado no âmbito de um programa de estudos). Ou seja, os estudantes de mobilidade de grau representavam 76% e os de mobilidade de crédito (intercâmbio) 24% do total de estudantes chineses, pelo que cremos que a distribuição de estudantes por mobilidade se mantenha relativamente próxima destes valores percentuais. A China surge em 9º lugar na lista dos países mais representativos a nível de estudantes de mobilidade de grau (2,2% dos estudantes estrangeiros) e em 14º em termos dos estudantes de mobilidade de crédito (1,5%) em Portugal.

Os números dizem-nos que os estudantes chineses têm uma presença cada vez maior no meio universitário português, razão pela qual entendemos que é necessário conhecer

²³ Os dados da DGEEC sobre os alunos chineses inscritos por tipo de curso incluem alunos de mobilidade de grau e de crédito, sem distinção.

melhor as características desta comunidade estudantil e compreender os desafios que enfrentam na vivência e interação em Portugal.

Em relação à adaptação cultural e integração dos estudantes chineses no meio académico português e na sociedade portuguesa debruçamo-nos sobre quatro estudos - dissertações para obtenção do grau de mestre - que recolhem informação através de entrevistas junto de estudantes chineses em Portugal.

No estudo de Meireles (2008) com alunos da Universidade de Aveiro verifica-se que os estudantes chineses formam uma pequena comunidade partilhando a habitação e convivendo com colegas da mesma nacionalidade e, por isso, “conservando os seus hábitos e costumes” (p. 58). Segundo Meireles os estudantes chineses em Portugal afirmam que a relação entre professor e aluno não é tão formal, o que contribui para amenizar a integração e destacam o clima, o alojamento, a relação professor-aluno e o gabinete de apoio ao aluno como mais-valias da vida em Portugal (p. 59). Apesar da dimensão da amostra (dez estudantes), o estudo sugere que os estudantes chineses vivem numa comunidade relativamente fechada, uma vez que não existem referências à interação com os colegas ou às experiências fora do contexto universitário.

O estudo de Wang (2017) centra-se nas crenças e atitudes dos aprendentes chineses em Portugal no que respeita à aprendizagem da língua estrangeira e embora se centre mais nos fatores ligados à aquisição da língua os resultados das entrevistas efetuadas revelam que os estudantes universitários chineses privilegiam a capacidade de comunicação com os falantes portugueses e o conhecimento dos “aspectos culturais das várias regiões” (p. 67) sendo que apenas o domínio do léxico recebe um consenso superior. O estudo de Wang revela a importância teórica que a comunicação com os falantes nativos (incluindo os conhecimentos culturais) tem para os estudantes chineses, mas não fornece dados sobre estas questões na prática.

Em relação à adaptação dos estudantes chineses ao meio académico da Universidade do Minho, Cui (2018) diz-nos que os alunos sentem algum nível choque cultural no início das suas experiências, relacionados com diversos motivos como as diferenças a nível da comida, a falta de eficiência dos serviços públicos e do sistema de transportes, o sentimento de insegurança na zona da residência de estudantes, ou os tempos de espera nos hospitais. No entanto, com o desenrolar da estadia em Portugal os alunos começam a sentir-se mais adaptados e as opiniões sobre o meio envolvente começam a ser mais favoráveis. Cui, conclui dizendo que todos estes obstáculos contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes chineses, que aprendem a cozinhar e a resolver os seus assuntos

personais, uma vez que, “os jovens são o centro da família, recebem muita atenção por serem filhos únicos, e, por isso, falta-lhes autonomia” (p. 72).

O estudo de Dias (2015) parece ser mais elucidativo sobre a interação cultural porque contém mais informação sobre a vida de doze estudantes chineses a fazer intercâmbio na Universidade Nova de Lisboa. Os estudantes foram entrevistados em várias ocasiões ao longo do ano para analisar o decorrer da sua adaptação a Portugal. São notórias as diferenças entre a fase inicial do intercâmbio, em que o autor fala do “fascínio nos primeiros dias” (p. 45) e um maior domínio da cultura social e académica a partir do final do primeiro semestre. Pouco depois do entusiasmo inicial surgiram as primeiras dificuldades, nomeadamente o desencanto com a comida portuguesa (e com a comida chinesa dos restaurantes chineses), o facto de as máquinas automáticas não terem troco para notas de 500 euros (o que se poderá relacionar com a questão de os estudantes chineses transportarem somas elevadas em numerário anteriormente referida), ou as greves frequentes dos transportes em Lisboa. No final do primeiro semestre os alunos começaram a “perder inibições e a arriscar mais durante as aulas com o objetivo de aprenderem “através dos erros” (p. 39).

Cerca de metade dos alunos inquiridos disse ter começado a procurar emprego para adquirir experiência profissional e desenvolver as competências linguísticas. Ao longo do ano académico registou-se também uma maior adaptação dos alunos a algumas questões de cultura prática da sociedade portuguesa. Por exemplo, até ao mês de novembro, apenas uma aluna aceitava ser cumprimentada com dois beijos na face ao passo que a partir de dezembro, várias alunas “não só aceitaram a prática, como tomaram iniciativa nesse sentido” (p. 42). Outra questão levantada pelo estudo é a de que nos primeiros tempos as “regras de etiqueta em transportes públicos originaram alguns “desentendimentos” (p. 45). O estudo relata uma situação em que alguns alunos “reagiram com frustração a uma advertência de uma cidadã idosa”, porque se encontravam sentados nos lugares reservados para pessoas com dificuldades de mobilidade. O estudo também refere que a “organização em grandes ajuntamentos de pessoas (em vez de filas)” foi várias vezes “censurada pelos portugueses, para frustração dos alunos” (p. 45), pelo que após a incidência deste tipo de situações os alunos começaram a ter atenção a estes comportamentos, nomeadamente a evitar ou ceder os lugares de mobilidade reduzida e a respeitar a organização em filas, tal como se pode ler no seguinte excerto:

Janeiro foi um mês de continuação desta adaptação. A generalidade dos alunos estava muito mais ciente da sua conduta: exemplo disso reside na utilização dos meios de transporte público – após um aluno se ter sentado num lugar reservado, outro advertiu-o; noutra situação, um aluno cedeu o seu lugar a uma senhora de idade. Este tipo de comportamento foi sendo verificado continuamente durante o resto do ano e para vários alunos, o que é revelador de uma maior noção da conduta social adequada para diferentes contextos. (Dias, 2015, p. 45)

Os exemplos presentes no estudo de Dias (2015), embora sendo parques, são bastante reveladores da importância que o ensino de práticas culturais pode assumir na adaptação dos estudantes chineses a Portugal e na própria interação com os portugueses. As situações que os autores referem, causadoras não só de mal-entendidos como de frustração entre os jovens chineses, talvez pudessem ter sido antecipadas ou evitadas se antes da experiência de intercâmbio existisse uma maior preocupação em aproveitar o espaço da sala de aula para informar e orientar os alunos para este tipo de práticas sociais.

Em relação à integração dos jovens chineses, Dias afirma que há uma tendência de manutenção de grupo fora das aulas, com os alunos chineses a conviver quase exclusivamente com outros elementos da mesma nacionalidade. Uma vez que a maioria reside em habitações próximas, os jovens deslocam-se para as aulas em pequenos grupos, saem das aulas em aglomerados similares ou idênticos e passam o tempo extracurricular sozinhos ou com amigos destes círculos. O estudo revela ainda que existe muito pouca abertura para a inclusão de novos elementos nesses grupos, composto por membros culturalmente familiares e “muito impermeáveis à interferência de elementos estranhos” (p. 55). Também no que diz respeito à procura de empregos em *part-time*, “todos os empregos pretendidos estavam de alguma forma relacionados com a China” (p. 55). Neste âmbito, Dias conclui que embora haja um contínuo ajustamento à realidade cultural portuguesa, não se pode dizer que os estudantes chineses estejam, durante o período do intercâmbio, culturalmente integrados:

(...) ao fim de um ano de vivência em território português, poderemos considerar um estudante universitário chinês como culturalmente integrado em Portugal? Tendo por base os dados da investigação, somos impelidos a oferecer uma resposta negativa. Todavia, continuam a moldar os seus comportamentos à nova realidade cultural em que vivem, começando a referir-se a determinados aspetos como rotineiros - pelo que, se pudéssemos dar uma resposta mais oblíqua à questão, esta seria algo como “não, mas estão a caminhar nesse sentido”. Há sinais positivos e problemas ainda por resolver. (Dias, 2015, p. 57).

Através dos estudos sobre a experiência dos estudantes chineses a frequentar instituições estrangeiras pode-se verificar que uma das maiores motivações é descobrir

novas culturas e perspectivas do mundo. Por norma, numa fase inicial os estudantes chineses demonstram algumas dificuldades em adaptar-se a outras metodologias de ensino-aprendizagem e a alguns aspetos culturais, mas desde cedo parecem efetuar esforços para se adaptarem à sociedade do país local.

Tal como afirma Byram (1997), 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” (p. 34). Os estudos analisados sugerem que muitas vezes os alunos passam a encarar a sua individualidade numa perspectiva mais global, não apenas em relação à sua cultura de origem, mas como cidadãos de um mundo com vários padrões e formas de lidar com os mesmos pressupostos e desafios.

Desta forma, a identidade social que representam também é influenciada pela experiência de viverem noutra país, de estarem imersos noutra cultura e de observarem o mundo sob outra perspectiva. Sendo a China o país com mais estudantes em mobilidade no estrangeiro com perspectivas de regressar para desenvolver a carreira profissional no país, não é de descurar a importância que os estudos culturais sobre as experiências de mobilidade internacional dos estudantes chineses assumem para todos os países e instituições envolvidas e, principalmente, para os jovens estudantes e para o futuro da sociedade chinesa.

DESENVOLVIMENTO PRÁTICO

*Qualitative analysis is not only about what people said,
but also about what they did not said.*

(Norman Denzin e Yvonna Lincoln,
Handbook of Qualitative Analysis, 2000)

4. Pesquisa documental e exploratória

4.1. Os manuais de PLE na China e os conteúdos para a interação cultural

Esta parte do trabalho é dedicada à análise dos manuais para a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira mais usados na China a fim de descortinar a presença de conteúdos vocacionados para a comunicação intercultural. Salientamos que não é uma análise intensiva dos manuais, que poderia ser por si o objetivo fundamental de uma tese, mas uma pesquisa que se centra nos conteúdos vocacionados para a interação social com os portugueses.²⁴

O QECR (2001) apresenta vários tipos de conhecimentos que os manuais de língua podem incluir dependendo das opções dos autores, das necessidades de aprendizagem e das competências linguísticas dos estudantes. Para esta tese são de particular interesse os conhecimentos da sociedade e da cultura das comunidades onde a língua é falada, por ser provável que estes conhecimentos do mundo “estejam fora da experiência prévia dos estudantes e sejam distorcidos por estereótipos” (p.148). Estes conhecimentos incluem, entre outras, as relações interpessoais em diferentes contextos, a linguagem corporal, os valores e atitudes, e as convenções sociais de conversação e de comportamento. Os conhecimentos interculturais sobre a compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade alvo” (p.150) como a capacidade para superar relações estereotipadas, a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural e de identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contacto com gentes de outras culturas são também conteúdos que “é suposto o aprendente ter ou se espera que tenha” (p. 52). No QECR, estes conhecimentos socioculturais e interculturais surgem ligados às capacidades práticas e às competências de realização que os estudantes devem desenvolver para comunicar eficazmente e estabelecer relações interpessoais.

Com vista a analisar os conteúdos relacionados com estas competências de realização de conhecimentos sociais e interculturais foram analisados os manuais didáticos mais utilizados pelas universidades chinesas, nomeadamente, os manuais bilingues elaborados na China, “Português para Ensino Universitário (大学生葡萄牙语)”, “Curso de Português

²⁴ Para uma análise curricular, estrutural ou temática dos manuais didáticos recomendamos os estudos de Bizarro, Moreira e Flores (2013), Grosso (2007), Han (2016), Jatobá (2019), Tavares (2008) ou Yan & Albuquerque (2019).

para Chineses (葡萄牙语综合教程) e “Português Global (環球葡萄牙語)”, e os manuais elaborados em Portugal, “Português XXI” e “Aprender Português”.

Após contactar os coordenadores das universidades chinesas, foi possível tomar conhecimento de que os manuais de PLE são usados no primeiro e segundo anos da licenciatura (antes dos estudantes frequentarem o intercâmbio no terceiro ano) e que diz respeito aos professores a escolha dos manuais a utilizar. De acordo com as informações recolhidas, inclusive nas universidades em que determinados manuais constam dos programas curriculares da licenciatura de Português, os professores podem optar pela utilização de outros manuais que eventualmente não constem dos programas. Ou seja, a nível da escolha de manuais existe liberdade para os professores decidirem com quais preferem trabalhar, não havendo critérios estritos ou obrigatoriedade em termos dos manuais a adotar.

O manual de PLE mais utilizado é o “Português para Ensino Universitário”, presente em treze das quinze universidades analisadas (apenas a GDUFS, de Cantão, e a SISU, de Xangai, não o seguem). O segundo manual mais representativo é o “Aprender Português”, adotado por onze das quinze universidades. Este é um manual elaborado por autores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa não se dirigindo exclusivamente a estudantes chineses, mas à generalidade dos estudantes que aprendem PLE.

De seguida, alguns manuais são utilizados em oito universidades, designadamente, o “Português XXI” (que também não se dirige a estudantes chineses em particular), o “Português Global” e o “Curso de Português para Chineses”.

A Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, na qual os alunos podem optar por especializar-se em Português Europeu ou Português do Brasil, faz uso do manual bilingue “Falar... Ler... Escrever... Português (走遍巴西)”. Tal como se pode ler na introdução, este manual para o nível elementar de aprendizagem consiste numa tradução autorizada para mandarim (em 2014) de um manual originalmente editado no Brasil em 1999, não tendo por isso conteúdos direcionados para os estudantes chineses, embora permita a leitura dos enunciados e dos textos explicativos em português e mandarim. Desta forma, os estudantes poderão compreender melhor os conteúdos e trabalhar o manual de forma mais autónoma, bem como conhecer diversos temas sobre festividades, hábitos ou tradições brasileiras.

Português XXI

O manual “Português XXI 1” corresponde ao nível inicial (A1/A2), composto por 12 unidades. Na introdução informa que cobre as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas e que tem um particular enfoque no desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno através de situações reais de fala. Este manual recorre bastante à expressão “os portugueses”, em temas como o Natal, tourada, férias, atividades quotidianas, etc. repete muitas vezes a expressão referida. E introduz bastantes generalizações como “os jovens portugueses à noite voltam tardíssimo” (p. 136), ou “os portugueses não viajam muito para outros países da União Europeia nas suas férias.” (p. 186). A única referência a um país de língua portuguesa para além de Portugal ocorre numa frase isolada de um exercício de gramática sobre a preposição *em*: “No Carnaval há uma grande festa no Brasil” (p. 92). Em termos dos locais mais referidos, a cidade de Lisboa destaca-se sobremaneira. A palavra “Lisboa” surge 48 vezes no livro, na página 118 surge quatro vezes. Além disso, também estão presentes elementos da cidade como o Centro Cultural de Belém ou o Cinema Monumental, embora não seja mencionado o nome da cidade. O nome da cidade do Porto surge cinco vezes em frases de exercícios de gramática ou textos. Contudo, apenas num pequeno exercício da página 138, na qual se pede para colocar algumas frases no Pretérito Perfeito Simples, são feitas referências a elementos da cidade do Porto (“sair e ir a pé para o centro da cidade do Porto; visitar a Sé e passear na zona da Ribeira”; atravessar a ponte; visitar as Caves do Vinho do Porto.”). As referências tangíveis de cultura referem-se quase todas a Portugal, e a Lisboa, em particular, mas não são transmitidos elementos com maior profundidade ou utilidade para a interação cultural.

Este manual, embora não o refira diretamente, parece direcionar-se mais para estudantes europeus, sobretudo espanhóis, pois as personagens utilizadas são sempre europeias e, inclusive, tem um exercício na página 191 dedicado aos falsos amigos comuns entre português e espanhol (oficina/escritório; esquisito/raro; tenda/loja, etc.). Pelas referências tão diretas a cidades ou bairros portugueses (de Lisboa, sobretudo) parece ser um manual pensado para os alunos estrangeiros que estudam em Portugal. Embora tenha algumas referências sobre a cultura superficial, como os pratos típicos (bacalhau, sardinhas), as festividades (Natal) ou alguns hábitos sociais portugueses (tomar café, ir à praia, sair à noite), o manual carece de mais informação sociocultural. As referências tangíveis de cultura referem-se quase todas a Portugal, e a Lisboa, em particular, não sendo transmitidos elementos com maior profundidade ou orientação para a interação cultural.

Aprender Português

O manual “Aprender Português 1”, nível inicial (A1/A2) é um manual elaborado sob a égide da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O manual está dividido em 14 unidades organizadas em áreas temáticas e vocabulares que abordam situações de comunicação prioritárias mais frequentes. Na introdução pode ler-se que a sua utilização é adequada a qualquer curso de introdução à língua portuguesa, tendo em conta que se dirige a um público diversificado, por mais heterogéneo que seja. Apesar de conter algumas referências a Lisboa ao longo do manual, os textos são na sua maioria neutros em termos de referências culturais, ou seja, abordam as temáticas de forma generalizada sem mencionar um país ou a contexto sociocultural concreto, ao contrário do “Português XXI” que opta sempre por cidades portuguesas (com destaque para Lisboa) para situar espacialmente os seus textos. Por exemplo, na página 102, pode ler-se num texto sobre trânsito que “os engarrafamentos nesta cidade estão cada vez piores”, ou, na página 128, que “O Afonso está a trabalhar fora da sua cidade e teve que ir para o hotel.” No geral, este manual contém pouca quantidade de conteúdos culturais o que se poderá explicar pelo nível de aprendizagem a que se dirige e sobretudo pelo facto de os textos não serem muito específicos ou concretos em termos de referências espaciais.

A análise destes manuais permite verificar que não existe informação que prepare os alunos para os comportamentos de interação cultural e que também não se verifica uma representação heterogénea dos países de língua portuguesa, tal como Jatobá (2019) faz referência no seu trabalho. Ambos são elaborados por autores portugueses e os temas culturais referem-se sempre a Portugal, centrando-se sobretudo na cidade de Lisboa. As referências a outros países são deixadas para o fim, pelo que parece verificar-se o padrão de os manuais dedicarem a última unidade para apresentar sucintamente alguns dados sobre os outros países de língua oficial portuguesa que não Portugal.

Português para o Ensino Universitário

O manual “Português para o Ensino Universitário”, amplamente utilizado nas universidades chinesas, faz parte de uma coleção de três volumes que se dirige a estudantes chineses e é da autoria do professor Ye Zhiliang, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. No “Português para o Ensino Universitário 1” os conteúdos comunicativos abordam a apresentação e caracterização pessoal, a descrição do espaço físico da cidade,

as horas, etc. O manual é constituído por textos e diálogos com pouca autenticidade e com um claro foco na aquisição de estruturas gramaticais, simulando conversações simples e quotidianas que promovem uma “aprendizagem do português de tipo reprodutivo para desenvolver capacidades de saber-redizer e saber-refazer” (Han, 2016, p. 65).

No segundo volume, “Português para o Ensino Universitário 2”, os conteúdos culturais também não veiculam conhecimentos socioculturais que vão além do vocabulário necessário para usar no hospital, no banco, na universidade, no restaurante, entre outros locais. Dada a quantidade de exercícios estruturais como preenchimento de espaços, elaboração de frases ou exercícios de tradução, bem como as explicações dos elementos gramaticais e as longas listas de palavras com os respetivos significados, este manual, por vezes, sugere ser mais uma gramática com exercícios do que um manual onde a gramática esteja ao serviço de determinados conteúdos sociais ou culturais. Para além do plano estritamente linguístico não é possível descortinar conhecimentos sobre relações interpessoais ou convenções sociais. Na página 364, existe um texto sobre um estudante que envia uma carta à mãe sobre a sua vida em Lisboa informando que se tem reunido com outros estudantes chineses na “Casa dos Estudantes Chineses”, sugerindo algum isolamento em relação ao meio onde estão inseridos. Em outros textos como o da página 279, em que um jovem recebe um empresário de visita a China ou o da página 308 sobre uma entrevista de emprego para trabalhar numa empresa chinesa com relações comerciais com países de língua portuguesa, é notória uma orientação dos textos para trabalhar vocabulário da área comercial ou de negócios, preparando, eventualmente, os alunos para trabalhar na China dentro deste ramo profissional. Apesar destas preocupações linguísticas, o ensino para a interação parece não ser uma prioridade deste manual, mas sim a aquisição de estruturas gramaticais e linguísticas, na senda de uma perspetiva chinesa mais tradicional do ensino de língua estrangeiras.

Curso de Português para Chineses

A Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) utiliza um manual da sua autoria, editado pela *Shanghai Foreign Language Education Press*, editora da SISU. Este manual, denominado “Curso de Português para Chineses”, é utilizado também na Universidade de Comunicação de Pequim e na Universidade de Zhejiang.

Neste estudo analisámos as versões I e II deste manual e verificamos que em termos de objetivos e de conteúdos este manual tem muitas semelhanças com o “Português para o

Ensino Universitário”, ou seja, transmitir fundamentos gramaticais e informações sobre a vida quotidiana sem atribuir especial relevância às competências sociais ou interculturais dos aprendentes. O primeiro volume, dedicado ao nível elementar, possui conteúdos mais simples (apresentação, vestuário, alimentação, etc.) enquanto o segundo volume introduz temas linguisticamente mais complexos, mas sem preparar especificamente os alunos para situações de contacto com pessoas de outras culturas. Os conteúdos abrangem alguns temas recomendados pelo QECR a nível de vida quotidiana (hábitos gastronómicos, atividades de tempo livre, etc.) e tradições sociais (festividades, celebrações religiosas), mas omitem as relações interpessoais, a linguagem corporal ou as convenções sociais.

Por último, a cultura não está organizada nem sistematizada, e encontra-se normalmente confinada à parte final dos livros como uma espécie de notas culturais que agregam informações (número de habitantes, localização geográfica, principais fontes económicas, etc.) sobre os países falantes da língua de aprendizagem. Ao relegar estes conhecimentos para a parte final, nas últimas unidades ou como apêndices, os manuais propiciam a memorização e o reconhecimento de alguns tópicos superficiais em vez de incidirem de forma prática na aprendizagem cultural.

A transmissão de conhecimentos sociais e interculturais não é muito valorizada nestes manuais, projetados para verificar o domínio dos conhecimentos linguísticos, nomeadamente o vocabulário, a estrutura de frases, a tradução e a escrita, promovendo uma aprendizagem do português de tipo reprodutivo, tal como também defende Han (2016) na sua análise em torno de alguns manuais de PLE elaborados por autores chineses:

(...) no presente, os manuais continuam a sobrevalorizar a estrutura gramatical ou o sistema formal da língua, incluindo abundantes exercícios estruturais, em especial no mercado chinês, apesar de se reconhecer já a importância da abordagem comunicativa para desenvolver mais que uma mera competência linguística, mas a competência comunicativa dos alunos (Han, 2016, p.15).

Em relação à elaboração de manuais de língua estrangeira na China, acrescentamos os argumentos de Liu et al. (2014), de que estes são elaborados sob escrutínio do governo, por um lado, e compilados por nativos chineses, por outro, o que influi muito no teor comunicativo dos manuais (p. 46). A influência das autoridades governamentais não é um fator de somenos, se tivermos em conta que os livros são escrutinados pelas autoridades, tal como acontece nesta universidade, em que no início de cada ano académico, os manuais

que os professores de língua estrangeira decidem adotar têm de ser previamente vistoriados pela direção da universidade para poder ser aprovada a sua utilização nas aulas.

Português Global

O manual “Português Global”, elaborado pelo Instituto Politécnico de Macau, faz parte de uma coleção que segundo o presidente da referida instituição chega a mais de mil alunos da República Popular da China e está presente em dezenas de universidades chinesas (Figueira, 2017), tendo também a particularidade de ser o único manual elaborado conjuntamente por autores portugueses e chineses.

O “Português Global 1” é dirigido a um público específico pelo que possui os títulos, o vocabulário e as notas explicativas escritas nos dois idiomas. Este manual tem uma grande quantidade de diálogos e textos com várias personagens chinesas que estão em Portugal a aprender a língua ou estudantes de Macau a viver em Lisboa. Cada unidade inclui personagens e contextos diferentes com intervenientes portugueses, mas a presença de jovens chineses é maioritária. Embora haja alguns diálogos e textos envolvendo estudantes de Macau apenas dois diálogos fazem referência específica (e superficial) a Macau: uma jovem que quer “ir às compras ao [casino] *Venetian*” (p.142) e outro jovem que pretende “jogar no casino” depois de um jantar (p.143). Ao contrário dos manuais analisados anteriormente o “Português Global 1” possui diálogos que contêm alguma informação sociocultural, fazendo um contraponto entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa. Por exemplo, o manual possui um diálogo em que se explica que em Portugal os “avós não moram com os filhos” (p.85) ou que os jovens em Lisboa gostam de “sair à noite no Bairro Alto” (p.203). No entanto, por vezes surgem afirmações com um teor menos positivo: quando os personagens exclamam “que horror!” ao ver os pastéis de bacalhau (p.33), ou adiantam “já disse que detesto comida japonesa” (p.143), poder-se-ão estar a ser veiculadas algumas generalizações. No cômputo geral, tendo em conta o nível de aprendizagem a que se dirige, este manual contém, comparativamente aos anteriores, maior quantidade de informação cultural, embora tratada de forma tópica ou superficial.

O “Português Global 2” é o único dos manuais analisados com conteúdo especificamente direcionado para a interação social e cultural dos aprendentes chineses. No final das primeiras seis unidades (de um total de doze) existe uma secção sobre cultura portuguesa intitulada “Teste a sua cultura portuguesa - Adequação Social” onde se abordam particularidades que diferem dos contextos culturais dos estudantes chineses. O facto deste

conteúdo pretender contribuir para a interação dos estudantes com a cultura-alvo pode-se verificar no início da primeira dessas secções, na primeira unidade do manual, em que se explica que os hábitos e costumes diferem de país para país e que, não sendo melhores nem piores, se devem conhecer para uma “melhor integração cultural”. Esta informação cultural é apresentada em forma de exercícios compostos por duas questões de escolha múltipla seguidas das soluções que revelam a resposta correta e dedicam também algumas linhas para explicar os respetivos hábitos ou práticas socioculturais, seguindo o modelo que se pode verificar nas figuras que apresentamos seguidamente:

Figura 4. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 1).

环球葡萄牙语 2

A. Adequação social-Qual é a opção correta?

1). Em Portugal, quando vai jantar a casa de alguém ...

a. deve levar um presente.	
b. não deve levar nada	
c. só pode levar comida.	

2). Em Portugal, você vai a um restaurante...

a. deve pedir imediatamente tudo o que deseja, incluindo sobremesa ou café.	
b. pede a sobremesa ou café só no fim da refeição.	
c. paga antes de começar a comer.	

B. Soluções

1). Quando alguém nos convida para jantar (ou almoçar) é simpático levar algum presente para agradecer o convite. Flores, chocolates ou uma boa garrafa de vinho são presentes habituais. Se não percebe nada de vinhos, é melhor levar outra coisa!

2). O café ou a sobremesa só se pedem no fim da refeição.



Fonte: *Português Global II*, p. 24.

A primeira questão dá a conhecer o hábito convencional de em Portugal se levar um presente quando se é convidado para jantar, embora o uso da frase exclamativa “Se não percebe nada de vinhos, é melhor levar outra coisa!” seja um pouco desnecessária, uma vez que o gesto de se oferecer algo provavelmente é mais importante do que os conhecimentos enícolos de cada um.

A segunda questão alude ao facto de em Portugal, por norma, quando se faz um pedido num restaurante não se “pede imediatamente tudo o que se deseja”, pois o café ou a sobremesa pedem-se no final. De acordo com a experiência empírica, normalmente na China é raro haver o hábito de pedir sobremesa (ou café) num restaurante e quando se faz

ocorre logo no início num pedido que inclui tudo o que se pretende de uma vez só e não faseadamente ao longo da refeição. Esta é uma característica cultural também ligada aos hábitos alimentares, ao estilo de vida e ao tempo que é dedicado para cada refeição em determinados contextos.

Figura 5. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 2).

19.  **Teste a sua cultura portuguesa! 考考你的葡萄牙文化常识!**

A. Adequação social-Qual é a opção correta?

1). Quando alguém lhe oferece um presente...	
a. deve abri-lo imediatamente e agradecer.	
b. não o deve abrir em frente da pessoa.	




2). Em Portugal, os portugueses...	
a. cumprimentam toda a gente com beijos.	
b. cumprimentam com beijos ou aperto de mão.	
c. nunca apertam a mão.	

B. Soluções

1). Quando alguém lhe oferece um presente, deve abri-lo imediatamente e agradecer.

2). Nem sempre é fácil compreender a lógica dos cumprimentos em Portugal. Regra geral, entre amigos, família e pessoas próximas é habitual dar beijinhos. Se a situação é mais formal, um aperto de mão é mais adequado.

Fonte: *Português Global II*, p. 37.

A primeira pergunta fala sobre o hábito de em Portugal se “abrirem os presentes imediatamente e agradecer”, considerando os autores que na China os procedimentos são diferentes nesta situação de interação. A segunda pergunta aborda as formas de cumprimento entre os portugueses, por norma, com beijinhos num contexto informal e cumprimento de mão num contexto formal. Este hábito difere bastante dos hábitos chineses, embora Dias (2015) faça referência ao facto de os estudantes chineses

estranharem e rejeitarem esta forma de cumprimento nas primeiras semanas em Portugal, mas utilizarem-na após alguns meses de vivência no país.

Figura 6. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 3).

20.  **Teste a sua cultura portuguesa! 考考你的葡萄牙文化常识!**

A. Adequação social-Qual é a opção correta?



1) Em Portugal...	
a. só os homens bebem vinho às refeições.	
b. homens e mulheres bebem vinho às refeições.	
c. beber vinho é considerado um mau hábito.	

2) Em Portugal é considerado boa educação...	
a. arrotar depois de comer.	
b. palitar os dentes à mesa.	
c. limpar a boca ao guardanapo antes de beber.	

B. Soluções

1). Em Portugal é tradicional beber vinho às refeições tanto para homens como para mulheres. Não há distinção de géneros. Portugal é um grande produtor e exportador de vinhos excelentes desde o tempo dos romanos.

2). Arrotar ou palitar os dentes à frente de outras pessoas é considerado pouco educado. Limpar a boca ao guardanapo antes de beber é uma regra de boa educação.

Fonte: *Português Global II*, p. 49.

A primeira questão relaciona-se com o hábito de beber vinho às refeições e o facto de tanto homens como mulheres o fazerem, não havendo distinção de géneros nesta matéria. Este tópico pode estar relacionado com as normas sociais (e tradicionais) do papel da mulher na sociedade chinesa que deve optar pela discrição e não ingerir bebidas alcoólicas na presença de outros (Attané, 2012). A segunda questão informa que arrotar ou palitar os dentes à frente dos outros é pouco aconselhável em Portugal, alertando os alunos para um hábito relativamente comum na China, por vezes referido em alguns estudos de comunicação intercultural da área da economia e dos negócios, tal como o de Tin (2008).

Figura 7. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 4).

21.  Teste a sua cultura portuguesa! 考考你的葡萄牙文化常识!

A. Adequação social-Qual é a opção correta?

1). Em Portugal...

a. as pessoas geralmente respeitam as filas.	
b. as pessoas não fazem fila.	
c. as pessoas não respeitam as filas e tentam passar à frente.	




2). Em Portugal...

a. os peões têm sempre prioridade nas passadeiras sem semáforo.	
b. os veículos têm sempre prioridade.	
c. passa primeiro quem é mais rápido.	

B. Soluções

1). Em Portugal as pessoas geralmente fazem fila e é importante respeitar as filas. Se alguém tenta passar à frente sem respeitar a vez dos outros, as pessoas ficam muito zangadas e protestam em voz alta. É melhor respeitar sempre as filas!

2). Em toda a Europa e não só em Portugal os peões têm absoluta prioridade nas passadeiras quando não há semáforos. Se há semáforos, os peões só devem atravessar quando a luz está verde para os peões. Os condutores podem sofrer pesadas multas ou mesmo prisão se atropelam um peão na passadeira.

Fonte: *Português Global II*, p. 64.

Nesta unidade as perguntas versam sobre a importância de se respeitarem as filas em Portugal, uma vez que as pessoas podem ficar incomodadas se tal não for respeitado. De acordo com a experiência empírica, este é uma convenção social que difere bastante entre a China e Portugal, reconhecida também pelos estudantes chineses a fazer intercâmbio em Portugal (Dias, 2015). Salientamos que na China, é comum os polícias estarem presentes nas paragens de autocarro mais movimentadas para ordenar a entrada nos autocarros, uma vez que por vezes se geram alguns conflitos à entrada para os mesmos devido ao número elevado de pessoas. A segunda questão alerta para a absoluta prioridade que na Europa os peões têm nas passadeiras, uma vez que na China continental não é hábito os veículos pararem para dar passagem aos peões. Na verdade, na China os peões não atravessam a

passadeira enquanto existe algum movimento de carros, esperando-se que a estrada esteja livre de veículos para se poder atravessar.

Figura 8. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 5).

22. 🇵🇹 Teste a sua cultura portuguesa! 考考你的葡萄牙文化常识!

A. Adequação social-Qual é a opção correta?

1). Em Portugal, quando apresentamos alguém ou somos apresentados...	
a. as pessoas apresentadas devem cumprimentar-se apertando a mão.	
b. nunca se deve apertar a mão.	
c. as pessoas não dizem nada nem apertam a mão.	




2). Em Portugal, se está doente e alguém pergunta pela sua saúde...	
a. deve contar pormenores da doença.	
b. não deve contar pormenores da doença.	
c. deve falar sobre outro assunto.	

B. Soluções

1). Em Portugal quando alguém é apresentado deve cumprimentar a outra pessoa com um aperto de mão (mais formal) ou um beijo se é uma situação mais informal. Regra geral, as pessoas dizem frases como “muito prazer / muito gosto / É um prazer conhecê-lo, etc.” Ficar calado não é bem-educado.

2). Não é considerado boa educação estar a dar informações pormenorizadas sobre o seu estado de saúde. Se está doente, pode referir que não está muito bem, mas sem contar muitos detalhes. Há uma expressão que é usada frequentemente quando alguém pergunta como estamos de saúde: “Vamos andando!”

Fonte: *Português Global II*, p. 80.

A primeira pergunta desta questão debruça-se sobre o facto de as pessoas em Portugal ao serem apresentadas por outrem, não deverem ficar em silêncio por uma questão de convenção social, devendo esboçar um cumprimento (formal ou informal) ou dizer algumas palavras como “muito gosto” ou “muito prazer”. Este tópico pode querer informar que a timidez e a introspeção que por vezes são características de personalidade valorizadas na China (Cheng & Warren, 2003; Chang, 2008), noutros contextos e em algumas ocasiões, pode não ser o mais aconselhável. A segunda pergunta informa que não é recomendável adiantar muitos detalhes sobre o estado de saúde em determinadas ocasiões. É dito que quando se está doente, se deve dizer que não se está bem, mas não revelar muitos

pormenores. Por experiência empírica, e também através do diálogo com outros professores de língua estrangeira, constata-se que é comum haver alunas que às vezes avisam não poder marcar presença nas aulas, justificando-se com o facto de estarem com dores menstruais, pelo que sugerimos que esta chamada de atenção pode indiretamente estar também relacionada com esta sinceridade, incomum noutros quadrantes.

Figura 9. Teste a sua cultura portuguesa - Adequação social (Unidade 6).

24. Teste a sua cultura portuguesa! 考考你的葡萄牙文化常识!

A. Adequação social-Qual é a opção correta?




1). Em Portugal, se alguém lhe oferece uma lembrança, um presente ...	
a. deve sempre recusar.	
b. aceita, agradece, mas não precisa de retribuir.	
c. aceita, mas tem de retribuir obrigatoriamente.	

2). Em Portugal ...	
a. a sopa come-se no início da refeição.	
b. a sopa come-se a meio da refeição.	
c. a sopa come-se no fim da refeição.	

B. Soluções

- 1). Se alguém lhe oferece um pequeno presente, deve aceitar e agradecer. Não é obrigado a retribuir. Habitualmente, retribuimos prendas de Natal ou de aniversário.
- 2). A sopa come-se habitualmente no início da refeição. De acordo com os nutricionistas, a sopa sacia, tem muitas vitaminas e não faz engordar. Assim, a pessoa come menos quantidade de outros alimentos que fazem engordar.

Fonte: *Português Global II*, p. 92.

Na sexta unidade do manual, o primeiro tema informa que em Portugal se devem aceitar pequenos presentes sem necessidade de retribuir, uma vez que na China as pessoas tendem a recusar presentes para evitar o sentimento de se ficar em dívida quando esta troca de presentes não é recíproca (Shen, Wan, & Wyers, 2011, p. 271). A segunda questão adianta que em Portugal a sopa se deve comer no início da refeição e não a meio ou no final, informação que pode ser útil uma vez que o próprio conceito de sopa e o seu papel ou lugar nas refeições difere entre os dois países.

Estas doze convenções e práticas sociais portuguesas são apresentadas no manual, mas deve ser também papel do professor trabalhar estas questões com outra profundidade e dedicar mais tempo e atenção a estes temas. A presença destes doze tópicos é de

significativo destaque na medida em que estas temáticas não estão de todo presentes nos outros manuais de ensino de Português como Língua Estrangeira.

Os manuais produzidos na China Continental, “Curso de Português para Chineses” e “Português para Ensino Universitário”, centram-se sobretudo nos conteúdos gramaticais e apresentam aspetos de cultura geral ligados ao quotidiano, aos hábitos dos jovens, a alguns nomes da história e da literatura, mas não incidem nos conhecimentos de interação social ou cultural dos estudantes. Esta semelhança em termos de metodologia e de conteúdos nos manuais de autores chineses talvez se possa explicar pela vertente empírica que Grosso (2007) refere ao defender que nos manuais a orientação metodológica é essencialmente empírica, isto é, mais ligada à experiência dos autores e à “repetição do modo como os próprios aprenderam a língua estrangeira” (p. 178) do que a um determinado referencial teórico ou didático.

Com exceção do manual “Português Global”, que tem a particularidade de ser o único dos manuais bilingues que é elaborado por professores portugueses e chineses, os manuais de PLE dirigidos a estudantes chineses produzidos em território chinês não parecem ser particularmente ricos ou diversificados em conteúdos culturais, sobretudo no ensino da cultura portuguesa para a interação ou integração social, aspetos que o QEQR recomenda incluir nos manuais e nas aulas de língua estrangeira. Estes manuais têm sobretudo um foco gramatical e estrutural, dedicando pouca atenção às dimensões comunicativas ou culturais.

Beleza!

Neste trabalho analisámos ainda um manual de ensino de PLE publicado na China que, embora não tenhamos conhecimento de universidades que estejam a utilizá-lo, tem uma abordagem sociocultural e comunicativa que consideramos bastante produtiva e diversificada. O “Beleza!” é um manual de português para estrangeiros de nível inicial A1/A2, lançado originalmente em 2010 na Alemanha pela editora *Klett*. De nome original “Beleza! (*Brasilianisches Portugiesisch für Anfänger*)”, em tradução livre “Português do Brasil para Principiantes” é um manual também publicado na China, cuja edição chinesa surgiu em 2017 pela mão da editora *Shanghai Foreign Language Education Press*, com ligações à SISU (a mesma universidade que produziu o manual “Curso de Português para Chineses”).

Além do “Beleza!”, existe também um livro da mesma coleção alemã, da editora *Klett*, chamado “Olá, Portugal! (*Portugiesisch für Anfänger*)”, ou seja, “Português para

Principiantes”, direcionado para os estudantes de português europeu. Esta coleção consiste em dois livros de português para as variantes americana e europeia que seguem e a mesma estrutura e a mesma abordagem cultural, embora os temas culturais sejam diferentes. No entanto, a versão europeia não foi lançada na China. Por este motivo, contactámos por email a referida editora chinesa que nos disse desconhecer a existência do outro livro da mesma coleção, “Olá, Portugal”. Contudo, adiantou-nos que após a nossa informação vai solicitar à editora alemã *Klett* um “*sample book for evaluation*”.

Seguidamente, debruçamo-nos sobre a análise deste manual que, na nossa visão de ensino intercultural, é bastante prolífero e bem-sucedido. Em termos de organização, o manual está dividido em 20 unidades temáticas, além de um apêndice gramatical, glossário e soluções. Tal como o manual “Português Global 1”, a introdução, as perguntas e as notas explicativas ao longo do livro estão em mandarim. Este manual tem algo peculiar que esta investigação não encontrou nos outros manuais de ensino/aprendizagem de PLE: à exceção das unidades 5, 10, 15 e 20 que se chamam “Recapitulando” e são como uma revisão da matéria das unidades anteriores, todas as outras unidades têm no final uma entrada de uma página intitulada “E em Portugal?”. Esta entrada aborda as diferenças linguísticas ou gramaticais tratadas em cada unidade na perspetiva do português europeu. O mesmo sucede no “Livro de exercícios” que acompanha o manual. Da mesma forma, o manual “Olá, Portugal” também possui em cada unidade “E no Brasil?”, ou seja, a perspetiva brasileira dos temas linguísticos tratados em cada unidade, que conduz a uma visão comparativa e abrangente da língua portuguesa.

Outra característica diferenciadora do manual reside no facto de conter imensas fotografias. Se contarmos com as fotos do separador com que principia cada unidade, este manual tem 250 fotografias. As fotografias normalmente acompanham cada texto e ajudam a contextualizar culturalmente os temas. Se tivermos em conta que tem 273 páginas, embora os “anexos” principiem na página 184, a média é de quase uma fotografia por página, o que torna o manual apelativo esteticamente apelativo. As fotografias representam bastante diversidade, pois mesmo as fotos que não estão diretamente ligadas a aspetos culturais (ex.: grupo de amigos a conversar, estudar ou a passear) mostram sempre uma grande diversidade em termos da origem das pessoas, e parecem tiradas nos próprios locais de que o texto refere, algo que também não tem paralelo nos outros manuais analisados.

Comparativamente, este é um manual com uma quantidade muito grande de conteúdos culturais e com textos longos, apesar de ser um manual de PLE de nível inicial. Os conteúdos culturais e os textos são em tal quantidade que às vezes o manual sugere um

livro de cultura que inclui também componente de PLE pelo meio.

Além disso, é notório o objetivo de veicular uma visão holística da língua portuguesa, englobando os diferentes tópicos e espaços da língua portuguesa ao longo do livro, sem circunscrever a informação sobre os países de língua portuguesa em páginas ou capítulos arrumados no final do livro à guisa de glossários, tão comuns em muitos outros manuais de PLE.

Como referimos, o manual publicado na China é a versão brasileira. Em termos de referências geográficas e culturais o Nordeste brasileiro é predominante, isto é, ao longo do livro, faz-se muitas vezes referências às cidades, praias, paisagens, arquitetura, festividades e tradições do Nordeste, principalmente Salvador da Bahia. Quantitativamente, dos 59 conteúdos culturais que registámos no manual, 18 referem-se a Salvador da Bahia, ou seja, cerca de 30 % o total. Também são mencionados algumas vezes, São Paulo, a Floresta Amazónica e os povos indígenas, mas não tanto como o Nordeste e Salvador da Bahia em particular. Vários temas do manual abordam diferentes aspetos da cultura afro-brasileira, especialmente associados a Salvador e ao Nordeste brasileiro em geral. As várias componentes da cultura afro-brasileira (tradições, arquitetura, gastronomia, celebrações etc.) estão presentes ao longo de todo o livro. Algumas destas festividades e celebrações são pouco conhecidas internacionalmente, o que revela que o manual se afasta bastante das generalizações que normalmente têm lugar neste tipo de manuais.

No “Beleza!”, os conteúdos culturais surgem em diversos tipos de exercício, ou seja, o manual contém exercícios variados que não o tornam tão previsível ou repetitivo em termos estruturais como outros manuais analisados nesta investigação e se baseiam no mesmo tipo de exercícios, principalmente, responder a perguntas do texto e preenchimento de espaços. Alguns destes exercícios fogem um pouco ao paradigma do que é comum nos manuais de ensino/aprendizagem de PLE. Por exemplo, na página 83 sugere-se ao aluno para relatar as ideias do texto “em mímica para o colega”; na página 90 solicita-se a leitura das opiniões do aluno em voz alta para a turma, na página 92 pede-se para que o aluno “ande pela aula” enquanto faz a apresentação da sua tarefa e na página 191 para que os alunos apresentem o trabalho “em pares e em suporte visual”.

Outra característica a destacar é que o manual contém temas que normalmente não têm lugar nos outros manuais de PLE, nomeadamente nos analisados nesta investigação. Para exemplificar, referimos os seguintes textos do manual: na página 101, um personagem fala da sua infância como um dos 11 filhos de um casal de seringueiros do sertão Nordestino, embora três irmãos não tenham sobrevivido à malária, hepatite e febre-amarela, “à época

doenças mortais para os trabalhadores da borracha”. Na página 105 fala-se dos meninos de rua e a página 135 é dedicada à vida de uma jovem das favelas de São Paulo; na página 165 informa que as maiores preocupações sociais dos brasileiros são com a violência e criminalidade. Ao longo do manual fala-se em várias ocasiões da herança africana do Brasil como fator identitário do Brasil.

Na nossa análise consideramos que o objetivo não é transmitir uma imagem menos positiva do Brasil, antes que o manual não se furta à discussão ou à reflexão sobre algumas características do tecido social brasileiro, pois quase todos os textos incluem exercícios ou solicitações para que os tópicos sejam discutidos entre a turma, os alunos formem a sua opinião ou que procurem explorar, individualmente, mais conhecimentos sobre cada tema.

Os mesmos objetivos estão presentes quando o manual menciona Macau, Guiné-Bissau, Cabo Verde ou os estudantes africanos em Portugal (na parte “E em Portugal?”), centrando-se nas dificuldades linguísticas e de integração social dos estudantes cabo-verdianos na sociedade portuguesa.

Sendo originalmente um livro produzido na Alemanha, tem também muitos personagens alemães, como na página 105, um jovem alemão a fazer voluntariado no Brasil e na página 163, a propósito de telenovelas, diz-se que “Escrava Isaura” foi um sucesso na Alemanha, entre outros, que estudam ou viajam pelo Brasil.

Por todos estes motivos, este é um manual muito desafiante para os estudantes e professores chineses por ser completamente diferente, em termos da abordagem cultural e linguística, dos outros manuais utilizados neste país.

O “Beleza!” é um exemplo de como um manual pode conter conteúdos comunicativos para o ensino da cultura numa perspetiva de interação, diversidade, e riqueza sociocultural, mesmo dirigindo-se para os aprendentes do nível inicial. Este manual, pela sua abordagem crítica e abertura à diversidade, constitui um bom exemplo de um material didático particularmente proficuo para ensinar conhecimentos e competências de cidadania intercultural. Consideramos interessante, mas talvez não casual, que este manual com uma visão global e inclusiva, que inspira a reflexão crítica, social e politicamente, tenha sido elaborado na Alemanha por autores alemães. Os manuais de autores portugueses usados na China parecem incorrer amiúde numa visão lusocêntrica ou eurocêntrica (às vezes quase *lisboacêntrica*) da língua portuguesa, pertinentes no plano gramatical e linguístico, em concordância com as recomendações do QEQR, mas com carências profundas a nível de conteúdos que promovam competências sociais, políticas ou interculturais.

Em última análise, é responsabilidade dos professores fazerem uso adequado dos manuais para com base neste material didático promoverem conhecimentos interculturais. De acordo com Byram et al., (2002, p. 22-24), por vezes os manuais didáticos apresentam os conteúdos culturais de uma forma autoritária e inflexível. Para desenvolver competência intercultural, os professores podem partir do conteúdo do manual e aprofundar a análise dos temas incentivando os alunos a colocar mais questões e a estabelecer comparações a partir dos exercícios propostos pelo manual. Os professores e os alunos devem elaborar conjuntamente outros exercícios reforçando as mesmas estruturas gramaticais, mas usando outros contextos e exemplos. Uma importante contribuição para uma perspetiva intercultural é a inclusão de vocabulário que ajude os alunos a expressarem-se sobre a diversidade cultural através de termos como: direitos humanos, igualdade, dignidade, género, preconceito, estereótipo, racismo, minorias, etc.

As fontes de informação usadas nesta abordagem devem ser autênticas, incluindo diferentes documentos escritos e audiovisuais e a abordagem aos materiais deve ser “sempre crítica” (p. 22), pois o objetivo é desafiar os alunos através de materiais autênticos que apresentem visões contrastantes. Como os manuais didáticos nem sempre incluem a diversidade e a interação cultural, os professores devem sugerir outras perspetivas possíveis. Uma maneira de o fazer é encorajar os alunos a encontrar materiais autênticos que apresentem uma visão diferente das que constam no manual. Por exemplo, os alunos podem encontrar jornais com diferentes opiniões políticas e culturais bem como materiais de diversas associações ou organizações. Deste modo, os professores não precisam de ser a única ou a principal fonte de informação, mas podem efetuar a pesquisa de informação juntamente com os alunos, adotando o papel de mediador que induz os alunos a assumir um papel ativo e participativo no processo de aprendizagem.

Consideramos que os temas dos manuais didáticos devem ser trabalhados numa perspetiva intercultural e crítica, pois o objetivo principal é aprofundar as temáticas culturais e fazer com que se estabeleçam comparações entre situações familiares para os alunos com exemplos de contextos desconhecidos. Para este fim, devem ser usados materiais diversos com perspetivas diferentes para permitir que os alunos comparem e analisem os materiais criticamente e garantir que os alunos entendam o seu contexto e intenção, pois, numa perspetiva intercultural, é mais importante que os alunos adquiram competências de análise crítica do que informações factuais. Uma vez que a informação intercultural dos manuais didáticos de PLE mais usados na China é reduzida ou inexistente, não contribuindo para o ensino destas temáticas de forma significativa, o papel do professor

adquire uma importância decisiva na instrução de conhecimentos desta área e no desenvolvimento de estratégias de ensino vocacionadas para as interações e as vivências nos países de língua portuguesa.

4.2. A cultura nos planos curriculares de Português na China

Nesta parte da tese centramos a nossa pesquisa na atenção que os programas curriculares dos cursos de Português na China dedicam aos conteúdos culturais. Não é nosso propósito procurar discutir de forma intensiva os conceitos de currículo ou plano curricular, mas identificamo-nos com os argumentos de Beacco, Cavalli, Byram et al. (2016, p. 15) sobre o currículo intercultural como um documento gerador e mediador da interação com a alteridade e um veículo de aquisição e de formação cultural, ou a visão de Sacristán (2013, p. 15-16), para quem o currículo é um projeto seletivo e condicionado cultural, social, política e administrativamente, que preenche a atividade escolar e que concretiza o seu valor na prática. O currículo relaciona princípios com a sua realização prática, feita de comportamentos diversos, de modo a estabelecer um diálogo entre agentes sociais. Na medida em que o currículo é um plano ou projeto orientador e regulador, o plano ou programa curricular pode ser entendido como a seleção e organização reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos, visando alcançar ou materializar os objetivos do sistema curricular. Os programas promovem, assim, a sistematização de conteúdos, temas ou disciplinas de modo a estruturar a escolarização.

Para um maior domínio sobre a análise dos planos curriculares de português na China, recomendamos o estudo de Yuan (2014) sobre a descrição comparativa dos programas curriculares de duas universidades chinesas e os fatores que influenciam a organização e avaliação dos currículos; o livro de Yan e Albuquerque (2019) sobre a situação do Português na China que consagra algumas páginas a esta temática; e, sobretudo, a tese de Jatobá (2020) dedicada à política linguística do Português na China que é bastante elucidativa sobre a questão do planeamento e da gestão curricular.

Estes autores são unânimes em considerar que os planos curriculares dos cursos de Português carecem de planeamento, reflexão e organização e alertam várias vezes para a necessidade de uma concertação dos agentes de ensino na China em prol da melhoria da qualidade dos currículos. Segundo Jatobá (2020), a “inexistência ou não localização dos programas” (p. 37) é um primeiro indício da falta de critério ou sistematização na forma

como os decisores de política encaram a questão curricular. O autor explica que os programas curriculares de Português na China têm sobretudo um valor prático porque servem como referencial para as universidades chinesas poderem apresentar ao governo chinês e, assim, obterem autorização para abrir novos cursos de português. Para este procedimento administrativo, as autoridades educativas apenas requerem uma lista das disciplinas e não dos conteúdos programáticos ou metodologias. Uma vez que os currículos têm uma finalidade essencialmente burocrática, é comum reproduzirem ou adaptarem os programas que as universidades já possuem de outras línguas estrangeiras como o inglês, francês ou espanhol.

Depois de obtida essa autorização, os professores decidem se devem manter ou reconstruir esses programas, embora não seja prestada muita atenção a este assunto, devido à falta de políticas linguísticas explícitas e ao facto de a maioria dos professores envolvidos nesta tarefa “não ter formação no ensino de línguas, contribuindo para o desconhecimento sobre o que está envolvido na construção de um currículo” (p. 191). Devido a esta visão utilitária dos programas curriculares, a grande maioria das universidades com cursos de português na China segue ou replica os programas curriculares das três universidades que têm os cursos de português em vigor há mais tempo, criados nas décadas de 60 e 70 do século passado, nomeadamente, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU), a Universidade dos Estudos Internacionais de Xangai (SHISU) e na Universidade de Comunicação da China (CUC).

Cientes destas limitações, seguidamente efetuaremos, uma análise dos conteúdos culturais que se foca sobretudo na comparação da oferta de disciplinas, tal como sublinha Jatobá:

A maioria dos programas curriculares não está disponível publicamente e é de uso restrito das instituições. Além disso, uma vez que apenas duas instituições apresentam as descrições das disciplinas, nossa análise sobre os programas curriculares na China se restringe a comparar as ofertas de disciplinas (Jatobá, 2020, p. 147).

Na nossa pesquisa, conseguimos obter apenas seis programas que, na sua maioria, consistem em listas de disciplinas, e respetivos créditos, ao longo dos cursos de licenciatura. Ao contrário da quantidade de informação que pudemos recolher em relação aos manuais didáticos utilizados, encontrámos imensas dificuldades para obter os programas curriculares junto dos coordenadores porque alguns são de uso exclusivo das universidades e outros estão, segundo os responsáveis, “desatualizados” ou contêm omissões.

As seis universidades que nos facultaram os planos curriculares foram as seguintes: Universidade de Xangai (SHISU), Universidade de Comunicação de Pequim (CUC), Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU), Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS), a Universidade de Língua e Cultura de Beijing (BLCU), e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TFSU).

O plano de estudos da BLCU lista as disciplinas, os respectivos créditos e carga horária, ao longo dos oito semestres de licenciatura em Português. As disciplinas de Leitura, Conversação, Compreensão Oral, Leitura ou Gramática estão presentes nos primeiros semestres do curso. A partir do quinto semestre os alunos frequentam disciplinas como História dos Países Lusófonos, Redação ou Literatura. Verifica-se que o plano curricular ou lista de disciplinas da BLCU é bastante simples ou incipiente, sem muito conteúdo passível de ser analisado.

Um documento muito semelhante é apresentado pela TFSU, ou seja, uma única tabela com o nome das disciplinas em cada letivo, os manuais didáticos utilizados e os créditos correspondentes. Com base nestas listas, pouca informação se pode retirar em relação ao ensino dos conteúdos de cada disciplina, uma vez que não há descritores que nos permitam compreender a que se dedica ou o que trata cada disciplina.

Os planos curriculares de Português da SHISU e da CUC, os quais Jatobá (2020) e Yuan (2014) afirmam ser a referência ou inspiração para quase todas as outras universidades na China, transmitem mais informação sobre os cursos e sobre a perspetiva cultural. Ambos os planos têm uma estrutura semelhante, antes da listagem das disciplinas começam com um preâmbulo, de algumas alíneas, nas quais dão a conhecer os objetivos gerais e específicos do curso, a duração do mesmo, bem como a carga horária e os respetivos créditos.

A licenciatura de Português da SHISU inclui um programa de *Minor* em Inglês. Esta universidade possui um plano curricular bastante estruturado e detalhado. O plano inclui a descrição do curso, as saídas profissionais, os princípios da universidade em relação ao ensino de línguas, o funcionamento das unidades de crédito, o programa de excelência “Multilingue +” destinado aos alunos com melhores notas, os convénios com as universidades dos países de língua portuguesa, etc. No que concerne à perspetiva intercultural, pode-se ler que o curso promove uma “visão global e humanística, espírito inovador e uma base sólida de português e inglês para comunicar sem problemas através de culturas”. Podemos ler também que o programa de talentos “Multilingue +” se baseia no ensino de várias línguas estrangeiras, integrando ciências humanas e sociais e contextos

“multiculturais e multiprofissionais”. O Plano curricular da SHISU dedica também várias linhas à “relação e cooperação internacional” explicitando os vários acordos de intercâmbio com universidades chinesas, portuguesas e brasileiras. Com base nestas descrições, parece verificar-se que as competências culturais são um objetivo assumido e definido do curso, bastante orientado para a interação social e profissional nos contextos de língua portuguesa.

O plano curricular da CUC é um pouco menos extenso do que o anterior (duas páginas), mas é também revelador de intenções interculturais. O documento refere que os objetivos incluem a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento político, económico, social e cultural dos países de língua portuguesa, de modo a desenvolver “competências de comunicação intercultural” como as capacidades de se situar interculturalmente e “resolver problemas práticos de forma independente”. O programa da licenciatura de Português da CUC assume também uma intenção internacional e intercultural.

O plano curricular da ZISU tem imensas similaridades com o plano curricular da CUC, tanto em termos de estrutura como em termos de apresentação, objetivos e disciplinas. Esta universidade alude, igualmente, à importância do conhecimento da sociedade, cultura, economia e comércio dos países de língua portuguesa, bem como de trabalhar “abordagens internacionais” e “competências de comunicação intercultural”, sem transmitir mais especificações.

Diferentemente dos anteriores, a qualidade do programa ou currículo da GDUFS destaca-se por ser o mais completo, organizado e elucidativo. A coordenadora do curso de português disponibilizou-nos o programa que consiste num livro de 70 páginas, elaborado em 2011, que contém a história da universidade e do departamento de português, uma visão histórica sobre as relações entre a China e os países de língua portuguesa e sobre as saídas profissionais pelas quais os estudantes podem enveredar depois do ciclo de estudos.

Este manual apresenta de forma descritiva e detalhada o programa pedagógico da licenciatura e contém uma lista com as disciplinas obrigatórias e opcionais, acompanhadas dos créditos e da respetiva carga horária. Após a tabela com a lista de disciplinas, o plano curricular dedica uma (ou duas) páginas a cada disciplina de forma individual. Para cada disciplina do curso de licenciatura são apresentados os objetivos gerais e os conteúdos programáticos e, em alguns casos, os métodos de ensino, nos quais constam os materiais utilizados, mas também o tipo de exercícios e de estratégias de ensino como a “conservação”, a “audição e reprodução de palavras” ou a “leitura extensiva e expressiva” de documentos autênticos.

Através da leitura dos conteúdos programáticos pode-se verificar que algumas disciplinas como Português Básico III e IV, no 2º ano do curso, abordam conteúdos relativos à “cidadania”, às “novas relações familiares” e às “questões político-sociais” de Portugal e do Brasil. Centramos, contudo, a nossa atenção numa disciplina em particular do 3º ano, denominada Português Avançado. Os temas abordados nesta disciplina incidem no ensino de práticas socioculturais como a “comunicação intercultural Portugal-China”, e os “valores sociais, individuais, familiares, morais, éticos, etc.”, além de outras temáticas culturais ligadas ao “catolicismo/budismo”, aos conceitos de “individualismo/coletivismo” e à ética “filosófica/confucionista”. Com base nestes tópicos e em outros, como as várias épocas da história portuguesa e brasileira ou as diferentes correntes literárias abordadas, verifica-se uma visão abrangente da língua portuguesa e objetivos claros no sentido de transmitir conhecimentos sociais e culturais que contribuam para a informação e interação dos estudantes. Por estas razões, o programa de estudos desta instituição de ensino superior distingue-se pela organização e diligência na forma como foi elaborado, sendo muito minucioso e explicativo em relação aos propósitos e ao funcionamento da licenciatura.

A análise comparativa do plano curricular da GDUFS permite depreender os motivos pelos quais o Ministério da Educação da China integrou recentemente a licenciatura em Português desta instituição na lista de cursos superiores de excelência ou de “primeira classe” a nível nacional (Agência Lusa, 2021).

Antes de concluir esta parte da tese mencionamos uma particularidade comum aos seis planos curriculares analisados anteriormente, a referência na introdução ou no preâmbulo ao cultivo da moral e dos valores nacionais, uma característica dos currículos das instituições educativas chinesas onde o ensino é concebido à luz de uma “doutrina moral e comportamental, baseada nos ensinamentos de Confúcio, que apresenta orientações e regras para cada nível da interação humana” (Nield, 2004, p. 189). No caso da ZISU, o plano contém várias referências à importância destes valores, na parte dedicada aos princípios orientadores do curso, expressos em frases como “cultivar o desenvolvimento integral da moralidade” ou “possuir boas qualidades ideológicas e morais, patriotismo e visão internacional.”

De forma geral, as opiniões obtidas através do contacto com os coordenadores destas universidades sobre o ensino para a interação cultural, indicam que é incumbência dos professores decidir a forma como pretendem explorar ou ensinar os conteúdos culturais. Tal como em relação aos manuais, parece haver uma orientação curricular flexível e maleável dos conteúdos programáticos das disciplinas, tendo o professor relativa liberdade

para dentro do âmbito de cada disciplina, delinear os seus métodos e abordagens. Os coordenadores destacam a elevada importância do ensino para as questões interculturais, no entanto, referiram a necessidade de ter em conta os critérios de avaliação. Normalmente, os professores seguem como referência os manuais didáticos e, por conseguinte, as referências ou tópicos culturais que estes contêm.

Em relação ao ensino da cultura como preparação para a experiência de mobilidade e para a interação cultural, embora não tenhamos elementos qualitativos com a dimensão ou profundidade suficiente para retirar conclusões mais incisivas e representativas, entendemos não ser um tema que cause uma grande atenção dos coordenadores porque os estudantes podem adquirir esses conhecimentos através “da própria experiência de imersão”, como adiantou um dos responsáveis contactados. Por outro lado, foi mencionado que os próprios alunos, muitas vezes, pretendem desenvolver ou preparar as competências linguísticas antes do período de mobilidade, dando mais preferência ao vocabulário e às questões fonéticas ou gramaticais do que aos temas culturais.

O objetivo de promover um ensino intercultural está presente nos planos curriculares, no entanto, parece haver um desfasamento entre os propósitos teóricos e a aplicação prática. Os pareceres recolhidos junto dos responsáveis dos cursos de português sugerem que este é um objetivo importante, mas a informação sobre a aplicação prática destes conceitos é vaga ou desconhecida, porque “depende de cada professor”, além de que os alunos “aprenderão estas questões por si próprios” durante o período de mobilidade. No entender desta tese, estes depoimentos e esta visão do problema reforçam sobremaneira a importância do ensino para as competências de interação cultural, na medida em que parece ser insuficiente. Por este motivo, os alunos poderão não estar devidamente informados ou preparados para este tipo temáticas, ao contrário do que a extensa literatura da área recomenda, incluindo o bastante consensual QECR. Estas lacunas tendem a originar uma maior probabilidade de existência de mal-entendidos e conflitos, afetando a comunicação, a interação e a integração dos jovens chineses nos seus países de destino.

Concluimos esta análise afirmando que os programas curriculares não permitem reunir conhecimentos mais elucidativos sobre o ensino de competências interculturais. Devido principalmente as questões burocráticas e políticas, a insuficiência ou falta de formação específica, a estruturação do planeamento curricular é um dos grandes desafios que se colocam ao PLE na China. A literatura sobre este tema é perentória em alertar para a necessidade de se debater esta questão e de se procurarem soluções para definir e organizar os programas curriculares. Apesar de concluirmos que os planos curriculares ou programas

de disciplinas de português na China não parecem ser suficientemente prolíficos para nos fornecer respostas consistentes sobre o ensino das questões culturais, destacamos precisamente a importância de trazer esta questão a terreiro, para promover o debate ao invés da omissão e tentar encontrar alternativas, juntando a nossa voz à necessidade de estabelecer um diálogo produtivo e concertado sobre a construção dos currículos e sobre o ensino da cultura em particular.

5. Pesquisa quantitativo-qualitativa: questionários e entrevistas

5.1. Questionários: resultados e discussão

Nesta parte apresentamos os resultados dos questionários e discutimos as suas principais decorrências. A análise e discussão efetuada neste ponto inclui as opiniões e interpretações dos alunos que participaram nas entrevistas. O diálogo com os alunos, com os quais efetuámos uma leitura dos principais resultados dos questionários durante as entrevistas online, contribuiu para uma melhor interpretação dos mesmos e para recolher perspectivas ou experiências individuais que trouxeram novas revelações e conhecimentos sobre as temáticas abordadas. No decorrer da entrevista registámos as declarações para posteriormente organizar as respostas e efetuar uma apreciação global e qualitativa dos tópicos abordados. A fim de melhor identificar os três grupos de alunos entrevistados, nomeadamente o Grupo da UM (Macau), da SYSU (Cantão) e da BFSU (Pequim), sempre que for pertinente, referi-los-emos como GdM, GdC e GdP, respetivamente. Os alunos do GdM e do GdP efetuaram a mobilidade de crédito no ano letivo 2020/2021, atravessando a chegada da pandemia a Portugal e o primeiro confinamento, enquanto o GdC realizou o intercâmbio de estudos em 2017/2018.

O questionário foi respondido por 234 estudantes. No entanto, apesar de as perguntas requererem a obrigatoriedade de resposta para se poder avançar no questionário, houve 31 inquiridos (14%) que responderam apenas às questões da primeira parte (informação geral), pelo que se registaram 203 (86%) respostas completas, ou seja, a todas as três partes do questionário.

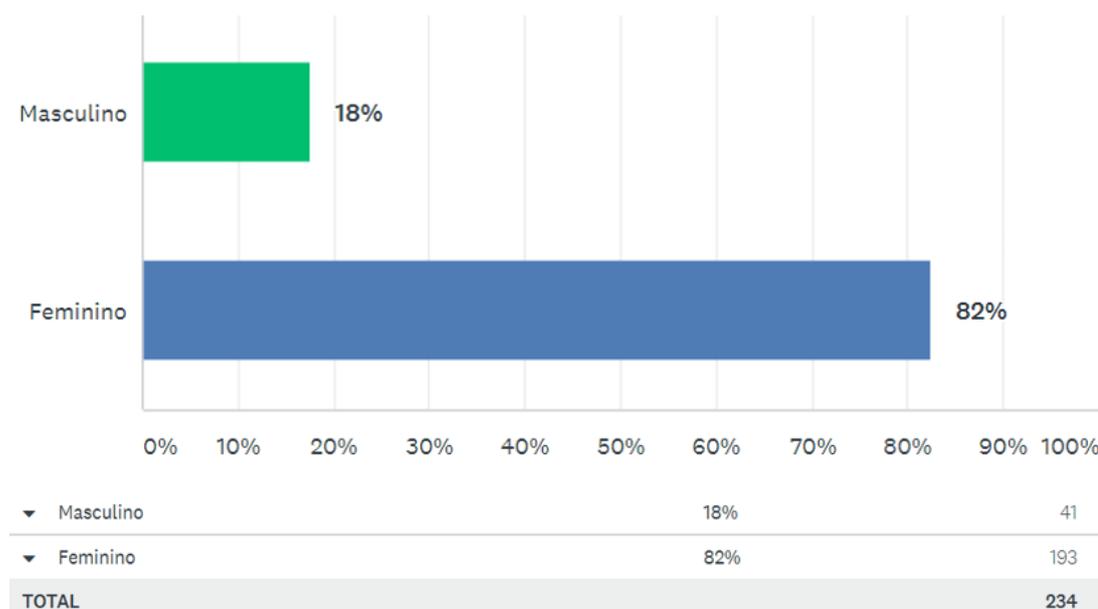
Em relação ao tratamento das respostas incompletas nas pesquisas qualitativas e à discutível opção de as manter ou eliminar desta pesquisa, consideramos, na linha de argumentação de Mayring (2014), que só se devem eliminar os dados quando o pesquisador

entender que não são representativos, destacando a transparência que as explicações e procedimentos de estimativa devem possuir, segundo as boas práticas científicas, para que outros pesquisadores possam replicar o trabalho. Nesta perspetiva, decidimos manter as respostas incompletas (dos 31 respondentes que concluíram apenas a primeira parte do questionário), pois podem contribuir com informação relevante acerca do sexo, da duração dos intercâmbios ou da distribuição geográfica dos estudantes chineses. A análise da segunda e da terceira parte do questionário é baseada numa amostra de 203 respondentes.

Em seguida, debruçamo-nos sobre os resultados das respostas de acordo com a ordem das perguntas do questionário, apresentando os gráficos ou tabelas relativas a cada questão, acompanhados da leitura ou discussão das respostas.

Parte 1: Informação geral sobre o perfil dos participantes (n=234)

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por sexo.



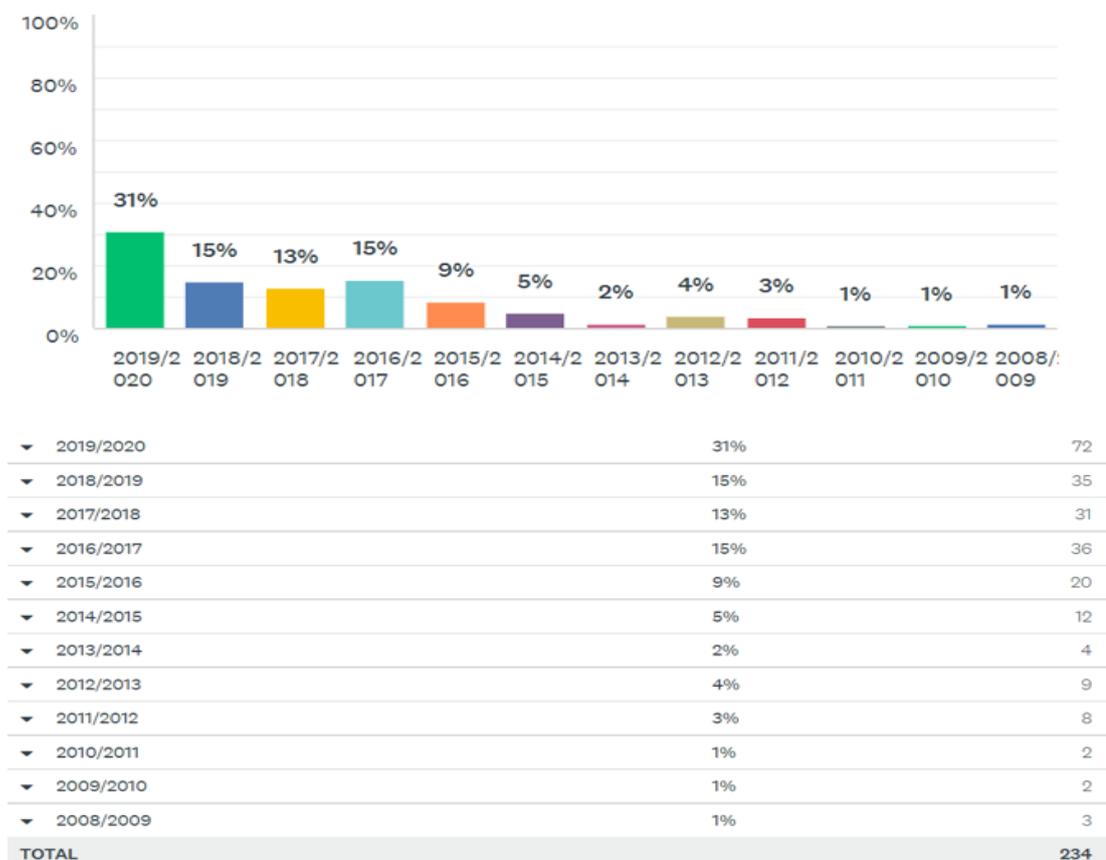
Fonte: *Survey Monkey* (2021)

A primeira consideração a deduzir dos resultados é a evidente predominância do sexo feminino que pode ser interpretada como uma característica reveladora do perfil do público universitário chinês que atualmente estuda português. Estes valores (em cada cinco estudantes, quatro são do sexo feminino) situam-se próximos dos números divulgados pela DGEEC em relação ao perfil dos estudantes chineses em Portugal. Consideramos que estes números expressivos devem sugerir um ensino que promova uma perspetiva feminina, vocacionado para os desafios que as mulheres chinesas estudantes de português enfrentam

na sociedade, no mercado trabalho e nas suas vidas enquanto cidadãos interculturais. O espaço das aulas de português deverá servir para ensinar e debater temáticas atuais ligadas à condição feminina como a posição familiar e social da mulher, os conceitos e padrões de beleza, as relações abusivas ou de violência no namoro, as desigualdades em termos de direitos e rendimentos laborais, entre outros. Os professores poderão introduzir atividades comunicativas fomentado um diálogo intercultural que analise estas questões numa perspetiva reflexiva e comparativa entre Portugal e a China.

Além destes temas, é de particular relevância analisar a questão das saídas profissionais dos cursos de português tendo em conta a maioria de quadros femininos. Entender quais os objetivos do público feminino ao estudar português e acompanhar o seu percurso profissional no pós-universidade, poderá trazer orientações importantes para o futuro do ensino de português da China.

Gráfico 2. Ano do intercâmbio de estudos em Portugal.

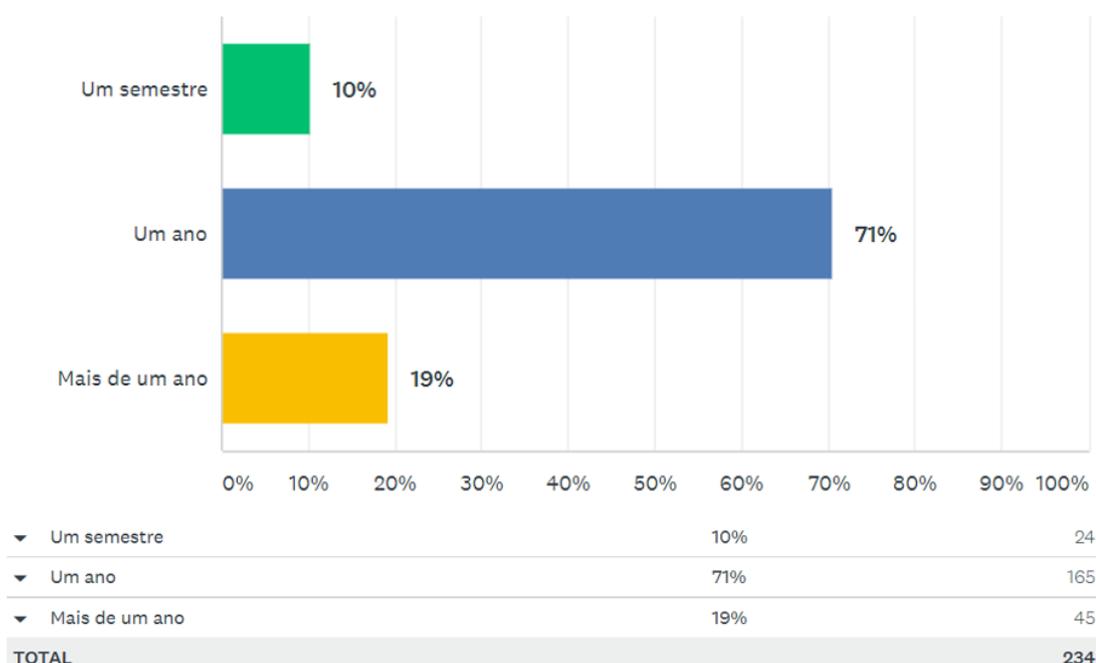


Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Cerca de um terço dos participantes efetuou a mobilidade de crédito em Portugal no ano letivo de 2019/2020, o último ano em que os programas de intercâmbio decorreram com normalidade. No presente ano letivo (2020/2021) não houve mobilidade desde a China, sendo que no próximo algumas universidades vão começar a enviar alunos, dependendo das decisões de cada instituição em particular e do evoluir da situação pandémica em Portugal, tal como nos têm informado alguns coordenadores de Português na China. Não será um verdadeiro “intercâmbio” na aceção recíproca ou permutadora do termo, uma vez que a entrada de estudantes internacionais na China está interdita até novo anúncio (inclusive a dos alunos que saíram a meio do semestre no ano passado e deixaram os seus pertences e os seus cursos em suspenso). É difícil evitar um discurso especulativo, uma vez que as autoridades chinesas não anunciam estas datas ou decisões com antecedência, mas oficiosamente fala-se que dificilmente a circulação nas fronteiras será regularizada antes de 2023.

Em relação aos dados recolhidos, reunimos participantes que estudaram em Portugal ao longo da última década, sendo que 85% da amostra é constituída por alunos que estudaram desde 2015/2016 até 2019/2020, ou seja, nos últimos cinco anos. Esta condição poderá permitir-nos delinear um panorama mais recente ou atual dos padrões e das problemáticas de interação cultural que se colocam aos estudantes chineses.

Gráfico 3. Duração do programa de mobilidade de crédito em Portugal.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

A maior parte dos estudantes (71%) efetuou intercâmbios com a duração de um ano letivo, a duração mais comum na China continental, e apenas 10% dos inquiridos esteve em Portugal durante um semestre. Verifica-se que a mobilidade com duração de um semestre é mais comum nas instituições da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), pois 18 estudantes (75%) que deram esta resposta provêm deste território. Concretamente, todos os 6 participantes da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau e 12 (70%) do total de 17 alunos participantes da Universidade de Macau. Os dados demonstram que os alunos destas duas instituições frequentam maioritariamente o programa de um semestre, o que poderá influenciar a interação e integração cultural no país de acolhimento devido à menor duração do intercâmbio.

Por outro lado, 19% dos alunos referiu ter efetuado programas com duração superior a um ano letivo. Relativamente à Universidade de Dalian, oito dos nove participantes neste estudo, afirmaram ter estado mais de um ano, no entanto, em relação às outras universidades de proveniência, existe uma distribuição relativamente homogénea de alunos que deram esta resposta.

Alguns informantes (seis) referiram ter participado em programas de mestrado nas áreas de Língua Portuguesa e Tradução. Recordamos que a divulgação do questionário ficou ao cuidado dos coordenadores dos cursos de português. Embora tenhamos difundido o questionário diretamente junto de alguns grupos de alunos, foi sobretudo através da ação dos coordenadores que este pôde chegar a um maior número de participantes. As premissas pretendidas para a amostra foram comunicadas aos coordenadores (estudantes de licenciatura que tivessem realizado mobilidade de crédito em Portugal), mas os questionários foram também divulgados entre outros estudantes, nomeadamente que realizaram mestrados ou programas de mobilidade mais alargados em Portugal.

De seguida, debruçar-nos-emos sobre as universidades de origem dos estudantes, tal como podemos verificar na tabela 1. Em algumas questões dada a quantidade e heterogeneidade de respostas, agregámos manualmente os resultados por temas ou categorias para melhor apresentação e leitura dos mesmos. Por exemplo, nesta questão em que os alunos referiram as Universidade de origem, as mesmas universidades foram referidas de várias formas diferentes (ex.: Universidade de Lisboa, UL, ULisboa, Univ. Lisboa, etc.).

Tabela 1. Distribuição dos estudantes por universidade de origem (China).

Universidade de origem	Região da China e Província	Nº de estudantes (n=234)	Valor percentual
BLCU (Universidade de Língua e Cultura de Pequim)	Norte, Pequim	36	15%
SYSU (Universidade de Sun Yat-sen)	Sul, Cantão	29	12%
BFSU (Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim)	Norte, Pequim	27	12%
SHISU (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai)	Leste, Xangai	25	11%
GDUFS (Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão)	Sul, Cantão	22	9%
TFSU (Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin)	Norte, Tianjin	16	7%
SISU (Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan)	Sudoeste, Sichuan	12	5%
XISU (Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an)	Noroeste, Shaanxi	9	4%
DUFL (Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian)	Nordeste, Liaoning	9	4%
HUBU (Universidade de Hubei)	Centro-sul, Hubei	7	3%
HRBNU (Universidade Normal de Harbin)	Nordeste, Heilongjiang	7	3%
ZISU		6	3%

(Universidade de Estudos Internacionais de Leste, Zhejiang Zhejiang)			
HFSU		3	1%
(Universidade de Estudos Estrangeiros de Norte, Hebei Hebei)			
UM		17	7%
(Universidade de Macau)	RAEM		
MUST		6	3%
(Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau)	RAEM		
IPM		3	1%
(Instituto Politécnico de Macau)	RAEM		

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste estudo participaram estudantes de 16 instituições de ensino superior chinesas. Destas, 13 situam-se na China Continental e 3 na RAEM, equivalendo estas últimas a 19% do total. Tendo em conta os dados da Embaixada do Brasil em Pequim (2021), esta amostra contém várias das universidades mais numerosas em termos de estudantes de português, além de universidades com maior tradição e antiguidade no ensino de português como a CUC, a BFSU, a SHISU, a BLCU, a TFSU, entre outras (Jatobá, 2020). Salientamos também que alguns coordenadores relataram as dificuldades em chegar aos alunos, principalmente num ano letivo de pandemia (2020/2021) em que o ensino enfrentou vários contratemplos. Por estes motivos, houve alguns coordenadores que não conseguiram divulgar os questionários entre os alunos, bem como instituições universitárias com maior número de estudantes a contribuir para este estudo do que outras.

Em termos da localização das universidades, constatamos que existe uma grande representatividade das várias regiões da China, tal como ilustramos no seguinte mapa:

Figura 10. Localização das universidades de origem dos alunos.



Fonte: Adaptado de *geology.com* (2021)

O estudo inclui instituições de todas as regiões da China. As regiões mais populosas do país, nomeadamente o Norte (Pequim), o Sul (Cantão e Macau) e o Leste (Xangai) da China reúnem o maior número de instituições (11 em 16), ou seja, 70%, aproximadamente. Esta concentração geográfica também está relacionada com os maiores índices demográficos e de desenvolvimento económico que fazem com que estas regiões possuam um número maior de universidades.

Em termos do número de alunos que participou nos questionários, 35% provêm de universidades da região Norte, 32% da região Sul (incluindo 11% de Macau) e 14% do Leste da China. As outras regiões contribuíram mais modestamente, destacando-se o Nordeste (7%), seguido do Sudoeste (5%), do Noroeste (4%) e do Centro-Sul (3%).

Seguidamente, analisamos a distribuição dos estudantes de acordo com a universidade que frequentaram durante a mobilidade de crédito.

Tabela 2. Distribuição dos estudantes por universidade de destino (Portugal).

Universidade de destino	Nº de estudantes (n=234)	Valor percentual
Universidade de Lisboa (UL)	61	26%
Universidade de Coimbra (UC)	60	26%
Universidade do Minho (UM)	32	14%
Instituto Politécnico de Leiria (IPL)	27	11%
Universidade de Aveiro (UA)	26	11%
Universidade Nova de Lisboa (UNL)	18	8%
Universidade do Porto (UP)	9	4%

Fonte: Elaborado pelo autor

Se, por um lado, foi objetivo desta tese divulgar os questionários por universidades que além da destacada tradição ou dimensão do ensino de português, fossem também representativas das diferentes províncias chinesas, no caso das instituições portuguesas não houve uma intenção prévia de controlar a amostra em relação às universidades de destino.

Os alunos frequentaram um total de oito instituições, das quais se destacam a Universidade de Lisboa e a Universidade de Coimbra por acolherem mais de metade dos estudantes. A cidade de Lisboa é a mais representada com duas instituições universitárias. A distribuição dos estudantes que participaram neste estudo aproxima-se bastante da informação revelados pela DGEEC no que respeita ao destino dos estudantes chineses na última década. Como analisado anteriormente nesta tese, cinco cidades portuguesas recebem cerca de 90% dos estudantes chineses. Neste estudo, apenas o Instituto Politécnico de Leiria diverge desta hegemonia das principais instituições universitárias portuguesas.

Consideramos pertinente mencionar que das oito instituições, apenas uma (Universidade Nova de Lisboa) não possui cooperação – pelo menos em termos de presença física nas suas instalações – com o Instituto Confúcio. A existência destas instituições de divulgação da língua e cultura chinesa poderá ter alguma influência nos acordos de cooperação com as universidades chinesas, e, conseqüentemente, no destino de estudantes chineses. Este facto pode ser mais visível no caso do Instituto Politécnico de Leiria em particular, uma vez que recebeu mais estudantes chineses do que outras instituições de maior dimensão e antiguidade no contexto universitário português.

Tabela 3. Principais áreas curriculares frequentadas pelos estudantes.

Áreas curriculares	Nº de estudantes (n=234)	Valor percentual
Língua e Cultura Portuguesa	207	88%
Relações Internacionais	2	1%
Gestão de empresas	1	0,5%
Marketing	1	0,5%
Direito	1	0,5%
Educação e Estudos Sociais	1	0,5%
Não sei / não me lembro	3	2%
Colocaram apenas o número de disciplinas	18	7%

Fonte: Elaborado pelo autor

A clara maioria dos estudantes frequentou unidades curriculares ou disciplinas relacionadas com a área de Língua e Cultura Portuguesa. Algumas disciplinas mais referidas incluem a língua portuguesa, compreensão oral e escrita, gramática, linguística, literatura, cultura portuguesa, tradução, entre outras disciplinas comuns na aprendizagem e português. Além disso, houve seis alunos que descreveram disciplinas de outros campos que sugerem cursos de mestrados (3%), enquanto outros responderam apenas com o número de disciplinas que frequentaram (7%).

Os resultados revelam uma grande homogeneidade em termos do tipo de disciplinas que os alunos de mobilidade de crédito frequentam. Estes indicadores sublinham a necessidade de os alunos chineses adquirirem conhecimentos mais diversificados e frequentarem outras disciplinas para além da aprendizagem linguística. Esta preocupação com as competências dos alunos com reflexo nas futuras opções profissionais dos alunos é partilhada por alguns académicos como o ex-reitor da Universidade de Coimbra, Prof. Dr. João Gabriel Silva:

“Apesar de já haver um número relevante de orientais a falar português, faltam ainda pessoas que simultaneamente dominem a língua e tenham formação técnica. Ao contrário dos cursos de português na China – que se focam apenas na língua – a UC quer ensinar português ao mesmo tempo que ensina leis, medicina, engenharia ou qualquer outra área das oito faculdades da instituição”. (Ferreira, 2015, p. 7)

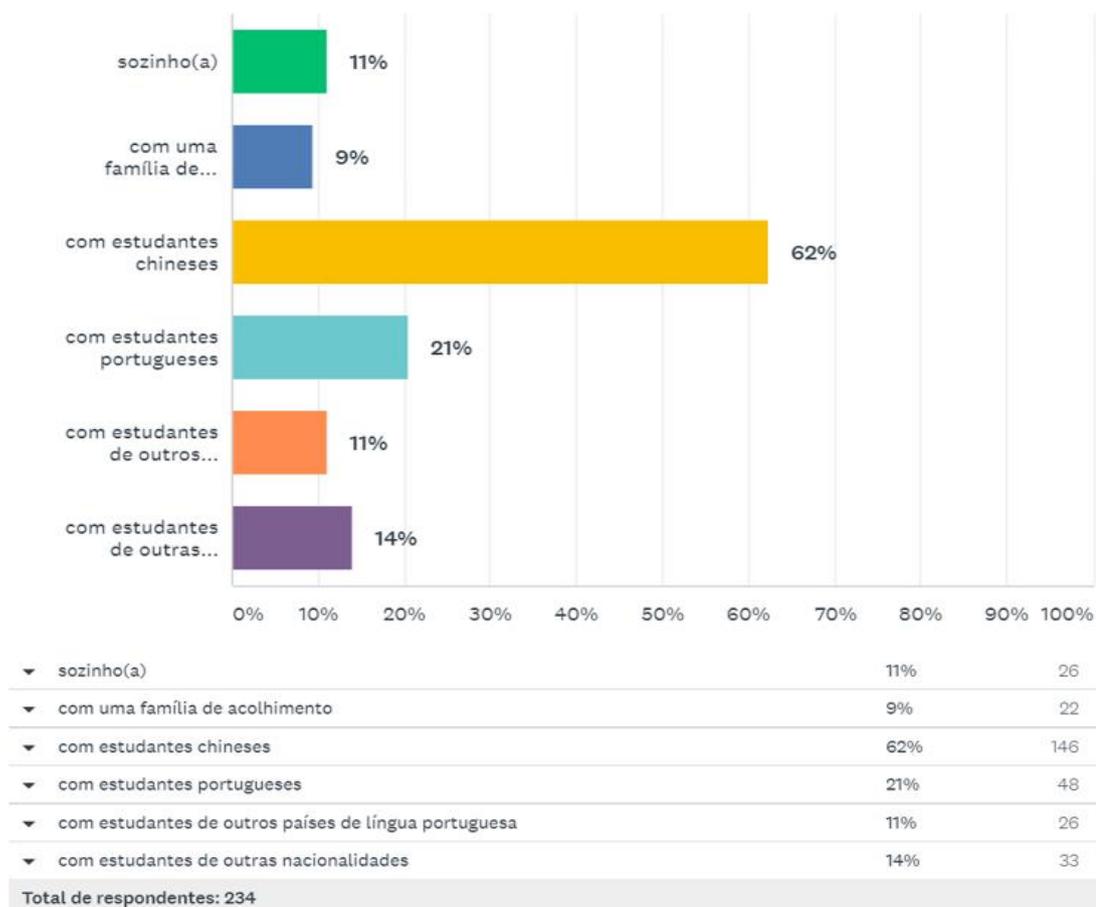
Constatamos que embora estas palavras datem de 2015, presentemente ainda há uma grande concentração de alunos chineses a frequentar unidades curriculares unicamente

ligadas à aprendizagem da língua, o que reforça a pertinência de discutir estas questões e diversificar a oferta formativa tendo em conta o futuro profissional dos estudantes.

Afastamo-nos um pouco do escopo desta tese para relatar que em relação a este tema temos ouvido as queixas dos estudantes universitários portugueses de línguas orientais (mandarim) que efetuam mobilidade de crédito em universidades chinesas. Estes estudantes revelam-nos que em várias universidades europeias a aprendizagem de mandarim é uma disciplina disponível em diversas licenciaturas, nas quais os estudantes possuem mais liberdade e opções para escolher as unidades curriculares que querem frequentar ao longo de cada curso de licenciatura. Os estudantes provenientes de países como França, Alemanha ou Espanha, que vêm para a China fazer intercâmbios de estudos para aprender mandarim, cursam diferentes licenciaturas como Enfermagem, Gestão de Empresas, Desporto, Marketing, entre várias outras. Deste modo, a vantagem competitiva destes estudantes pode ser mais elevada, na medida em que além da aprendizagem da língua adquirem outras competências e especializações.

Apesar de esta flexibilidade poder estar prevista nos currículos das instituições portuguesas, os testemunhos dos estudantes portugueses e os resultados em relação às unidades curriculares frequentadas pelos estudantes chineses em Portugal, sugerem a necessidade de colocar em prática uma diversificação da oferta curricular para que os estudantes de língua possam ter mais competências e recursos para fazer face aos desafios atuais do mercado de trabalho.

Gráfico 4. Forma como os estudantes moraram durante o intercâmbio.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Os dados expressos no gráfico revelam que, maioritariamente, os estudantes chineses viveram com os seus pares da mesma nacionalidade. As outras formas de habitação possuem valores distantes, com algum relevo para os que moraram com estudantes portugueses.

Segundo as entrevistas, o alojamento é uma das questões que mais inquieta os estudantes chineses, dado que na China “não é uma preocupação” porque as universidades possuem *campi* que funcionam como pequenas cidades onde os alunos vivem durante todo o semestre. Os estudantes revelaram que normalmente falam com os colegas dos anos anteriores que estão a terminar a mobilidade para reservar os mesmos quartos ou apartamentos, pois muitos senhorios têm acordo com os estudantes chineses e de forma contínua alugam os seus apartamentos a estudantes provenientes da China. No entanto, nem sempre é possível seguir esta via, pelo que alguns estudantes vão para Portugal algumas semanas antes do início do semestre “só para arranjar apartamento”. Por este motivo, o

alojamento não é somente uma questão de escolha, mas depende das circunstâncias e das vagas do mercado de habitação para universitários. Os entrevistados lamentaram, de forma geral, os preços elevados do alojamento em Portugal, sobretudo em Lisboa, onde só os jovens “muito ricos” conseguem pagar o aluguer de um apartamento para viver sozinhos.

No GdC, os alunos disseram que “qualquer tipo de habitação seria bom” desde que não tivessem de “perder tempo” com essa burocracia. Uma aluna deste grupo justificou estes argumentos com a frase “somos mais cuidadosos e meticolosos e gostaríamos de ter tudo preparado”. Alguns alunos referiram que preferiam viver com uma família de acolhimento para não terem de se preocupar com os trabalhos domésticos e poderem “praticar português”. Neste grupo referiu-se também que quando foram para Portugal esperavam viver com estudantes portugueses ou de outras nacionalidades, mas os quartos do apartamento onde moravam, em Braga, foram alugados por estudantes chineses devido à “quantidade muito grande” de estudantes provenientes da China.

Os resultados permitem fazer outras leituras que revelam valores muito semelhantes entre o sexo feminino e masculino e às universidades de origem, ou seja, cremos que não há uma relação evidente entre as universidades de proveniência e determinado tipo de alojamento, dado o carácter individual do processo de procura de habitação. Talvez a exceção seja a SHISU, de Xangai, da qual proveio quase um terço (sete) dos 22 estudantes que moraram com famílias de acolhimento, o que pode sugerir a existência de uma continuidade ou sucessão entre os alunos que findam a mobilidade e os que se preparam para a iniciar.

De seguida, tentamos divisar se, por outro lado, existe alguma relação entre as universidades ou cidades de destino e as formas de alojamento minoritárias durante o intercâmbio.

Tabela 4. Distribuição dos estudantes por forma de alojamento e universidade de destino.

Alojamento	UL	UC	UM	IPL	UA	UNL	UP	Total (n=155)
Sozinho	9	2	2	1	10	-	2	26
Família de acolhimento	14	3	3	-	-	1	1	22
C/ portugueses	7	12	10	7	10	2	-	48

C/outras nacionalidades de língua portuguesa	5	14	1	-	6	-	-	26
C/outras nacionalidades	9	13	1	1	5	2	2	33

Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados que salientamos desta tabela demonstram que Aveiro e Lisboa são as cidades com maior número de participantes que viveram sozinhos durante o período de mobilidade. A cidade de Lisboa concentra também a maior parte dos alunos que viveram com famílias de acolhimento, enquanto Coimbra se distingue por ser a cidade onde os estudantes chineses mais tiveram experiências de morar com estudantes de diversas origens, ou seja, de Portugal, dos outros países de língua portuguesa e de outras nacionalidades em geral. Comparativamente, Coimbra parece ser a cidade onde os estudantes têm mais oportunidade de interagir com o Outro desde o local onde habitam.

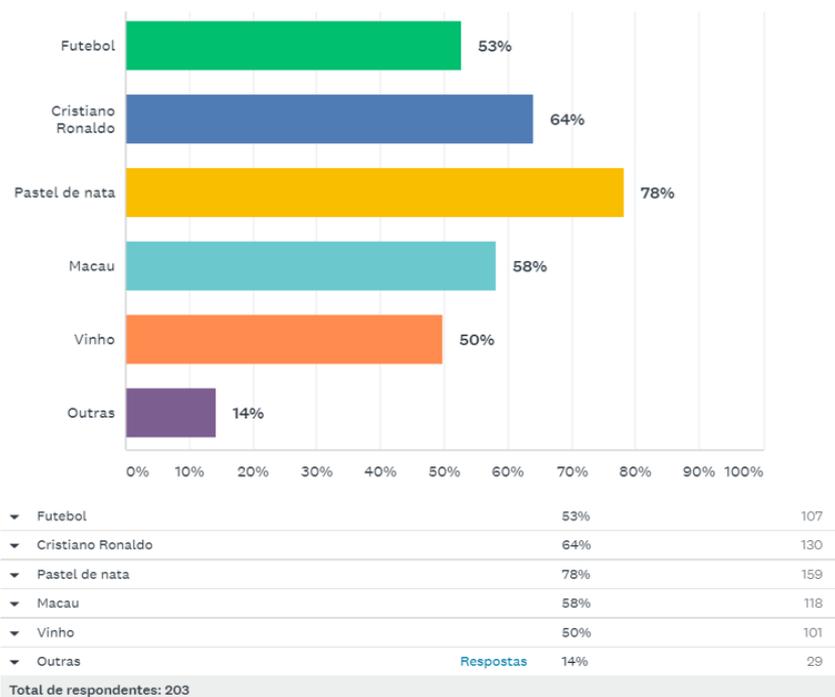
Tendo em conta que em Portugal as universidades por norma não têm residências concentradas no espaço do campus universitário em número suficiente para alojar a totalidade dos alunos, tal como ocorre na China, faz com que os alunos, individualmente, tenham de tratar da logística de encontrar alojamento antes de começar o intercâmbio de estudos. Este aspeto tem também reflexos no tipo de habitação e nos companheiros com quem partilham casa, uma vez que dependem do mercado de alojamento para universitários da cidade onde se encontram e dos seus rendimentos ou capacidade financeira para pagar as rendas.

As entrevistas denotam também que o intercâmbio permitiu aos alunos fazer novas aprendizagens e adquirir maior autonomia ao tratar das tarefas domésticas e de burocracias como pagar contas, etc. Os alunos referiram que o maior desafio foi aprender a cozinhar e saber onde comprar ingredientes da gastronomia chinesa porque na China os dormitórios “não têm cozinhas” para evitar a ocorrência de incêndios. Nos *campi* universitários vivem, por norma, milhares de jovens que “partilham dormitórios apinhados de estudantes” (Jin & Cortazzi, 2006, p. 8). Por isso, possuem vários refeitórios e têm funcionários que periodicamente efetuam a limpeza dos quartos, para que os estudantes se preocupem unicamente com os estudos. Essa maior liberdade e autonomia vivida em Portugal na tomada de decisões em relação ao seu quotidiano, foi descrita como “difícil no início”, mas

uma “experiência muito positiva” que requereu capacidades de emancipação e adaptação a uma “nova vida”.

Parte 2: Reflexões sobre a experiência de intercâmbio (n=203).

Gráfico 5. Principais referências de Portugal antes de realizar o intercâmbio.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Os resultados revelam que o pódio das referências culturais que os estudantes tinham de Portugal antes do intercâmbio é constituído por “pastel de nata”, “Cristiano Ronaldo” e o território de “Macau”. Esta região especial administrativa, parte integrante do conceito “um país, dois sistemas” é uma das características mais associadas a Portugal dado o passado colonial desta cidade. O jogador de futebol Cristiano Ronaldo é uma das personalidades mais famosas de Portugal, inclusive na China, onde é o rosto da publicidade de vários tipos de produtos. Neste país, quando alguém revela a sua nacionalidade de portuguesa, é relativamente comum as pessoas responderem prontamente com “C罗” (pronuncia-se “C. Luó” – “C” de Cristiano e “Luó” correspondente à primeira sílaba do nome Ronaldo em chinês). Nas entrevistas, os estudantes revelaram que a fama internacional de Cristiano Ronaldo, faz também com que os chineses associem a imagem do futebol aos portugueses.

Em relação ao pastel de nata, referimos que é um doce bastante comum na sociedade chinesa que terá chegado por intermédio de Macau. Sobre esta iguaria, tanto os alunos do

GdC como do GdP explicaram que a multinacional de restauração norte-americana *Kentucky Fried Chicken*, mais conhecida pela sua sigla *KFC*, ajudou a associar a imagem de Portugal ao pastel de nata chinês. Esta empresa que tem ampla aceitação na sociedade China, criou há cerca de 10 ou 15 anos uma campanha em que publicitava estas tartes presentes nos seus cardápios como sendo originárias de Portugal para sugerir maior autenticidade e qualidade do produto. Os alunos contam que os comerciantes chineses têm por hábito adicionar o país de origem dos produtos para mostrar aos consumidores “que é importado e mais autêntico” ou “com melhor qualidade de produção”. Desta forma, o *KFC* contribuiu muito para a generalização da ideia do pastel de nata enquanto produto português, uma vez que antes disso, provavelmente as pessoas não associariam o produto a Portugal. Esta é uma forma inusitada de compreender como algumas referências culturais se estabelecem através dos inusitados e improváveis caminhos da globalização.

Nesta pergunta em que os estudantes poderiam registar mais do que uma resposta, alguns alunos defenderam que o “vinho” como referência de Portugal deve ter surgido durante o intercâmbio porque normalmente a sociedade chinesa relaciona a produção de vinho com países como “França, Itália e Espanha”, mas não Portugal. Estes alunos do GdP desconheciam o potencial vínico de Portugal, do qual se tornaram apreciadores devido ao “preço barato” e à “qualidade dos vinhos portugueses”, ao qual acrescentaram com algum humor, que se estivessem nas mãos dos chineses seriam certamente “mais vendidos e conhecidos”.

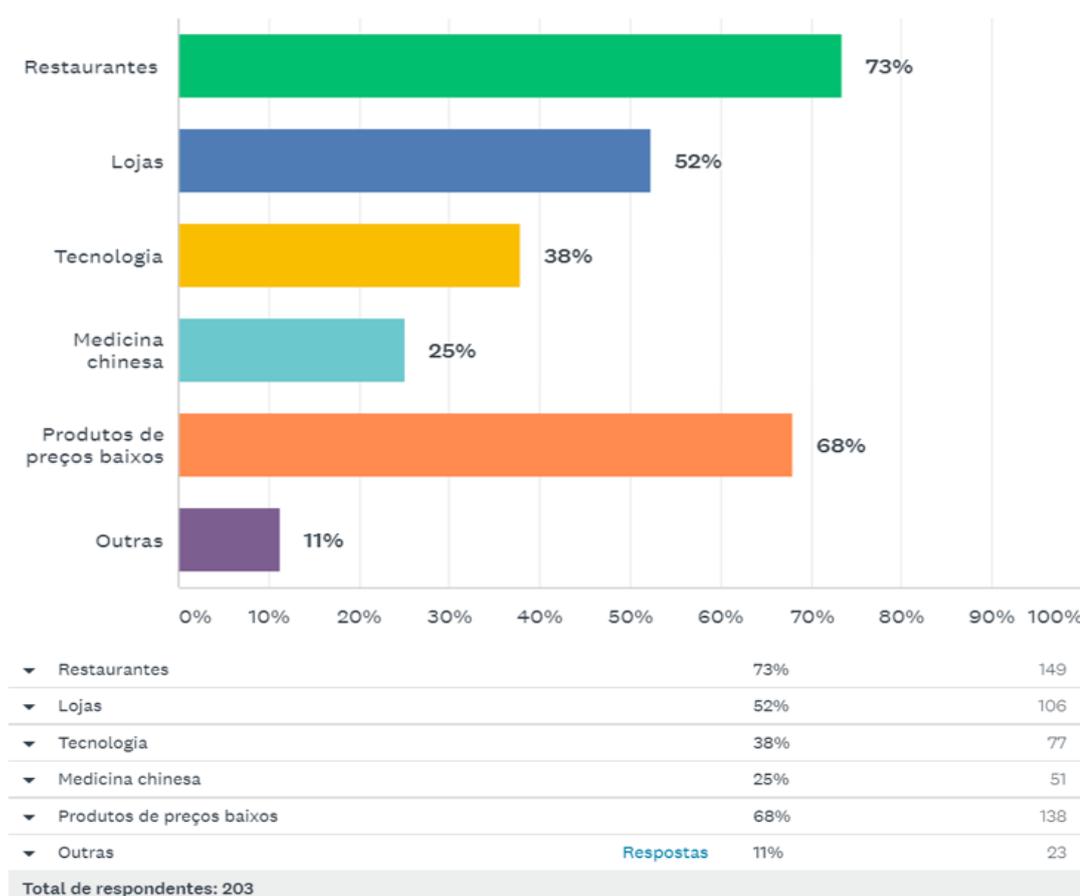
No GdM os estudantes referiram a arquitetura, as igrejas, a religião, a comida, os restaurantes e pastelarias portuguesas, o festival da lusofonia (festival anual que reúne as culturas de língua portuguesa) e a serradura (uma sobremesa de inspiração portuguesa particularmente apreciada em Macau), entre outras. As referências sobre Macau são muito mais numerosas do que os estudantes do continente, fruto das marcas de herança colonial portuguesa. Analisaremos mais adiante nesta tese se este maior conhecimento de referências culturais se traduz também numa maior interação e adaptação ao contexto sociocultural português.

Além das características presentes no gráfico foram adiantadas mais 29 respostas de alunos do continente, nomeadamente, o “fado” (5), os “descobrimentos” (3), o “mar” (3), a “praia” (3), “Luís de Camões” (2) e também o “bacalhau” (3). Foram ainda citados outros aspetos que obtiveram uma resposta como as “datas festivas”, a “porcelana azul”, o “café”, “Fernando Pessoa”, a “tranquilidade do país”, “colonização” e “Vasco da Gama”, enquanto

dois inquiridos responderam “nada” em relação aos conhecimentos sobre a sociedade portuguesa.

As referências culturais mais citadas no gráfico parecem ser as mais simbólicas ou gerais em termos das referências que a sociedade chinesa tem em relação a Portugal, ao passo que o “vinho” e algumas das 29 respostas que diferem da maioria podem ser fruto do estudo da língua e da cultura portuguesa como o “bacalhau” e “as datas festivas ou a “praia”.

Gráfico 6. Principais referências que identificam na sociedade portuguesa sobre a China.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Nesta questão de respostas abertas, as principais referências que os inquiridos identificaram na sociedade portuguesa em relação à China, são os restaurantes, os produtos de preços baixos, as lojas, a tecnologia e também a medicina chinesa.

Em geral, os estudantes entrevistados revelaram que desconheciam a existência de uma comunidade chinesa significativa em Portugal, patente na quantidade de restaurantes e

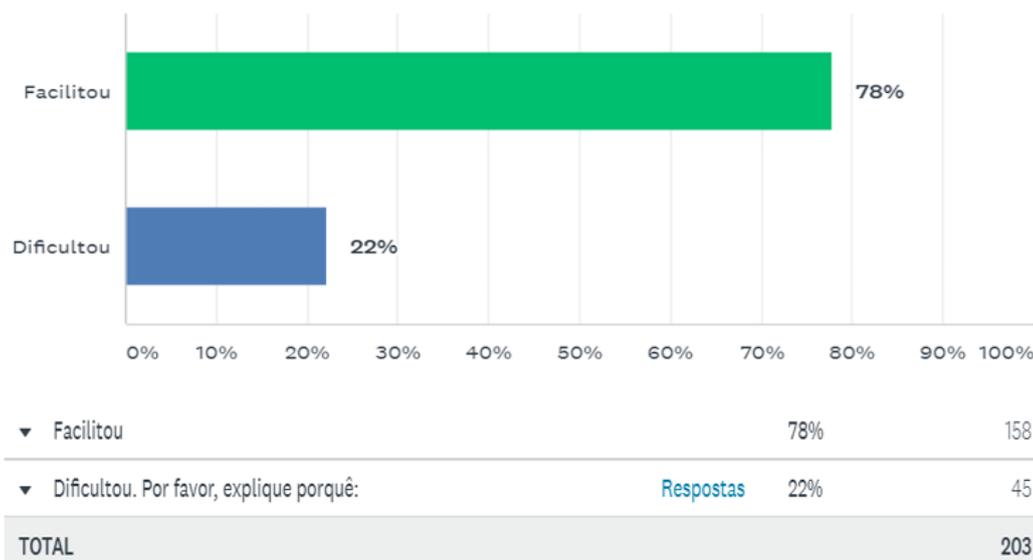
lojas. Os estudantes não esperavam a presença de tantas referências sobre a China na sociedade portuguesa, mesmo que nem todas fossem positivas. Alguns estudantes afirmaram ter ficado “surpreendidos” com a presença de lojas até nas “localidades mais pequenas”, fora das cidades. Outro fator cuja presença também causou alguma surpresa foi a medicina chinesa, através de terapias alternativas como a acupuntura ou a ventosaterapia, sobre as quais alguns jovens pensavam só ser praticada “entre chineses”.

A tecnologia também foi um tópico abordado por todos, principalmente devido à presença e à simpatia dos portugueses por aparelhos digitais de duas marcas em particular, a *Huawei* e a *Xiaomi*, consideradas “as melhores referências” que os portugueses têm da China, mesmo que a gama de produtos que estas marcas disponibilizam em Portugal seja “muito menor” do que na China, como frisaram alunos do GdP. Por outro lado, referiu-se também a influência das lojas chinesas para vender produtos tecnológicos como acessórios para telemóvel ou carregadores de bateria, “muito usados” entre os colegas portugueses. A (menor) qualidade destes produtos foi também um tema tratado com os estudantes, que disseram estar bastante presente na sociedade portuguesa, tal como as respostas aos questionários demonstram no gráfico acima.

No diálogo com o GdC referiu-se ainda que alguns assuntos sobre os quais os jovens portugueses os interpelavam, como questões políticas, situações de direitos humanos, de direitos de autor ou a poluição são tópicos ou ideias relativamente comuns em Portugal, mas não muito na China ou, diríamos, para ilustrar melhor a voz destes alunos, não são parte das referências que a sociedade chinesa tem sobre si própria. Por exemplo, a poluição e a qualidade do ar é uma problema muito restrito a Pequim e “não de todo o país”.

Consideramos também relevante que além dos temas discutidos anteriormente, os participantes registaram nos questionários outras 23 respostas que diferem das categorias mais mencionadas, incluindo a “comida chinesa” (6), a “língua difícil” (3) e a arte marcial “kung-fu” (3). Outras características citadas foram o animal “panda” (2), o “país comunista” (2) ou a “cor vermelha” (1), enquanto dois inquiridos responderam “nada” conhecer sobre este assunto. Alguns preconceitos ou estereótipos como “comer cão” (1) ou “comer gatos” (1) foram mencionados por uma vez, tal como o facto de os chineses “serem todos bons a matemática” (1) ou “viverem como há décadas atrás” (1). Na questão seguinte analisaremos a influência que estas referências, sobretudo as mais negativas, tiveram na integração dos jovens estudantes chineses em Portugal.

Gráfico 7. A imagem que os chineses têm em Portugal facilitou a dificultou a integração?



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

A grande maioria das respostas aos questionários indica que a imagem dos chineses em Portugal facilitou a integração, ao passo que 22% dos inquiridos afirmaram ter dificultado a integração.

Na leitura dos resultados com os estudantes entrevistados, constatámos que estes alunos responderam ter facilitado a integração, embora nos tenham apresentado perspetivas um pouco diferentes para justificar esta escolha.

No GdC defendeu-se que os portugueses consideram os chineses “tímidos e fechados” por não falarem muito com os estrangeiros. Em discurso direto, os alunos contaram que os colegas portugueses: “no início não falavam muito connosco, eram mais ativos com outros estudantes mais festivos porque depois das aulas íamos para casa e não socializávamos tanto”. Os alunos adiantaram: “nós somos trabalhadores, dedicados às aulas, estudiosos, focamo-nos muito no trabalho e somos vistos como menos comunicativos”. Estas dificuldades iniciais de interação foram superadas ao longo do ano e os colegas portugueses perceberam que os seus pares chineses são “amigáveis e de confiança”, interagindo e envolvendo-os mais nas suas atividades. Quando instados a definir a imagem dos chineses junto dos seus colegas, foram usados adjetivos como “calma”, “pacífica” ou “neutra” e que a distância inicial se atenuou ao longo do ano, facilitando a integração em Portugal.

No GdP, também foi mencionada a imagem dos estudantes chineses como “sinceros e amigáveis” e a “frieza” inicial que se foi desfazendo com o tempo: “há alguns estereótipos

no início, mas depois os portugueses também acham que somos bons amigos para fazer”. No diálogo com este grupo de entrevistados, destacou-se a diferença como característica facilitadora do processo de comunicação: “quando olham para nós, veem uma cultura diferente e fazem muitas perguntas, ficam mais curiosos”. Esta frase é expressiva de como a diferença e o desconhecimento podem impelir a curiosidade para conhecer o Outro e, assim, gerar aproximação e entendimento. O facto de a diferença despertar curiosidade e interação foi assinalado com uma característica que facilitou a integração.

Os alunos entrevistados do GdM, questionados sobre se os alunos portugueses os viam de forma diferente por serem macaenses, os alunos responderam que não, ou seja, eram vistos pelos colegas portugueses da mesma forma que os seus pares chineses, mas quando explicavam a sua origem e a “influência portuguesa” de Macau, os jovens portugueses “compreendiam” melhor a sua identidade. Na discussão com este grupo, abordou-se também o carácter reservado dos estudantes chineses, mas alguns participantes destacaram novamente a importância de os alunos orientais interagirem e trabalharem competências individuais e sociais, tal como já se havia sublinhado a propósito das línguas mais usadas em Portugal. Neste grupo, salientou-se o papel dos estudantes chineses para contribuírem de forma mais ativa para a aproximação com o Outro e para trabalhar a imagem que o Outro tem da China e dos estudantes chineses.

Seguidamente, debruçamo-nos sobre os resultados dos questionários que revelaram dificuldades na integração devido à imagem dos chineses na sociedade portuguesa.

Tabela 5. Aspetos que dificultaram a integração, segundo 22% dos estudantes.

Dificuldades	Número de estudantes (n=45)	Valor percentual
Imagem equivocada sobre a China	23	51%
Problemas de comunicação	9	20%
Discriminação Covid-19	8	18%
Distância Linguística	5	12%

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode verificar na tabela, organizámos as respostas sobre os aspetos que dificultaram a integração em quatro temas principais. A imagem equivocada ou “errada” da China foi referida por alguns inquiridos, além de outros que mencionaram estereótipos,

preconceitos, ideias falsas ou negativas, tais como, comer “carne de cão”, o “trabalho infantil” na China, e o facto de os chineses em Portugal trabalharem todos em “restaurantes” e “lojas” ou serem “todos ricos”.

Em relação aos problemas de comunicação causados pelas diferenças culturais, citaram-se razões como o facto de os chineses serem vistos como “tímidos e fechados”, terem “diferentes hábitos culturais” ou dificuldades de “fazer amigos a breve prazo”.

A discriminação originada pela chegada da pandemia Covid-19 a Portugal, refletiu-se no “medo de estar com chineses” e em diversas situações “na rua” ou “no autocarro”, devido a “comentários” motivados pela epidemia.

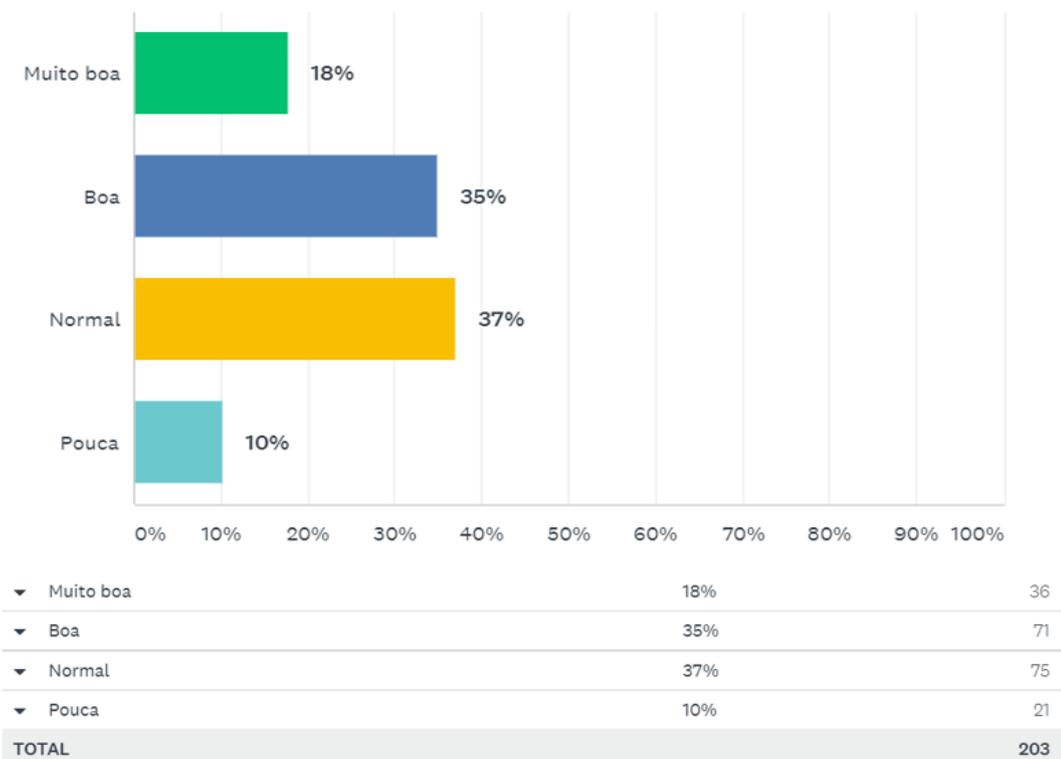
A distância linguística também foi referida como fonte de dificuldades na integração pela ideia equivocada de que os alunos chineses “não falam português ou possuem “pouco domínio do inglês”.

Na análise a estas dificuldades, os entrevistados argumentaram que os estudantes universitários portugueses confrontam os jovens chineses com muitas generalizações e preconceitos sobre a China, sobretudo hábitos, questões sociais e políticas. Na discussão com o GdC, os alunos afirmaram que os jovens chineses não têm muitos conhecimentos sobre política e também não esperavam que os alunos portugueses gostassem tanto de falar de questões políticas. Estes alunos adiantaram que os seus conhecimentos estão mais relacionados com as matérias que estudaram na escola ou universidade e que não dominam com tanta profundidade os temas sociais que não fazem parte dos currículos escolares por não terem muito tempo ou disponibilidade para explorar outros conhecimentos extracurriculares.

Nas entrevistas com o GdP abordaram-se algumas situações menos agradáveis que ocorreram durante os primeiros tempos da pandemia de Covid-19 em que alguns transeuntes se dirigiram aos estudantes chineses de forma um pouco menos delicada. Exploraremos esta questão um pouco mais adiante, a propósito do gráfico 9 e da ocorrência de situações constrangedoras ou preconceituosas durante o período de mobilidade.

Antes de finalizar esta questão, consideramos relevante sublinhar a forma como alguns alunos parecem encarar as diferenças e os equívocos na forma de ver o Outro como uma possibilidade ou oportunidade para o diálogo e para a aproximação, enquanto outros, sugerem experienciar um choque cultural ao confrontarem-se com as diferenças e com todas as generalizações e estereótipos em relação à sua cultura. Nesta tese, defendemos que esse choque cultural, se não evitado, talvez pudesse ser atenuado, minimizado ou preparado através de um ensino de língua estrangeira vocacionado para a interação cultural.

Gráfico 8. Autoavaliação da integração na sociedade portuguesa durante o intercâmbio.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Os resultados do gráfico anterior demonstram que a maior parte dos alunos revelou ter tido uma integração normal ou razoável (37%), seguidos dos alunos que consideraram ter tido uma boa integração (35%). Se promovermos outra leitura dos gráficos, notamos que uma ligeira maioria dos inquiridos (53%) considerou a integração em Portugal boa ou muito boa, em relação aos que asseguraram ter sido razoável ou pouca (47%). Reconhecemos que as respostas a esta questão contêm alguma ambiguidade, talvez pela forma como a pergunta foi formulada, o que causa dificuldades para compreender a diferença qualitativa entre as respostas “boa” ou “normal/razoável”. Para tentar reduzir esta ambiguidade promovemos uma leitura dos resultados conjunta com os alunos entrevistados que partilham os seus argumentos e opiniões, mas também as suas experiências.

Em geral, o GdC considerou a sua integração razoável, sublinhando o facto de as pessoas serem simpáticas e terem tido uma vida bastante calma durante o período de intercâmbio. No entanto, lamentaram terem sido organizados “poucos eventos” para os alunos interagirem. Os alunos contaram que “as universidades chinesas têm grupos de

recepção aos estudantes estrangeiros” que promovem várias atividades, mas não encontraram uma organização semelhante que fomentasse esse tipo de interação. Alguns alunos disseram que havia “poucos festivais” e que apenas participaram na “festa do magusto no centro da cidade” [de Braga] a convite de colegas portugueses. O diálogo com este grupo de estudantes que efetuaram mobilidade na Universidade do Minho denota alguma tendência para a interação de forma formal ou institucional, esperando, de forma talvez um pouco passiva pela existência de estruturas ou iniciativas que convoquem ou envolvam os estudantes chineses.

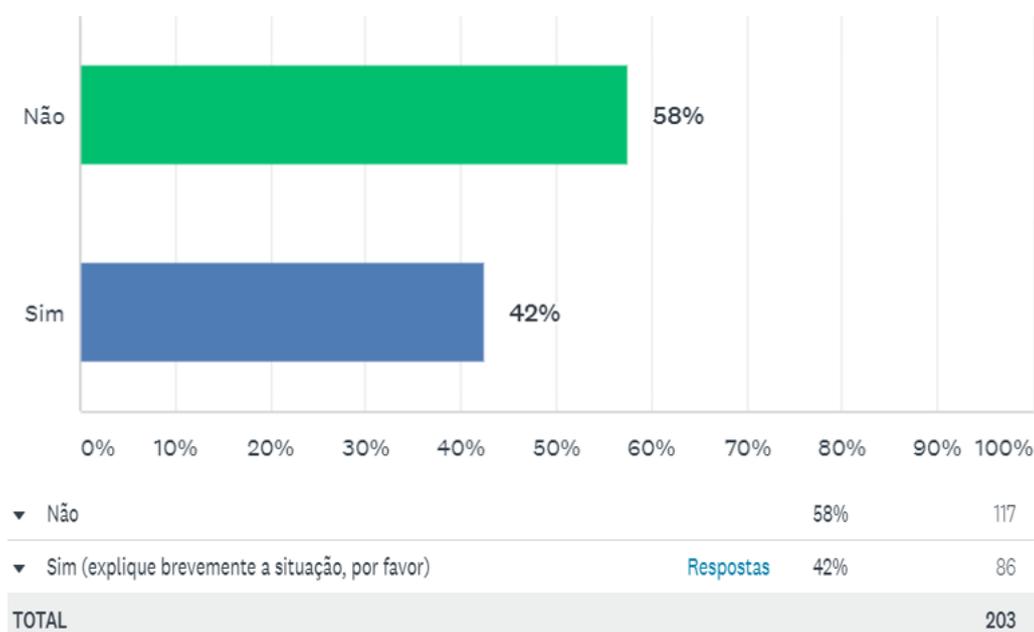
No GdP, os alunos relataram uma opinião diferente, acerca da interação com os portugueses, mesmo tendo atravessado um período crítico de confinamento devido à pandemia de Covid-19. Os alunos afirmaram ter participado em várias situações de interação promovidas por professores e colegas especificamente para os estudantes estrangeiros, como por exemplo: visitas a lugares de interesse onde o “professor de História de Arte Portuguesa era o guia e explicava as coisas”, ou festas de boas-vindas e de Natal para os estudantes estrangeiros. As várias atividades em que os alunos de intercâmbio em Coimbra participaram, ajudou ao sentimento de integração com jovens portugueses e de outras nacionalidades, apesar das diferenças em termos de hábitos culturais como os “horários muito tardios” ou o facto de os jovens “saírem muito à noite”.

No diálogo com o GdM, as opiniões dividiram-se um pouco. Alguns alunos lamentaram os diferentes hábitos culturais e o confinamento motivado pela pandemia como obstáculos para a interação, enquanto outros disseram ter participado em atividades culturais e desportivas, além de “sair à noite” como com os seus colegas portugueses. As opiniões dividem-se também entre alguma falta de apoio ou comunicação durante o período de confinamento e a “disponibilidade para ajudar e para falar” que colegas e professores demonstraram durante a pandemia, nomeadamente, na Universidade de Coimbra.

A análise a esta questão parece sugerir que os estudantes chineses talvez por não estarem tão habituados a fruir de tempo livre ou a estabelecer relações informais, têm dificuldades em tomar a iniciativa e associam bastante a interação com o Outro à existência de atividades criadas especificamente para esse fim, como se aguardassem um convite ou uma organização prévia para interagir e participar em eventos. Considerando as limitações da leitura qualitativa baseada na pequena amostra de entrevistados, e, tendo em conta o facto de, como verificámos anteriormente, Coimbra ser a cidade onde comparativamente os jovens chineses mais viveram com colegas de outras nacionalidades, parece-nos que os entrevistados que efetuaram mobilidade na Universidade de Coimbra reuniram mais

experiências de interação informal com os jovens portugueses e de outras nacionalidades do que os seus colegas que estiveram em outras cidades. A relação histórica e peculiar da cidade de Coimbra com a sua comunidade estudantil, parece proporcionar mais oportunidades de “interações organizadas” que ajudam a integração dos estudantes chineses.

Gráfico 9. Vivência de situações constrangedoras ou preconceituosas dirigidas aos cidadãos chineses.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Uma das questões cujos resultados são mais impactantes, reside na grande quantidade de inquiridos (42%) que afirmou ter vivenciado situações preconceituosas em Portugal. Estes dados são preocupantes e devem motivar uma discussão acerca da sensibilidade da sociedade portuguesa para com o Outro e da importância do ensino para a interação e para a cidadania, não apenas como um imperativo intercultural da Língua Estrangeira, mas nas várias áreas do ensino em língua materna.

Recordamos que, uma vez que o questionário foi constituído por várias respostas abertas (e semiabertas), efetuámos uma análise temática em que agrupámos e codificámos as respostas de forma indutiva, criando temas com base nos próprios dados qualitativos, ou seja, os nomes dos temas que listamos na tabela seguinte provêm diretamente das respostas da pesquisa:

Tabela 6. Exemplos de situações preconceituosas vivenciadas pelos estudantes.

Situações constrangedoras ou preconceituosas	Nº de estudantes (n=86)	Valor percentual
Perguntas sobre comida (carne de cão, insetos, etc.)	31	36%
Pandemia de Covid-19	19	23%
Ofensas verbais e gestuais na rua	11	14%
Ideias negativas ou desatualizadas sobre a China	7	8%
Portugal tem muitos chineses	5	6%
Regime político (fechado, igual à Coreia do Norte)	3	3%
As pessoas do Japão e da China são iguais	2	2%
Todos fazem kung-fu	2	2%
Os chineses só jogam ping-pong	2	2%
Os chineses copiam tudo	1	1%
Os chineses não falam com os outros	1	1%
Desconhecimento sobre a situação do Tibete	1	1%
Produtos baratos e de má qualidade	1	1%

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela interior indica que as perguntas sobre os hábitos gastronómicos dos chineses, as atitudes negativas durante os primeiros tempos de pandemia e as ofensas verbais ou gestuais, representam as práticas discriminatórias que mais visam os jovens universitários chineses.

Na conversa com os estudantes entrevistados, verificámos que quase todos parecem ter passado por situações em que foram alvo de preconceitos, sendo que muitos estereótipos negativos e ofensas se repetiram no diálogo com os diferentes grupos. Alguns termos como “chinoca”, “gestos de esticar os olhos” ou expressões como “arroz outra vez” perpetradas por adultos e crianças em direção aos estudantes chineses estão expressos nos questionários e fizeram também parte do quotidiano dos alunos entrevistados.

Na entrevista com o GdC, os alunos disseram que os colegas portugueses têm curiosidade e “fazem muitas perguntas” sobre a sociedade chinesa, sendo que algumas são consideradas um pouco ofensivas. A maior parte das questões são “sobre política” enquanto outras são “estereótipos errados”. Acerca das questões políticas, os alunos portugueses “gostavam de discutir connosco” a questão de Taiwan pertencer ou não à China, os protestos dos estudantes de Hong Kong ou a política internacional do governo chinês. Além disso, “faziam muitas brincadeiras” sobre os hábitos alimentares como comer carne de cão,

gato ou insetos. Os alunos chineses revelaram alguma surpresa pelo interesse dos jovens portugueses em assunto políticos, dado que reconheceram não possuir conhecimentos muito profundos sobre o tema, mas que “existem muitas opiniões erradas” sobre o sistema político da China. Por outro lado, adjetivaram os estereótipos sobre os hábitos alimentares como “cansativos” e “ofensivos”, tal como as perguntas “estranhas” sobre a sociedade chinesa feitas por alunos, mas também “alguns professores”, tais como “Na China há Coca-cola?” ou “Na China têm internet de banda larga?”. Outros comentários muito comuns relacionam-se com o facto de os estudantes chineses serem “muito ricos” e de terem dinheiro para “comprar tudo”.

O mesmo de género de comentários são descritos pelos outros dois grupos de entrevistados, que relatam também os problemas originados pela pandemia de Covid-19. Nestes grupos contou-se que com as notícias de Covid-19 vindas da China, as pessoas na rua começaram a fazer comentários pejorativos como “os chineses estão cheios de vírus” e “olha, o coronavírus”. Em ambos os grupos se disse que no início das medidas de confinamento os jovens portugueses não encaravam a pandemia com tanta seriedade e “não respeitavam as recomendações” para ficarem nas residências e saírem o menos possível, por isso “demoraram muito tempo a sair de casa” e, quando o fizeram, sentiam-se “mais seguros com os colegas chineses” do que com os colegas estrangeiros. Em relação a esta mútua desconfiança e ao facto de as pessoas dirigirem comentários negativos, tais como gritar “vírus!” quando passavam, os alunos atribuem a causa à “ignorância de informação” e ao “medo” que se vivia nos primeiros tempos de pandemia.

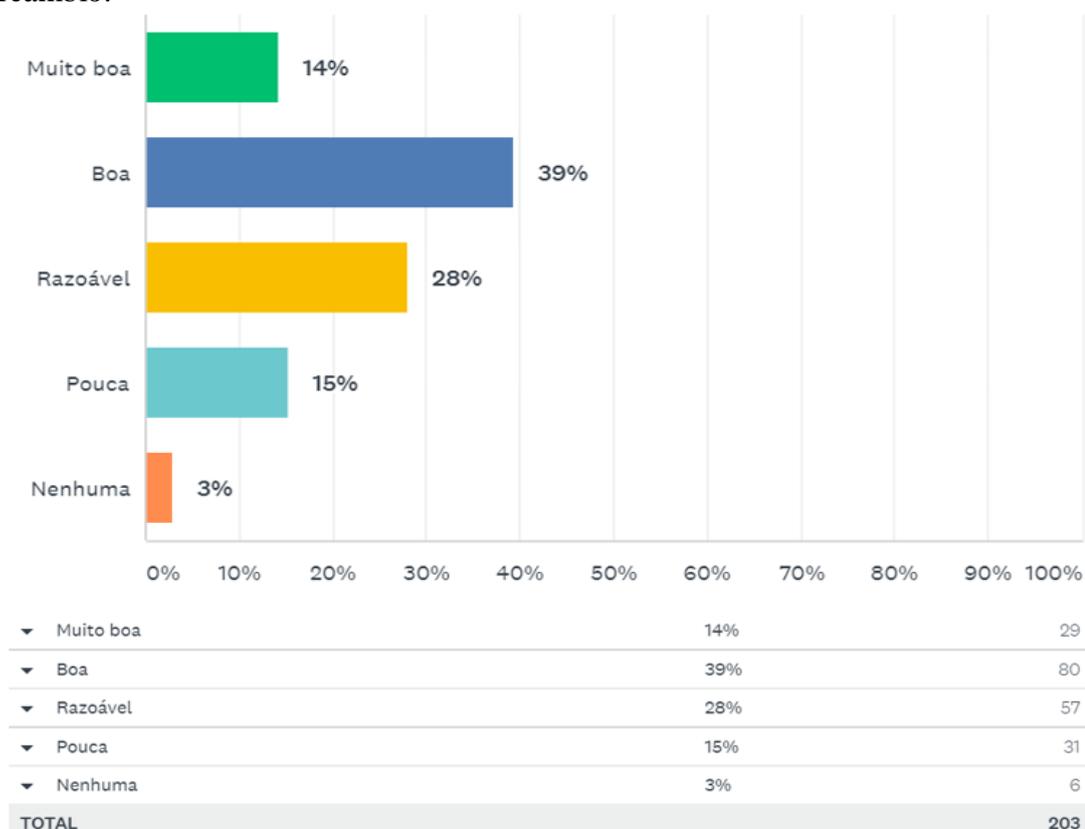
A disseminação de estereótipos negativos é reveladora de um grande desconhecimento em relação à sociedade chinesa e de uma reduzida sensibilidade ou empatia pelas emoções dos jovens chineses. A forma de lidar com estes comentários parece depender da personalidade de cada estudante. Alguns estudantes consideraram estes comentários “cansativos” e disseram ter “evitado” alguns colegas portugueses; outros afirmaram compreender a curiosidade e aproveitar essa oportunidade para dialogar, tal como mostra a seguinte declaração de um aluno do GdP: “Normalmente perguntam sem intenção maliciosa. É difícil as pessoas do mundo ocidental entenderem algumas coisas como o sistema político chinês porque faz parte da nossa cultura. Eu explico, após a minha explicação as coisas ficam melhor, vão ficar mais esclarecidas.” Por outro lado, alguns estudantes consideraram ser difícil relacionar-se com estudantes portugueses porque quando passavam mais tempo juntos, faziam “sempre as mesmas perguntas” e falavam dos “mesmos assuntos”.

Numa altura em que a sociedade portuguesa tem vindo a discutir a existência ou não de racismo endémico ou a presença de visões e representações racistas do Outro, o facto de 42% dos estudantes inquiridos terem vivido situações que consideram preconceituosas, incluindo ofensas verbais perpetradas na rua e até nas salas de aula por professores universitários, é uma percentagem muito significativa e reveladora, acima de tudo, de uma grande falta de sensibilidade e empatia na relação com o Outro. Estes números expressivos e, diríamos, socialmente inquietantes, podem ser indicadores de uma índole de cariz racista na forma como se exteriorizam esses estereótipos ou preconceitos para com os jovens chineses, desvalorizando ou desconsiderando o impacto e as consequências que essas ações possam ter na personalidade de alguns estudantes e no modo como se relacionam com a sociedade portuguesa.

De entre os 86 estudantes que relataram situações de estereótipos nas quais estiveram envolvidos, destacamos o seguinte excerto relatado pelo respondente 36: “Quando eu fiz o exame de proficiência de língua portuguesa, um inspetor deu-me uma imagem de um lava-roupa e pedia a minha opinião. Após a resposta, ele falou, ‘os chineses são sujos, né?’ Uma memória nunca esquecida. Não gosto de Portugal”.

O mesmo estudante refere também, na resposta à pergunta 19, o “nacionalismo ofensivo” como uma das coisas que menos gostou em Portugal, de onde depreendemos que as atitudes de carácter xenófobo na sociedade portuguesa originam sentimentos de desafeição e antipatia pelo país em alguns estudantes chineses. Por estes motivos, consideramos pertinente que o diálogo sobre estas temáticas marque presença nas aulas de PLE, tal como recomenda a literatura sobre o ensino de competências interculturais, uma vez que o país suave, afamado como simpático e hospitaleiro, parece praticar também uma “xenofobia suave” feita essencialmente de referências verbais provavelmente tidas como inofensivas pelos seus emissores, mas com um impacto indelével nos cidadãos visados. Estas atitudes discriminatórias ocorrem igualmente no anonimato das ruas como dentro das paredes das mais conceituadas universidades públicas portuguesas, o que denota a transversalidade destes comportamentos. Por mais brandos que se apelidem os costumes dos portugueses, a verdade é que parecem veicular formas de racismo ou segregação que acabam por ter consequências nefastas em alguns cidadãos estrangeiros, incluindo, ironicamente, naqueles que procuram construir um futuro estreitamente relacionado com a língua e a cultura portuguesa.

Gráfico 10. Autoavaliação sobre a interação com os jovens portugueses durante o intercâmbio.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Os dados do gráfico indicam que a maioria dos respondentes considerou a interação com os jovens portugueses “boa” (39%), seguidos dos que a definiram como “razoável” (28%). A percentagem dos que consideraram a interação “muito boa” (14%) é semelhante aos que responderam ter sido “pouca” (15%), enquanto 3% dos participantes admitiram que não tiveram nenhuma interação.

A análise das variáveis em sobre a interação com jovens portugueses demonstram que não há uma relação evidente entre as universidades de origem, de destino ou da data ou duração do intercâmbio e a interação, uma vez que os resultados são transversais. No entanto, há dois indicadores que sobressaem na análise esta pergunta: os estudantes que declararam ter “pouca” ou “nenhuma” interação são maioritariamente do sexo feminino (91%), acima do número de estudantes femininas que reconheceram uma “boa” ou “muito” boa interação (79%).

O outro indicador está relacionado com uma questão que aprofundaremos mais adiante sobre a língua mais utilizada no quotidiano em Portugal. Os dados mostram que a língua mais usada em Portugal pelos alunos com uma interação considerada “boa” ou “muito boa”,

foi o chinês com 47%, seguido do português 37% e inglês 16%. Por outro lado, 76% dos alunos que reconheceram ter tido “pouca” ou “nenhuma” interação usaram mais o chinês e apenas 14% o português, seguido do inglês com 11%. Estes números expressam a relação estreita entre a interação com os jovens portugueses e o uso da língua portuguesa que conduz ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas.

Na análise qualitativa dos dados em conjunto com os estudantes entrevistados, abordou-se o facto de o estilo de vida e, sobretudo, os horários dos jovens portugueses não se coadunarem com os hábitos dos estudantes chineses. De modo geral, os entrevistados consideraram ter tido uma boa interação com os jovens portugueses, mas relataram a existência de rotinas por vezes difíceis de conciliar.

Os horários muito tardios nas horas de refeições e das atividades extracurriculares ou os hábitos de “ficar todo o dia a conversar sem pensar em trabalho” foram mencionados como práticas difíceis de assimilar. Em relação a este tópico, registámos palavras curiosas, expressas na primeira pessoa por um aluno do GdP: “uma parte de mim queria integrar-se mais, mas ao mesmo tempo eu recuava porque não queria conversar de uma forma demorada ou sair e deitar-me muito tarde”; e por uma estudante do GdC: “uma vez estive toda a tarde na esplanada a conversar com os meus colegas portugueses. Não sabia que podia passar um dia sem fazer nada e gostar. Mas não queria fazer isso muitas vezes. É difícil dizer à minha família que estive um dia sem fazer nada.”

Outro aspeto referido, foi o de haver “pouco tempo para fazer amigos” porque “na cultura chinesa, as amizades precisam de mais tempo” para se construir, por isso, os estudantes chineses consideram o período de mobilidade reduzido para estabelecer relações sólidas. Estes são aspetos pertinentes na forma de ver (e viver) a cultura do Outro e na influência que a cultura de origem exerce sobre a interação dos estudantes.

Antes de terminar esta questão, referimos ainda que no GdM se mencionou também que os colegas chineses que vão para o Brasil interagem mais porque os jovens brasileiros “convidam os alunos para ir a casa deles, à praia, passear” e os estudantes chineses tornam-se “mais extrovertidos e comunicativos”. Ao contrário, em Portugal, os jovens portugueses “não convidavam” muito os estudantes chineses para participar em atividades. Salientamos o interesse comparativo destes argumentos em relação à interação dos estudantes chineses em diferentes países, mas também uma certa passividade na tomada de iniciativa da interação que parece ter de partir dos estudantes locais, tal como já tínhamos feito referência.

No gráfico seguinte continuaremos a analisar o mesmo tema com base nas principais atividades ou situações em que os jovens chineses interagiram com os portugueses.

Gráfico 11. Tipo de atividades ou situações de interação com os jovens portugueses.

▼ Nenhuma	9%	18
▼ Preparar trabalhos de grupo	56%	114
▼ Pedir ajuda para resolver alguma situação	64%	130
▼ Sair à noite	55%	112
▼ Ir a festas universitárias	35%	72
▼ Visitar a família de colegas	22%	45
▼ Fazer viagens pelo país ou estrangeiro	15%	30
▼ Praticar desporto	12%	24
▼ Fazer voluntariado	9%	19
▼ Tuna universitária	2%	4
▼ Grupo de teatro	2%	5
Total de respondentes: 203		

Fonte: *Survey Monkey* (2021)

A análise dos resultados presentes no gráfico sobre as principais situações de interação com o estudantes portugueses permite verificar que os pedidos de ajuda para a resolução de problemas, os trabalhos de grupo, as saídas à noite e as festas universitárias representam os tipos de interação mais comuns com os jovens portugueses. Esta questão aberta permite constatar também que as visitas às famílias de colegas, as viagens, e as práticas desportivas e de voluntariado constituem outras atividades em que os estudantes participaram com mais frequência.

Com base no diálogo com os estudantes entrevistados compreendemos que os pedidos de ajuda incluíam principalmente questões relacionadas com as aulas como “dúvidas e perguntas” sobre as matérias e sobre os trabalhos ou tarefas dados pelos professores. Alguns alunos disseram também recorrer aos colegas portugueses para pedir “instruções ou informações” sobre como tratar de documentação na universidade ou conhecer as atividades da associação de estudantes. Relativamente a informações sobre a localização de espaços de interesse ou de assuntos do quotidiano, os entrevistados explicaram que perguntavam “ao senhorio” ou a “outros colegas chineses”. No GdC os alunos argumentaram que “antes de ir para Portugal” falaram bastante com os seus colegas do ano anterior, e, por isso, já estavam informados sobre a localização dos “supermercados”, “loja do cidadão”, de como “abrir contas bancárias” e de outras questões da vida quotidiana.

Em relação aos trabalhos de grupo, verifica-se que constituíram uma vivência generalizada entre os estudantes, incentivada pelos professores porque “não queriam todos os chineses no mesmo grupo”, de modo a promover a interação e integração dos estudantes. Da mesma forma, são generalizadas as críticas aos estudantes portugueses pela “falta de eficiência” em terminar o trabalho, por não planearem as coisas com antecedência e irem para as reuniões de grupo “sem terem preparado nada” ou por fazerem os trabalhos no “último minuto”. Estas “diferentes formas de trabalhar” parecem não ter agradado aos estudantes chineses, sobretudo por só saberem como estava a evolução do trabalho “no próprio dia da apresentação”.

Sobre as saídas à noite, nas quais podemos incluir as festas universitárias, parecem dizer respeito aos “jantares de curso”, às “queimas das fitas” e a outras festas “para estudantes estrangeiros”. A amostra de entrevistados, revela que a envolvimento dos estudantes chineses nestas atividades não seria, porém, muito frequente porque as saídas à noite eram consideradas muito frequentes e “começavam e acabavam muito tarde”. Os alunos do GdP mencionaram a influência de uma organização de estudantes denominada ESN (*Erasmus Student Network*) presente Universidade de Coimbra que organizava muitas atividades para os alunos estrangeiros como viagens pelo país, jantares temáticos em que cada um cozinhava “um prato do seu país” e muitas festas (“quase todos os dias”), nas quais “os outros alunos estrangeiros” participavam com mais regularidade. Novamente a cidade e a universidade de Coimbra parece apresentar-se como um espaço onde a interação informal foi mais intensa para os estudantes chineses.

No que respeita ao significado das respostas sobre as visitas ou viagens, destacam-se as visitas ao fim de semana ou em épocas festivas a casa dos familiares ou amigos a convite dos estudantes portugueses, vivenciadas por alguns alunos.

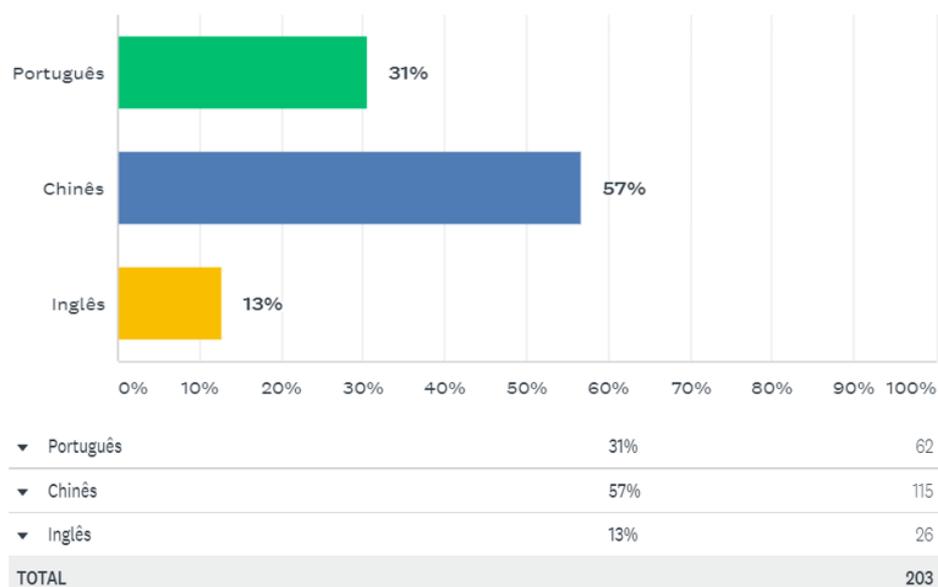
Nas entrevistas os alunos falaram também da prática de vários desportos como o basquetebol, o voleibol, o ioga ou a dança por intermédio das associações de estudantes. A prática desportiva foi a resposta com uma variação mais significativa entre a participação de estudantes masculinos (27%) e femininos (8%).

As experiências de voluntariado foram citadas por 9% dos estudantes. De entre os alunos entrevistados nenhum realizou voluntariado, mas adiantaram que tinha conhecimento de estudantes chineses que participaram em iniciativas como ir a escolas secundárias falar da suas experiência pessoais e académicas ou atividades de intercâmbios de ensino de línguas, reunindo-se algumas vezes por semana com colegas portugueses para ensinar chinês, e, em permuta, aprender português.

A participação nos coros e tunas universitárias também consta nas respostas questionários. No grupo de entrevistados houve um aluno do GdP que participou no coro da Universidade de Coimbra, mas não tantas vezes como gostaria por causa da pandemia e pelo facto de os ensaios se prolongarem até “depois da uma ou duas da manhã”.

Os resultados desta questão revelam uma grande variedade de interações com os jovens portugueses, embora talvez não muito frequentes. Os resultados mostram também que 9% dos estudantes inquiridos afirmou não ter tido qualquer interação com os estudantes portugueses, o que é preocupante na forma como a mobilidade de estudos não é aproveitada para esse fim. Por entre os diferentes tipos de interação com os jovens portugueses destacamos as tarefas de grupo por requererem cooperação e trabalho conjunto, por colocarem em contacto diferentes formas de executar as tarefas e de culturas académicas e por demandarem competências que contribuem para o conhecimento da cultura e para o uso da língua portuguesa.

Gráfico 12. Língua mais usada fora da sala de aula.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

As línguas mais usadas pelos alunos durante a mobilidade foram o chinês, o português e o inglês. Constatamos que o chinês é destacadamente a língua mais usada, resultado que é, por si, denotador de uma considerável presença de estudantes chineses em Portugal. Sobre esta pergunta os entrevistados explicam, com unanimidade, que a língua mais usada fora da sala de aula depende muito dos estudantes com quem partilham casa. No GdP, os alunos declararam que “a maioria do tempo é passada a estudar” porque os chineses “são

mais caseiros” e as línguas utilizadas estão muito relacionadas com as pessoas com as quais vivem.

Em relação ao uso de inglês, foi referida a influência das atividades promovidas para estudantes estrangeiros (na Universidade de Coimbra) e o facto de muitos alunos aproveitarem os períodos de férias para viajar pela Europa, precisando, nessas situações, de fazer uso do inglês.

Sobre a língua portuguesa, os alunos reconhecem que é usada maioritariamente na universidade, na interação e nas atividades com os colegas portugueses. As variáveis entre o sexo feminino e masculino aplicadas a esta questão demonstram que 41% dos homens e 29% das mulheres afirmam fazer uso do português fora da sala de aula, o que pode significar uma maior tendência dos estudantes masculinos para interagir e desenvolver as suas competências em português. A análise em torno dos estudantes das instituições universitárias de Macau também é denotadora de valores expressivos, uma vez que apenas 14% dos estudantes revelou falar português fora da sala de aula. Salientamos, porém, dois aspetos: primeiro, não possuímos dados que nos indiquem se estes alunos são cidadãos de Macau; segundo, recordamos que 70% dos estudantes de instituições de Macau presentes na amostra dos questionários estiveram apenas um semestre em Portugal. Ainda assim, os números não deixam de ser impactantes em relação ao reduzido uso de português por parte destes estudantes.

Os resultados demonstram que a língua chinesa é muito mais usada que o português no exterior da sala de aula. Se atentarmos isoladamente nos dados desta questão verificamos, por um lado, o número significativo de estudantes chineses em Portugal que tendem a relacionar-se dentro dos seus grupos, tal como refere Dias (2015) e, por outro lado, que os alunos parecem subaproveitar a experiência de imersão linguística para desenvolver as competências linguísticas.

Na discussão acerca deste tópico, uma aluna do GdM contou que tentava incentivar os colegas chineses com quem viviam a praticar mais português, uma vez que, a seu ver, não aproveitaram a experiência tanto quando podiam porque se limitavam a viver “entre a universidade e o quarto do apartamento”. Esta aluna que se define como “curiosa e comunicativa”, disse que tentava ao máximo falar português na universidade com os colegas portugueses, mas também nos supermercados ou nas lojas onde perguntava os nomes dos produtos. Neste ponto da discussão com os alunos, referiu-se o “medo de errar” e as “críticas dos colegas” como alguns dos principais motivos que criam “falta de confiança” para falar português nos alunos chineses. Na perspetiva dos estudantes, as

características individuais de personalidade parecem ter uma influência determinante na interação, fator que analisaremos na questão seguinte.

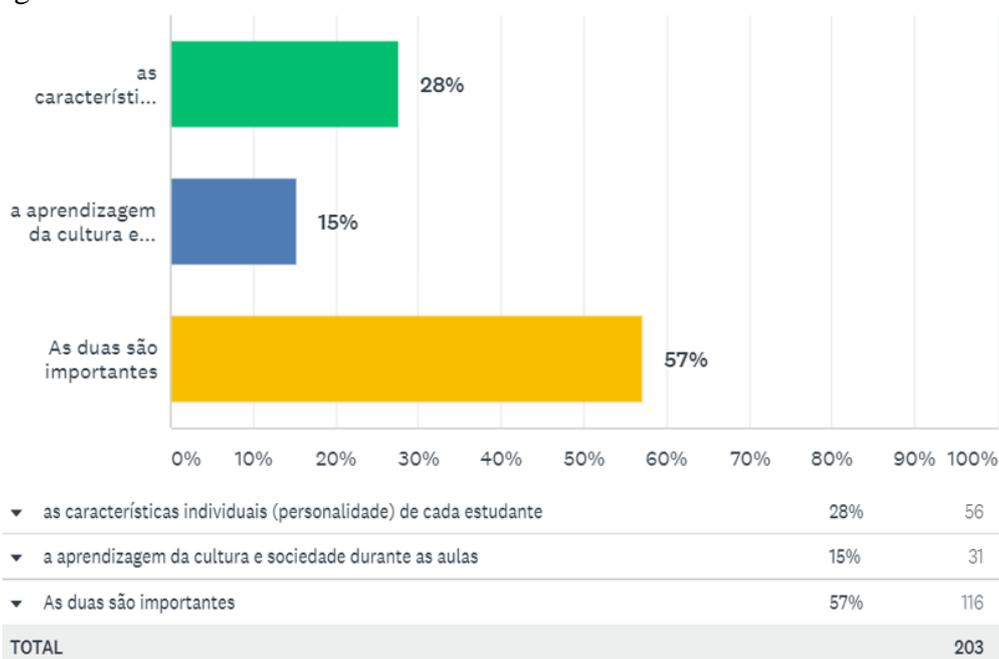
A maioria dos estudantes que responderam aos questionários (83%) cumpriram o intercâmbio de estudos em Portugal nos últimos cinco anos, no entanto houve alguns respondentes que efetuaram a mobilidade anteriormente. As respostas mais antigas referem-se ao ano letivo 2008/2009, há sensivelmente 13 anos. Tendo em conta esta distância temporal, promovemos também um olhar comparativo para compreender se existem características ou diferenças significativas entre os estudantes que estiveram em Portugal recentemente e os que estudaram no país há cerca de uma década ou mais.

Os dados mais realçáveis do período entre 2008/2009 e 2102/2013 revelam que os estudantes viviam menos com colegas chineses (38% contra os 62% dos últimos anos) e mais com estudantes portugueses (38% contra 20%) e com famílias de acolhimento (25% contra 9%). Nessa altura, registava-se um equilíbrio entre o uso quotidiano das línguas portuguesa (48%) e chinesa (48%), ao passo que recentemente o uso de português tem sido menor (30%) e o uso de chinês mais expressivo (57%). Estes números parecem evidenciar uma relação direta entre o uso da língua estrangeira e os colegas com os quais se partilha habitação. A menor presença de estudantes chineses, poderia levar a uma maior necessidade de usar a língua portuguesa.

As outras questões como a integração em Portugal, os aspetos mais e menos apreciados da cultura portuguesa, o tipo de interações com os colegas portugueses ou as situações de estereótipos descritas, apresentam valores relativamente idênticos.

A comparação do ponto de vista da distância temporal sugere que os estudantes chineses que fizeram mobilidade há uma década faziam um uso da língua portuguesa também regular, o que se poderá explicar pelo menor contingente de estudantes chineses à data em Portugal – números que apresentámos anteriormente – e pelos diferentes preços de habitação das cidades ou famílias de acolhimento disponíveis para participar nestes programas. No entanto, estas últimas variáveis não foram devidamente analisadas no âmbito deste estudo, além de que a amostra reduzida também não permite fazer considerações mais profundas sobre este assunto.

Gráfico 13. Características consideradas mais importantes para a interação com os portugueses.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Em relação a esta questão semiaberta, os valores obtidos indicam que para a maioria dos participantes (57%) as características individuais são tão importantes como a aprendizagem da cultura e da sociedade durante as aulas. Para 28% dos inquiridos as características individuais são mais relevantes, valores que corresponde quase o dobro dos 15% que consideram a aprendizagem das questões culturais e sociais como sendo mais determinante para a interação com os portugueses.

No seguimento da questão anterior onde se discutiu o uso da língua portuguesa em contexto de imersão, os alunos entrevistados afirmam que ambas as características são importantes para interagir com o Outro, isto é, conhecer com maior profundidade a cultura e a sociedade, mas também possuir (e trabalhar) competências individuais para a interação, embora tenham elevado a importância desta última característica. Durante o diálogo com os alunos, predominou a ideia que as características mais importantes para a interação “dependem da personalidade de cada pessoa” porque alguns estudantes aproveitam melhor o intercâmbio para “mergulhar na vida do país”. No entanto, adiantaram que uma grande parte dos estudantes chineses elege o espaço da sala de aula como meio preferencial para aprender sobre a sociedade, a história ou os hábitos culturais através dos professores. As aprendizagens formais, sobretudo através da fonte de conhecimento que representa a figura

do professor à luz da cultura de aprendizagem chinesa, têm também um papel significativo durante o período de mobilidade.

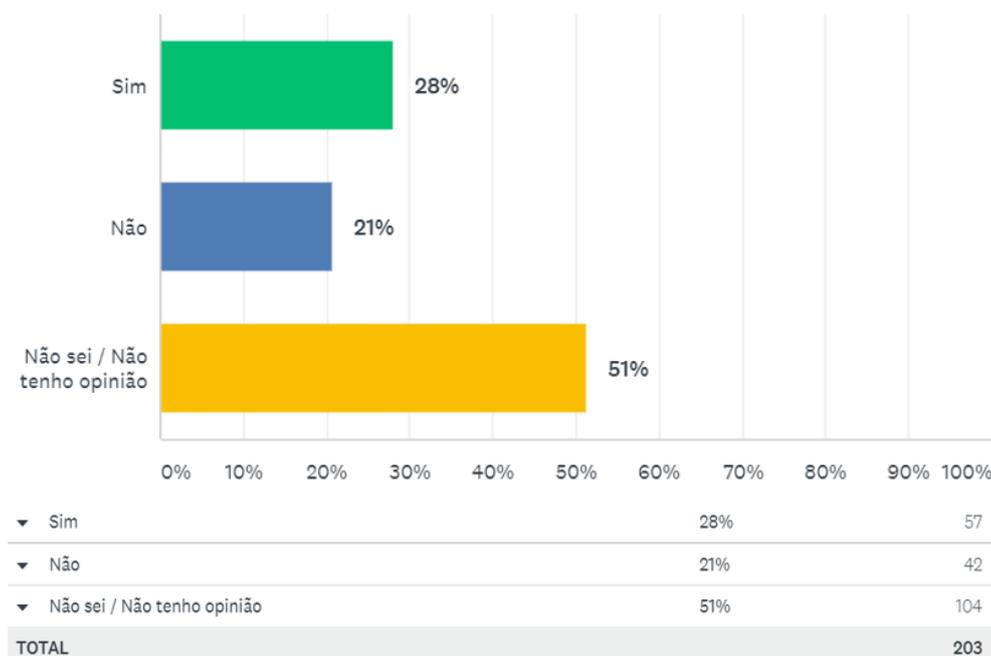
Outra contribuição que entendemos ser relevante é o facto de os entrevistados, de forma geral, terem referido “os jovens com quem se mora” com um fator importante para incentivar a interação com o Outro. Os alunos referiram que os estudantes chineses têm mais tendência para interagir e explorar a cultura local no caso de morarem com colegas estrangeiros comunicativos ou sociáveis que os “convidem para sair” ou promovam atividades conjuntas.

Constatamos que a interação dos estudantes é influenciada não só pelo seus conhecimentos e pela sua compreensão, mas também por fatores pessoais relacionados com a personalidade individual que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores e traços de personalidade. A relativização do próprio sistema de valores culturais e a “abertura e interesse por novas experiências, outras ideias, povos e culturas”, bem como o “desejo de comunicar” são aspetos da personalidade que devem ser trabalhados pelos agentes de ensino (Conselho da Europa, 2001, p. 152). Segundo o QECRL, as atitudes e os traços de personalidade afetam significativamente os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos. A influência dos vários traços de personalidade que permitem facilitar ou dificultar a aprendizagem linguística e sociocultural deve ser analisada segundo uma perspetiva pluridisciplinar que coloque importantes questões éticas e pedagógicas, tais como:

- Em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo educativo explícito;
- Como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;
- Como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos. (Conselho da Europa, 2001, p. 153).

Estas são questões pertinentes para as quais esta tese não consegue ou não procura dar resposta, embora possa contribuir, à sua medida, para conhecer melhor os processos de interação e do ensino para a interação com os estudantes chineses. Salientamos, todavia, a interligação entre a interação sociocultural indelevelmente influenciada pelos traços individuais de personalidade e o ensino para a interação cultural que pretende compreender estes fenómenos e educar os aprendentes no âmbito de uma cidadania global e intercultural.

Gráfico 14. O sistema de créditos sociais (社会信用体系) teve influência no seu comportamento durante a experiência de intercâmbio em Portugal?



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Na questão sobre a influência do Sistema de Créditos Sociais (SCS) durante a experiência de intercâmbio, pouco mais de metade dos inquiridos (51%) respondeu “não saber ou não ter opinião”. Podemos ler também que a percentagem de participantes que afirmou ter influência (28%) foi mais elevada do que aqueles que responderam negativamente (21%).

A análise comparativa dos resultados entre o sexo feminino e o sexo masculino parece não ser muito significativa estatisticamente, os homens responderam “afirmativamente” três pontos percentuais (31%) acima das mulheres (28%), e, “negativamente”, três pontos percentuais abaixo, 24% contra 21%. O número de respondentes masculinos que respondeu “não saber” é menor, 46% em relação ao feminino, 51%.

Os dados em relação aos participantes de Macau revelam que 33% dos inquiridos respondeu “não”, 43% disseram “não saber” e 24% responderam positivamente à influência do sistema de créditos sociais. Na entrevista com o GdM, constituído por estudantes originários de Macau, três dos cinco estudantes disseram “não ter conhecimento” sobre este programa social, enquanto dois estudantes afirmaram apenas ter “ouvido falar”, mas não ter tido qualquer influência nas suas vidas, uma vez que embora circulem algumas notícias da possibilidade da sua implementação no território, o SCS não se aplica à RAEM. Em

relação a Macau, qualitativamente, é difícil destringir a diferença de significado entre as respostas “não” e “não sei ou não tenho opinião”, porque os alunos que desconhecem o programa podem ter respondido que “não” teve influência. A resposta positiva, dada por 24% dos participantes de Macau, poderá indicar que se trata de estudantes do continente.

Na análise qualitativa a esta questão, pudemos verificar que este foi o tema sobre o qual os estudantes entrevistados se mostraram menos expansivos. Em geral, os alunos afirmaram ser cidadãos que “cumrem as regras” e “seguem as normas”, por isso não tiveram preocupações com esta questão. Por este motivo, alguns alunos explicaram que o SCS tem para eles mais impacto dentro do país do que fora, sobretudo, por causa das aplicações móveis e das recompensas pelas boas práticas das “compras online”. Em cada um dos grupos, recolhemos um exemplo demonstrativo de uma certa influência do SCS fora de portas.

NO GdC, uma aluna relatou que uma amiga sua chinesa que também fez o intercâmbio em Portugal, após regressar à China não conseguiu obter o registo criminal relativo ao período que esteve em território português, fator que a impediu de aceder a um emprego ao qual se estava a candidatar numa instituição pública chinesa, porque as autoridades desconheciam se a jovem teria tido algum tipo de má conduta durante o ano que esteve em Portugal. A aluna acrescentou que para certos empregos é necessário um registo criminal, principalmente para trabalhar no sector público, onde as instituições podem, inclusive, pedir à embaixada ou aos consulados da China no estrangeiro para averiguar a existência de alguma situação irregular.

NO GdP, um aluno contou que no final da mobilidade, estava com alguns problemas para comprar o voo de regresso e que a validade do seu visto de permanência estava a expirar. O aluno reconheceu que estava com algum receio desta situação pelo impacto no SCS se fosse do conhecimento que o seu visto teria expirado. Atente-se que o aluno parecia estar mais preocupado com o SCS e as consequências no seu país, do que com o facto de estar em Portugal com o visto expirado, ou seja, ilegal.

Sobre este tema, expomos que o número de participantes que responderam afirmativamente à influência dos SCS, mais do que as respostas negativas, juntamente com o *silêncio* que as respostas “não sei/ não tenho opinião” podem sugerir, constitui um dos resultados mais significativos, e talvez surpreendentes deste estudo, reveladores da importância e influência que as políticas de créditos sociais têm nos cidadãos chineses e na preocupação que a China tem com a imagem do país no estrangeiro.

Os estudos e metodologias qualitativas dedicam bastante importância não só ao que é expresso pelos intervenientes, mas também ao que é omitido ou silenciado (Denzin & Lincoln, 2000; Mayring, 2014; Saldaña, 2013; Schreier, 2012). A análise qualitativa não é apenas sobre aquilo que é dito, mas também por aquilo que as pessoas não dizem, por isso é necessário que o pesquisador aprenda a ler nas entrelinhas, tal como defendem autores com Denzin e Lincoln (2000) ou Poland e Pederson (1998):

Although speech is often the focus of qualitative research, what is not said may be as revealing as what is said, particularly since what is left out ordinarily far exceeds what is put in. (Poland & Pederson, 1998, p. 293)

Antes de terminar este tema, expomos que alguns estudantes lembraram também, com uma inspirada dose de humor, que em Portugal também se poderia implementar um programa desta natureza porque há gente que “fuma em lugares onde não é permitido” fazê-lo, que “pisa a relva” ou que “estaciona os veículos em cima dos passeios”.

Em seguida, debruçamo-nos sobre os resultados da questão relativa aos aspetos culturais que os estudantes mais gostaram na sociedade portuguesa.

Tabela 7. Hábitos ou características socioculturais mais apreciadas em Portugal.

Aspetos mais apreciados	Nº de estudantes (n=203)	Valor percentual
Tranquilidade, vida calma com menos stress	43	21%
Simpatia, cortesia e ajuda a desconhecidos	29	14%
Café (hábito de tomar café)	21	10%
Gastronomia (sopa, bacalhau, etc.)	14	7%
Vinho e sangria (qualidade e preço barato)	13	6%

Festas e convívios universitários	11	5%
Jovens portugueses vivem com a família	10	5%
Dias festivos (Natal, Páscoa, etc.)	8	4%
Fado	5	3%
Beijinhos como forma de saudação	4	2%
Otimismo das pessoas	4	2%
Medidas de proteção ambiental	4	2%
Reciclagem e ecopontos	4	2%
Independência dos jovens	3	1,5%
Tomada de decisões individuais	3	1,5%
Privacidade, respeito pelo espaço individual	3	1,5%
Liberdade de género	2	1%
Fazer desporto com frequência	2	1%
Mais liberdade nas aulas	1	0,5%
Tomar duche de manhã	1	0,5%
Céu azul	1	0,5%
Não sei / Não tenho opinião	19	9%

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta questão de respostas muito variadas, destacam-se a “vida calma ou tranquila”, a “simpatia ou cortesia dos portugueses” e alguns hábitos gastronómicos e sociais como “tomar café” ou “beber vinho”. As “festas e atividades universitárias”, seguidas do facto de os jovens em Portugal “viverem com as suas famílias” e das tradições ligadas aos principais “dias festivos”, também foram realçadas pelos estudantes chineses, entre outros hábitos expressos na tabela acima.

Em relação à vida mais tranquila, os estudantes entrevistados argumentaram que na China existe “muito stress e muita competição” ao longo de todo o percurso escolar e académico. Por este motivo, a vida em Portugal foi considerada uma “experiência boa” pelo contacto com um “ritmo de vida mais calmo”, sem tanto stress ou competição e onde “não se leva a vida tão séria”, tal como os alunos do GdP mencionaram. Os “beijinhos para dizer adeus”, são apontados como exemplos desta vida mais calma, mas também da cortesia peculiar dos portugueses onde “as despedidas demoram muito tempo” e se sente mais “calor dos outros seres humanos”. A cortesia e “atenção com os outros” foram opiniões partilhadas nas mesas-redondas com os estudantes entrevistados, de que são exemplos a

tendência para “fazer filas em todo o lado” ou de os condutores “pararem nas passadeiras” para deixar passar os peões.

Na conversa com o GdM a cortesia foi um valor expresso na forma amistosa como as pessoas cumprimentavam e ajudavam os estudantes. Apresentamos alguns exemplos trazidos para o diálogo sobre atos de cortesia ou simpatia que marcaram estes alunos: as senhoras que limpavam o chão da universidade e paravam o seu labor para “deixar passar e cumprimentar” quando alguém passava, revelando muita “atenção aos outros”; os transeuntes na rua que ajudavam quem pedia indicações e acompanhavam as pessoas aos sítios procurados; o exemplo de um motorista de táxi que “perdeu 30 minutos” a procurar uma paragem de autocarro que a aluna procurava e que depois de encontrado o destino, só abandonou o local quando se certificou que a aluna entrou no autocarro, como se fosse “um pai a cuidar da filha”. O facto de as pessoas “pararem o que estavam a fazer e terem tempo para ajudar”, foi algo que os estudantes apreciaram especialmente. Uma aluna de Macau afirmou que as pessoas em Portugal “são muito mais simpáticas do que em Taiwan”, a sua referência de simpatia antes do período de mobilidade de estudos.

Muitos alunos que participaram questionários, destacaram alguns hábitos interessantes como “beber café, vinho ou sangria”, costumes sobre os quais as opiniões se dividiram nas conversas com os estudantes, pese embora tenha sido salientada a qualidade e o preço acessível dos vinhos portugueses. Outros aspetos da sociedade portuguesa como as tradições dos dias festivos, principalmente durante a época natalícia de Natal, ou a vida familiar dos estudantes portugueses que “vivem com os pais”, ao contrário dos estudantes chineses que habitam nas instalações universitárias, também foram referidos nos inquéritos, assim como a maior liberdade da sociedade portuguesa, em relação a temas como as identidades de género, o ambiente das aulas, a independência dos jovens na tomada de decisões ou o espaço individual.

O conceito de privacidade individual (referido por três respondentes como um do aspetos mais apreciados em Portugal) difere muito da China para o Ocidente. É um tema ao qual não nos dedicamos muito nesta tese, mas aconselhamos a leitura dos estudos de Lo (2016), Lu (2005) ou Wang (2011), nos quais os autores explicam a inexistência de um conceito de privacidade individual tal como atualmente concebido no Ocidente, dada a natureza comunal, familiar e recíproca das relações sociais na China que reduzem ou eliminam a individualidade e a privacidade pessoal. A influência da globalização na forma como o conceito de privacidade sofre alteração, sobretudo pela mão das gerações mais jovens está expressa nas palavras de Lu (2005):

Contemporary notions of privacy in China constitute a dialectical synthesis of both traditional Chinese emphases on the importance of the family and the state and more Western emphases on individual rights, including the right to privacy.

Privacy protections will continue to expand in China, in part under the pressures of globalization, increasing trade with and exposure to Western societies, and the increasing demands for Western-style individual privacy by young people. Even so, I argue that these emerging conceptions of privacy will remain distinctively Chinese – i.e., they will retain a basic consistency with traditional Chinese values and approaches. (Lu, 2005, p. 7).

A literatura sobre o tema indica que a privacidade é, histórica e culturalmente, interpretada como um ato desagregador, de distanciação ou exclusão em relação aos outros e à comunidade. Poderíamos alongar-nos em exemplos sobre este tema, como sejam o facto de as perguntas nas conversas informais na China incidirem muito na vida pessoal (há vários estudos sobre o desconforto que causam em alguns indivíduos não-chineses) ou o facto de algumas pesquisas referirem que devido a esta diferente conceção mais transparente e comunitária de privacidade, o sistema político da China não possua uma polícia exclusivamente política dedicada a supervisionar os seus cidadãos (Lo, 2016), mas deixamos a análise a esta temática para futuras investigações.

Como veremos através da análise dos resultados da próxima tabela, alguns aspetos da sociedade portuguesa especialmente apreciados pelos estudantes chineses, não constituem hábitos que estes gostariam de seguir ou adotar integralmente nas suas vidas.

Tabela 8. Hábitos ou características socioculturais menos apreciadas em Portugal.

Aspetos menos apreciados	Nº de estudantes (n=203)	Valor percentual
Falta de pontualidade (atrasos)	43	21%
Ritmo de vida (lento, preguiçoso)	32	16%
Horários tardios (refeições, etc.)	27	13%
Falta de eficiência (serviços, burocracia)	26	13%
Muitas festas / sair à noite	11	5%
Beber muito álcool	9	4%
Conversar muito	7	3%
Gastronomia	5	2%
Religião	5	2%
Praxe	4	2%
Futebol	3	1,5%
Jovens fumam muito	3	1,5%

Cidades pequenas	3	1,5%
Desemprego	2	1%
Usar-se dinheiro físico (e não o telemóvel) para pagar	2	1%
Jovens não estudam muito	1	0,5%
O compromisso oral tem menos importância	1	0,5%
Muitas greves	1	0,5%
Tourada	1	0,5%
Nacionalismo ofensivo	1	0,5%
Não há / Não sei	17	8%

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os resultados dos questionários, os aspetos menos apreciados na sociedade portuguesa pelos alunos inquiridos foram a falta de pontualidade, o ritmo de vida demasiado lento, os horários tardios e a falta de eficiência dos serviços. Estas características foram referidas por cerca de 60% dos respondentes, às quais se seguem a tendências dos jovens para realizar festas, consumir álcool ou passar longos períodos a conversar. A fim de compreendermos melhor o significado destes resultados, estabelecemos uma reflexão conjunta com os alunos entrevistados, cujos principais argumentos passamos a expor.

A falta de pontualidade foi o aspeto menos apreciado que os alunos destacaram, afirmando que os portugueses raramente ou “nunca” são pontuais, “principalmente os professores”. No GdC, uma aluna disse que: “os professores chegavam quase sempre atrasados e faltavam muitos às aulas sem avisar ou avisavam no *Facebook*. Nós não sabíamos porque não tínhamos *Facebook*. Muitas vezes só avisavam no próprio dia.” A mesma aluna acrescentou: “para nós é uma irresponsabilidade porque respeitar as horas de trabalho é um hábito essencial, muito fixo na cultura”.

Segundo auferimos, a falta de pontualidade é um dos fatores intrinsecamente relacionados com a falta de eficiência com que muitos estudantes caracterizam a sociedade portuguesa. O hábito de chegar atrasado, sem motivos de força maior, é sinónimo para alguns alunos de “não levar o trabalho a sério” ou mesmo de “falta de respeito” para com o tempo dos outros. No diálogo com o GdP, os alunos expuseram que as aulas, além de começarem atrasadas, podiam acabar mais tarde ou mais cedo do que a hora prevista, tal como as reuniões que se estendiam por “mais uma hora ou duas”. O facto de não se cumprirem estritamente os horários origina uma ideia generalizada de que os trabalhadores

“não respeitam o seu próprio trabalho” e, conseqüentemente, de falta de eficiência ou seriedade dos serviços e das instituições.

Podemos verificar que o *tempo*, enquanto valor cultural, e, sobretudo como se utiliza e o que se valoriza na forma de gerir o *tempo*, é um dos aspetos que mais aparta os jovens chineses dos hábitos socioculturais portugueses. O modo particular de lidar com o *tempo* na cultura tradicional chinesa em comparação com outras culturas pode ser consultado nas obras de Kang (2014), Li (2008) ou Yao (2000).

No mesmo âmbito, os horários tardios, na perspectiva dos estudantes chineses, também são exemplos de hábitos menos apreciados. Para exemplificar escolhemos as palavras proferidas no GdM sobre os horários dos jovens portugueses, dizendo que estes “dormem tarde e levantam-se tarde” ou “vão muitas vezes à discoteca e depois faltam às aulas”. Quando questionados sobre o facto de as festas universitárias ou o consumo de algumas bebidas alcoólicas serem, ao mesmo tempo, apontadas como características apreciadas e desapreciadas nos questionários, estes alunos referem que “é interessante, mas não tantas vezes”, ou seja, a frequência com que os jovens universitários portugueses praticam estas atividades parece ser causar alguma distância entre ambos.

O ritmo de vida, negativamente descrito como “lento” e “preguiçoso” por muitos inquiridos também é uma característica com um significado ambivalente por estar, simultaneamente, entre as mais e as menos apreciadas. A relação com o tempo que abordámos anteriormente ou a “dificuldade em cumprir prazos” e horários, são causas apontadas pelos alunos para esse desagrado. A este nível salientamos as contribuições dos alunos sobre o ritmo de vida lento, expresso na existência de “poucos autocarros” ou de se esperar muito tempo por um autocarro. Recordamos que na China, o horário de cada autocarro é constituído unicamente pela hora de início e do final de cada carreira porque os autocarros estão constantemente a passar devido ao grande fluxo de pessoas. A densidade populacional tem influência na competição escolar, o funcionamento das instituições funcionam e pauta o ritmo de vida.

Uma aluna do GdP expressou a sua opinião da seguinte forma: “A vida é demasiadamente lenta, umas vezes apreciava, mas outra vezes não aguentava. As filas demoravam muito tempo. Uma vez estive na loja de telecomunicações só com 3 ou 4 pessoas e esperei mais de uma hora. Os empregados não se preocupavam com o tempo. O atendimento foi muito bom, resolveram o meu problema, mas isso na China seria impossível”. A opinião desta aluna recolheu unanimidade quando concluiu que Portugal é

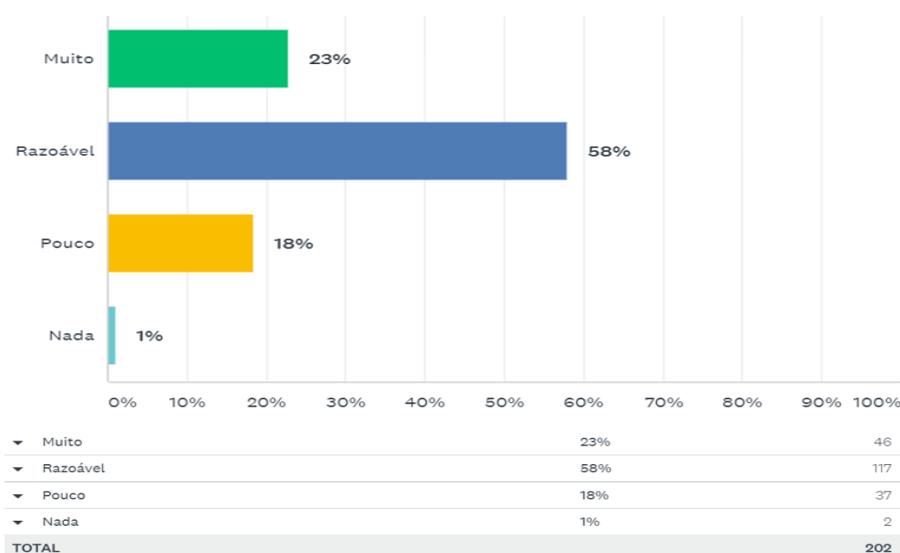
um país com muita qualidade de vida, no qual equacionaria passar as férias ou a reforma, mas não necessariamente para desenvolver a sua vida profissional.

Em relação a outros tópicos que constam dos questionários e que abordámos com os alunos entrevistados, estes revelam, em geral, que não apreciaram a praxe, vista como uma humilhação e “falta de respeito” para com a *face* dos colegas, nem algumas circunstâncias atuais da sociedade portuguesa como as “muitas greves” (de transportes, sobretudo) ou os níveis de desemprego e as “poucas oportunidades” de trabalho em Portugal.

Apurámos através da análise a esta questão que os estudantes chineses apreciam algumas características da sociedade portuguesa como a existência de menos stress, competição ou inflexibilidade, mas, por outro lado, sentem algum desapontamento ou cansaço ao contactar com estas particularidades de forma mais regular ou contínua. Neste âmbito, parece predominar um certo exotismo na forma de os estudantes chineses verem o Outro, originado pelo entusiasmo ou fascínio que determinadas diferenças socioculturais suscitam, mas com as quais não se identificam ou não pretendem explorar de forma profunda. Uma ambiguidade que sugere uma visão ocidentalista, “a view of the West from a Eastern perspective” (Furumizo, 2005, p.128).

Parte 3: Reflexão sobre as aulas antes do intercâmbio (n= 202)

Gráfico 15. Avaliação do contributo das aulas de português, antes do intercâmbio, para a vida na sociedade portuguesa em termos de hábitos e práticas de interação social e cultural.



Fonte: Survey Monkey (2021)

A maioria dos participantes do questionário considerou “razoável” a contribuição das aulas antes do intercâmbio para a vida na sociedade portuguesa, enquanto quase um quarto dos estudantes considerou terem contribuído “muito”, cinco pontos percentuais acima dos estudantes que consideraram ter pouca “influência”. Houve ainda dois participantes que consideraram não ter contribuído “nada” para a sua vida na sociedade portuguesa. Estas opiniões embora díspares, convergem, globalmente, para o contributo razoável das aulas de português para a interação em Portugal.

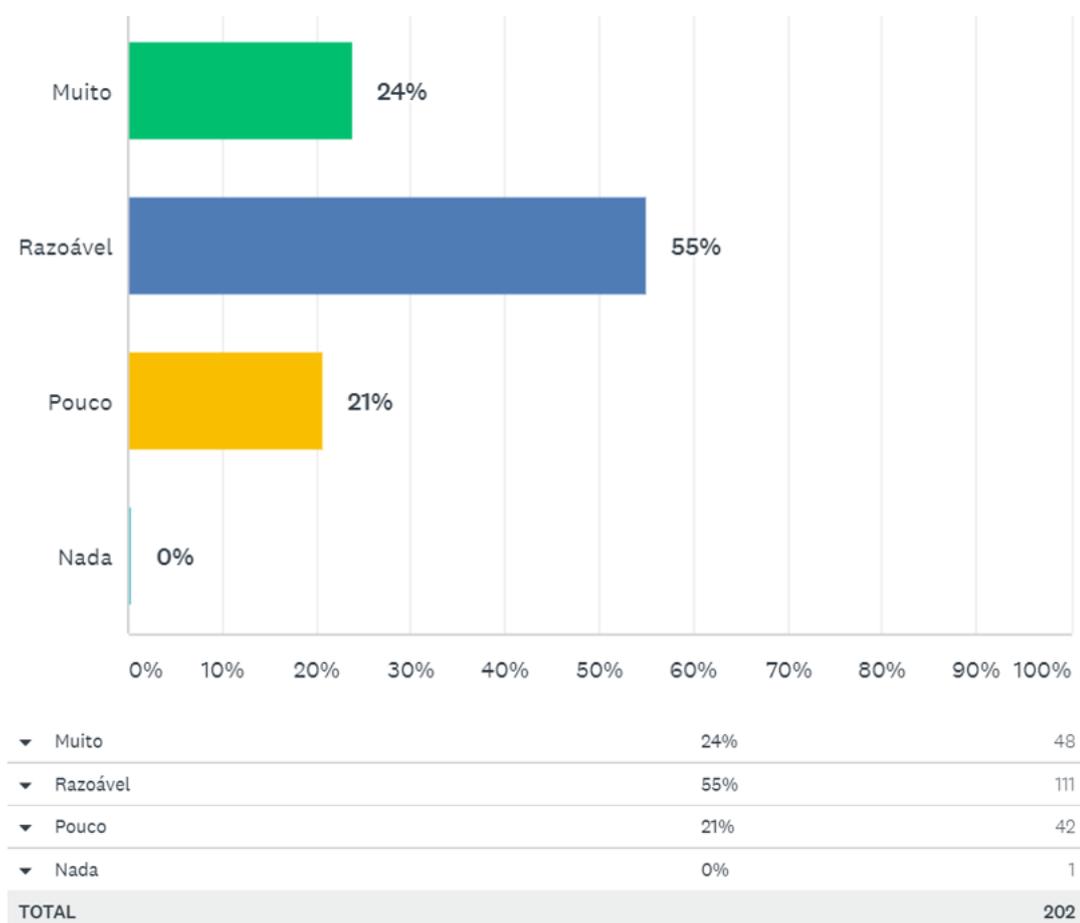
Através das entrevistas foi possível descortinar que, antes do intercâmbio, a prioridade de alunos e professores se centrava na aprendizagem da língua, porque os alunos queriam reunir “o máximo” de competências linguísticas para estarem mais preparados para a experiência intercâmbio. Deste modo, em geral, os alunos consideram, que havia menos espaço para estes temas, ou seja, “uma parte das aulas” ou “um limite de tempo” determinado para a aprendizagem destes tópicos. Também ficou expressa a ideia de que dependia dos professores a maior ou menor incidência nestas temáticas. Também indagámos os alunos sobre a influência da nacionalidade dos professores na abordagem destas temáticas, mas, de acordo com as respostas, não nos parece que seja um fator determinante, mesmo que a amostra seja reduzida para retirar conclusões com maior significado.

Os estudantes do GdP referiram que no segundo ano da licenciatura tiveram uma professora chinesa “jovem e de mente muito aberta” que na disciplina de Leitura Extensiva realizava “atividades e debates interessantes” durante as aulas para preparar os alunos sobre hábitos culturais, sociedade e questões como a “igualdade de género, os preconceitos ou o racismo”. Os alunos consideraram as aulas “muito interessantes e úteis” e que permitiram compreender melhor alguns aspetos da sociedade portuguesa com os quais se depararam durante a vivência em Portugal. Quando questionados sobre a razão de outros professores não abordarem o mesmo tipo de métodos, os alunos referiram “talvez o medo de ensinar estereótipos” ou pelo facto de os temas presentes nos manuais serem “muito antigos”.

Os jovens do GdC afirmaram ainda que os professores em Portugal tinham por hábito fazer mais perguntas e interagir mais com os alunos, o que consideravam bom para praticar a oralidade e conhecer mais sobre os temas sociais e culturais. Estes estudantes afirmaram que só refletiram sobre “a importância de aprender temas sociais como a política, a cidadania e o meio-ambiente” quando estudaram em Portugal, uma vez que na China não tinham tido muito contacto com estes assuntos ou conceitos.

Antes do período de mobilidade em Portugal, a prioridade de alunos e professores centra-se em aproveitar o tempo das aulas para aprender as competências linguísticas, o que parece contribuir para secundarizar o ensino das práticas sociais e culturais. Estas temáticas parecem depender da relevância e das escolhas que cada professor dedica a estes temas, cuja importância os alunos destacam sobretudo quando se encontram em contexto de imersão.

Gráfico 16. Contributo dos manuais didáticos de aprendizagem de português, antes do intercâmbio, na forma de conteúdos úteis para a vida social e cultural em Portugal.



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Como podemos verificar no gráfico, mais de metade dos estudantes definiu como “razoável” o contributo dos manuais de aprendizagem para a aquisição de conteúdos culturais e sociais. Cerca de um quarto dos participantes disse que o manual contribuiu “muito” para este tipo de conhecimentos, enquanto um número ligeiramente inferior considerou que os manuais tiveram “pouco” contributo. As entrevistas ajudaram-nos a

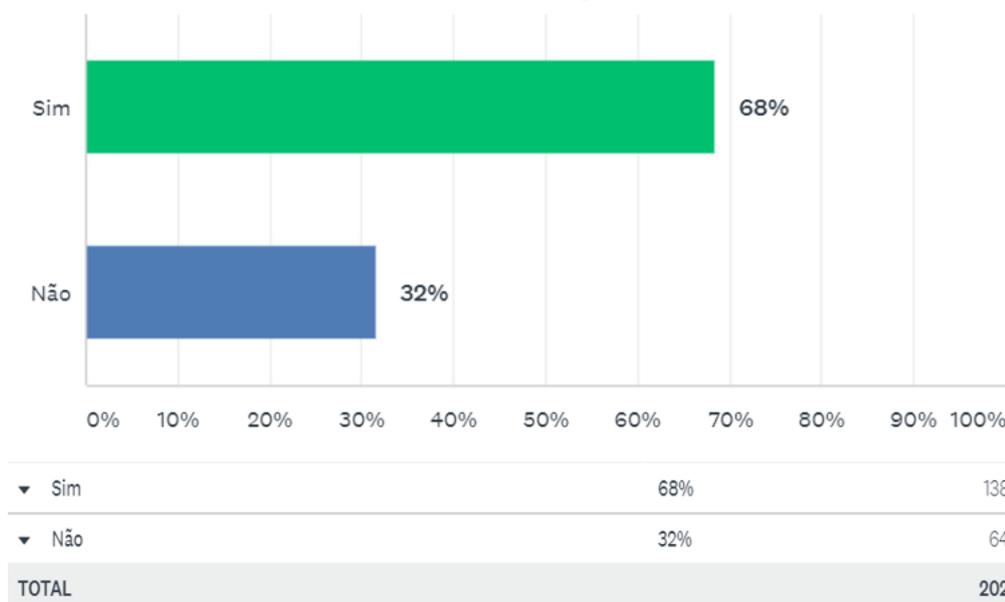
interpretar melhor estes dados e a compreender que o contributo dos manuais para adquirir conhecimentos socioculturais parece ser pouco significativo.

Os alunos do GdM abordaram a experiência com o manual “Português para Ensino Universitário”, dizendo que inclui algumas “situações culturais verdadeiras”, mas apontam que a “parte cultural é limitada” e os diálogos estão “desatualizados” ou desfasados da realidade portuguesa, embora, tal como uma aluna pertinentemente tenha afirmado: “não conheço outros livros, por isso nunca vi um livro melhor para aprender português”, sugerindo que não só não teve contacto com outros manuais, mas também que todos os manuais terão as suas insuficiências ou limitações. Nos outros grupos de entrevistados, as opiniões foram semelhantes em relação aos tópicos desatualizados dos manuais, como a referências a filmes ou a bandas de música que já não são muito famosas. Os alunos consideraram que, por vezes, existe uma abordagem um pouco superficial ou generalizada das questões culturais. Por exemplo, no diálogo com o GdP foi relatado o facto de os manuais conterem vários textos em que “os jovens portugueses vão muito à praia”, embora alguns destes estudantes tenham feito mobilidade de crédito em Coimbra e só tenham ido à praia “uma vez”, constatando que “não é tão comum ir à praia” como os manuais sugerem.

É importante referirmos que, em relação aos manuais, a principal preocupação dos estudantes entrevistados é a aquisição de competências linguísticas como a compreensão e a produção oral e escrita. Também a este nível, os argumentos recolhidos indicam que os manuais são antigos e a língua está representada de forma “muito diferente” da realidade. Antes do intercâmbio, as competências linguísticas dos alunos estavam muito ligadas a um português formal influenciado pelos manuais, muito diferente do registo coloquial usado pela população portuguesa no quotidiano. Os alunos do GdC contaram que nos primeiros meses de intercâmbio utilizaram muitas estruturas inspiradas nos manuais que não se utilizam ou, pelo menos, que não se aplicam nos contextos em que os manuais as apresentam. Os atos de fala “como estás?”, para cumprimentar alguém, ou “com certeza”, para respostas afirmativas, foram considerados “estranhos” pelos alunos após alguns meses em Portugal. Uma aluna contou que por influência do manual “Português XXI” utilizava muito a expressão “pago já, quanto é?” ao frequentar lojas ou estabelecimentos de restauração e que os funcionários se riam ao ouvir esta realização linguística, ao invés de “pedir a conta”. Por estes motivos, os estudantes afirmaram que tiveram de “reaprender português” e ajustar as suas competências de produção oral à realidade da sociedade portuguesa.

Estes relatos sugerem a importância que o manual tem para os estudantes chineses, principalmente na aprendizagem da língua, apesar das suas características formatadas e estanques temporalmente que os tornam desatualizados ou desfasados do dinâmico registo coloquial da língua. Contudo, continuam a ser uma ferramenta necessária e importante, para ensinar estruturas fonéticas, gramaticais e lexicais ao mesmo tempo que veiculam alguns hábitos e aspetos culturais de forma pouco aprofundada. Uma vez que a escolha dos manuais é uma incumbência que diz respeito, sobretudo, aos docentes (tal como analisámos anteriormente), realçamos a importância de os professores atualizarem e reciclarem os seus conhecimentos em relação aos materiais mais recentes que se têm produzido e que melhor podem suprir as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes chineses.

Gráfico 17. Antes de fazer o intercâmbio, por iniciativa própria, procurou pesquisar e saber mais sobre hábitos sociais e culturais de Portugal?



Fonte: *Survey Monkey* (2021)

Os resultados demonstram que mais de dois terços dos alunos procuraram aprofundar conhecimentos sobre a cultura e a sociedade portuguesa. Nesta questão, a análise comparativa entre o sexo feminino e masculino, permite observar que 70% das mulheres afirmaram efetuar pesquisas por iniciativa individual, um valor ligeiramente acima dos 62% registado pelos homens.

Nas entrevistas os estudantes adiantaram que as suas pesquisas foram realizadas no sentido de adquirir conhecimentos culturais, mas também linguísticos, referidos por vários estudantes como “o fator mais importante” de modo a se sentirem mais preparados para a

experiência de intercâmbio. Além, da língua procuraram conhecer a música, filmes, informações sobre a história do país, mas também a gastronomia, os principais destinos turísticos e os interesses dos jovens portugueses.

Para estes fins, as plataformas digitais referidas foram a *Quora* que permite colocar questões abertamente sobre qualquer tema e na qual todos os usuários podem deixar respostas. Esta plataforma permitiu aos alunos encontrar perguntas e respostas “muito interessantes” sobre a sociedade portuguesa. Os alunos mencionaram ainda a rede social *Weibo* (que possui similaridades com o *Twitter*) onde se trocam questões e dúvidas, “sobretudo linguísticas”, entre alunos e ex-alunos de português, além da plataforma *Bilibili*, um repositório de vídeos com “cada vez mais” conteúdos de músicas, artistas e vídeos sobre Portugal.

Os alunos falaram também da aplicação *Wechat* que possui “quatro ou cinco contas oficiais” que difundem vídeos e informações sobre a atualidade portuguesa. Estas contas que os alunos seguem e das quais recebem notificações, são elaboradas por antigos alunos de português ou por instituições oficiais como a Embaixada de Portugal em Pequim. Segundo os estudantes explicaram, estas contas geram lucros através do número de visualizações e de anúncios, razão pela qual alguns ex-estudantes gerem essas páginas “a tempo inteiro, como um trabalho”. Esta parece ser uma informação pertinente, na medida em que a língua portuguesa terá já presença suficiente na sociedade chinesa para criar este tipo de mercado de trabalho e de oportunidades destinadas ao universo de cidadãos com ligações à língua portuguesa.

Em relação a plataformas internacionais, a generalidade dos alunos referiu recorrer ao *Youtube* e ao *Google* para efetuar pesquisas. O sítio *online* da RTP também foi amplamente reconhecido como fonte para aceder a programas de televisão, vídeos e documentários sobre Portugal, embora o registo linguístico seja considerado “muito rápido e diferente do usado na sala de aula”. Para aceder a estas páginas de internet, os estudantes da China continental reconheceram utilizar VPN’s (*Virtual Private Network*), ou seja, programas informáticos que recorrem a servidores próprios para aceder à internet, permitindo contornar as proibições ou restrições de acesso estabelecidas pelas autoridades governamentais para transpor a denominada “muralha” da internet na China. Quando questionados sobre o uso de estes programas não ser permitido, o que inclusive, pode interferir com a política de créditos sociais, os alunos afirmaram ser um mal necessário, a “única forma de aceder às informações de Portugal” e que “quase todos os estudantes de língua estrangeiras na China continental usam VPN’s”. Acrescentamos que também os

cidadãos estrangeiros utilizam este tipo de programas nos seus dispositivos eletrônicos para “saltar a muralha” e aceder a aplicações comumente utilizadas a nível internacional como o *WhatsApp*, *Youtube*, *Google*, *Gmail*, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra que participou neste estudo possui algumas características que podem ser representativas do perfil dos estudantes universitários chineses que aprendem português. A expressiva maioria dos estudantes é do sexo feminino e aprende português em universidades situadas nas regiões Norte (Pequim), Leste (Xangai) e Sul (Cantão) da China continental. Em relação à experiência de intercâmbio de estudos, normalmente com a duração de um ano, os estudantes chineses têm como principal destino as universidades de Lisboa e de Coimbra, acolhendo estas instituições mais de metade dos alunos chineses. Os estudantes chineses moram maioritariamente com colegas da mesma nacionalidade, com os quais partilham as suas vivências e convivências, fator que por vezes parece ter o efeito de reduzir a sua interação com estudantes portugueses ou de outras nacionalidades. Antes de realizarem a experiência de intercâmbio, as mais destacadas referências culturais que possuíam sobre Portugal incluíam o pastel de nata (presente na sociedade chinesa), o futebolista Cristiano Ronaldo, além do vinho e da presença histórica de Portugal em Macau.

Seguidamente apresentamos as principais conclusões de acordo com a ordem das perguntas de pesquisa que delineámos:

- Em relação à integração dos jovens universitários chineses em Portugal durante as suas experiências de intercâmbio, a maioria (não absoluta) dos estudantes autoavaliou a sua integração de forma positiva. De forma geral, os estudantes parecem adaptar-se bem às exigências das disciplinas e das aulas na universidade, no entanto, fora da sala de aula revelaram algumas dificuldades na interação com os jovens portugueses devido a questões relacionadas, sobretudo, com os diferentes hábitos e práticas culturais em termos dos horários, dos interesses pessoais ou da forma como ocupam os tempos livres. A interação dos estudantes com os seus pares na sociedade portuguesa ocorreu sobretudo para efetuar trabalhos de grupo relacionados com as disciplinas, bem como para pedir ajuda a resolver eventuais problemas ou dúvidas (muitas vezes também relacionados com trabalhos académicos ou tarefas das disciplinas). Além, destes propósitos, é igualmente significativo o número de estudantes que referiu as saídas à noite ou as festas universitárias como uma das atividades de maior interação, embora fique fora do espetro desta análise a frequência com que o faziam.

Os estudantes revelaram também que a sua integração foi facilitada pela imagem que os portugueses têm da China, juntamente com a abertura e a tendência para ajudar as pessoas de outras culturas. Apenas um quinto dos participantes considerou que as várias generalizações, equívocos e estereótipos em relação à China, além da distância linguística, constituíram obstáculos ou dificuldades para a interação e adaptação em Portugal.

Salientamos ainda que quase um terço dos participantes neste estudo efetuou o intercâmbio de estudos durante o eclodir da pandemia em Portugal, razão pela qual a adaptação e a interação ficaram bastantes condicionadas, tendo em conta as medidas de confinamento e as restrições de circulação de pessoas.

- Os estudantes chineses descrevem Portugal como um país acolhedor e destacam a simpatia e a disponibilidade dos portugueses para ajudar os desconhecidos. Estas características parecem favoráveis à adaptação em Portugal, mas não são necessariamente sinónimo de maior interação com os portugueses. Devido a questões culturais (hábitos quotidianos, uma tendência mais coletivista na forma de criar e aprofundar relações sociais) e individuais (aspetos de personalidade como a timidez ou a introversão), subsistem algumas barreiras a nível de adaptação e interação em Portugal. Tal como a literatura sugere, a personalidade e a abertura ou predisposição individual para a comunicação intercultural faz com que alguns alunos procurem aproveitar a experiência de mobilidade para aprender a língua e a cultura de forma mais proativa em vez de se limitarem aos grupos constituídos pelos seus pares chineses, como fazem muitos estudantes asiáticos.

Outra dificuldade que enfrentam e que constituiu também um dos resultados mais impactantes deste estudo é a quantidade de estudantes (praticamente metade) que revela ter vivenciado situações constrangedoras baseadas em preconceitos ou estereótipos negativos, veiculadas tanto por populares como por estudantes, e, inclusive, professores. Estas situações são particularmente nocivas pelo seu impacto nocivo nos estudantes e por ampliarem as dificuldades de interação sociocultural já existentes.

Estas ocorrências reforçam a urgência de promover uma educação transdisciplinar para a cidadania intercultural nos vários níveis de ensino, bem como a discussão sobre a presença e os efeitos do racismo ou da xenofobia na sociedade portuguesa que se traduza em mais sensibilidade para estas temáticas, em colocarmo-nos na perspetiva do Outro e praticarmos uma interação aberta e salutar.

- Em relação à imagem que constroem dos portugueses, podemos concluir que é positiva, uma vez que destacam a simpatia e a grande predisposição para ajudar os estrangeiros, algo que surpreende agradavelmente os estudantes chineses. Além destes aspetos, também referem as épocas festivas, o hábito de tomar café ou a maior interação física nas relações interpessoais. Todavia, a característica que mais apreciam em Portugal é o ritmo de vida muito calmo e menos stressante, diferentemente da sociedade chinesa. Esta “tranquilidade” é vista pelos estudantes chineses com algum exotismo porque é um das coisas que mais apreciam e, igualmente, que mais depreciam em relação à vida em Portugal. Se, por um lado, admiram a forma como as pessoas têm mais tempo para conviver e desfrutar da vida social e familiar, por outro, criticam a falta de eficiência das instituições, a burocracia e a lentidão dos serviços, bem como os atrasos, a falta de pontualidade dos professores ou a preguiça dos estudantes portugueses que “gastam horas a conversar”. A imagem que os estudantes chineses fazem dos portugueses está muito relacionada com esta “ambivalência da tranquilidade”, entre a admiração exótica de uma sociedade que parece viver com tempo para tudo e o desconforto que essa dolente relação com o tempo causa em quem foi criado a abominar o ócio e a não “desperdiçar o tempo” com algo que não contribua diretamente para o enriquecimento académico ou profissional. A interação dos estudantes chineses em Portugal também é muito influenciada por esta diferente relação com o tempo que se reflete nos interesses, nas atividades e nos hábitos dos jovens. Ao contrário dos estudantes de muitas outras nacionalidades, os chineses têm de aprender a ambientar-se às diferenças na forma de usar o tempo, aos horários e duração das refeições, aos conceitos de sair à noite, ao modo de interagir com os professores e colegas, etc. Alguns estudantes conseguem abraçar e lidar melhor com estas dificuldades de imersão sociocultural, devido às suas características individuais e sociais, enquanto outros, talvez a maioria, optam por se fechar mais dentro do seu grupo de concidadãos.

- As políticas socioeducativas do governo chinês têm um impacto direto na aprendizagem de conteúdos culturais na China devido às diretivas sobre os temas a abordar nas aulas, a monitorização das salas de aula, ou as limitações no acesso à internet. De acordo com os questionários e, sobretudo com as entrevistas, podemos concluir que o sistema de créditos sociais tem também influência nos comportamentos dos estudantes chineses quando se encontram em Portugal, cientes de que as suas ações podem ter consequências sociais e administrativas no seu país, tais como o impedimento de efetuar

viagens para o estrangeiro. Ainda que os estudantes entrevistados revelem não fazer questão de incumprir regras ou adotar comportamentos de risco, admitem que o governo chinês está particularmente atento às condutas e atitudes dos seus concidadãos, de forma a poderem contribuir para a imagem do país e para promover o *soft power* desta nação asiática.

- A análise dos manuais didáticos para aprendizagem de português mais utilizados na China revela que possuem poucos conteúdos culturais vocacionados para a convivialidade e socialização em Portugal. Embora transmitam informação sobre generalizações culturais ligadas à gastronomia, à vida quotidiana ou às festividades populares e religiosas, não dedicam muita atenção às condutas de interação social e cultural, com exceção do manual “Português Global”. Na perspetiva da maioria dos alunos, a presença deste tipo de conteúdos é considerada razoável porque veiculam conhecimentos úteis, contudo, a maior preocupação dos estudantes situa-se ao nível das aprendizagens linguísticas.

Em geral, os alunos entrevistados consideram os manuais desatualizados e as realizações linguísticas muito desfasadas da realidade, algo com que se deparam em contexto de imersão. Nos primeiros tempos em Portugal, os alunos servem-se muitas vezes de construções linguísticas baseadas nos manuais que não são utilizadas quotidianamente ou que os falantes nativos não aplicam nos contextos em que os manuais as apresentam. As competências linguísticas estanques e que induzem em erro, são consideradas muito diferentes do registo usado pela população portuguesa e a principal crítica dos estudantes chineses em relação aos manuais didáticos.

- Os planos curriculares das instituições universitárias com licenciaturas de Português na China dão-nos reduzida informação sobre a dimensão cultural e social da língua e sobre a preparação dos alunos para a interação em contextos de mobilidade. Tal como a literatura sobre o tema refere e a nossa investigação corrobora, a organização e melhoria dos currículos é um dos desafios prementes que se colocam ao ensino de português da China. Alguns currículos analisados consistem unicamente numa listagem das disciplinas, enquanto outros incluem também, de forma sucinta, os objetivos gerais e específicos da licenciatura (ver anexos). Com base na análise que empreendemos, destacamos os planos curriculares da SHISU, de Xangai, e sobretudo, da GDUFS, em Cantão, sendo este último um plano curricular extenso, pormenorizado e completo que poderá servir de ponto de

partida ou de referência para a discussão e desenvolvimento dos planos curriculares na China.

O diálogo com alguns coordenadores das licenciaturas que nos facultaram os planos curriculares permitiu compreender que o ensino de competências interculturais é um objetivo importante, mas que está dependente do critério de cada professor, ou seja, da importância ou do espaço que cada professor atribui a este tema. Além disso, as preocupações dos coordenadores parecem centrar-se mais ao nível das competências linguísticas dos estudantes por considerarem que a experiência de mobilidade, por si, pode servir para a aquisição de conhecimentos e competências socioculturais. Refira-se que presentemente, desde o ano académico 2019/2020 até nova data a anunciar, os programas de mobilidade internacional estão suspensos, assim como a entrada de estudantes estrangeiros no país, devido às restrições governamentais de circulação de cidadãos. Esta particularidade representa uma desvantagem para os alunos que frequentam as licenciaturas de português atualmente, estando privados de vivenciar o contexto de imersão linguística e sociocultural. No fundo, uma das muitas consequências que os tempos de pandemia têm provocado no ensino superior, mas que poderá suscitar uma maior atenção de coordenadores e professores relativamente à importância das questões interculturais nos planos curriculares.

- A maioria dos estudantes inquiridos considera razoável o contributo do ensino da cultura nas aulas de Português na China para a interação durante a mobilidade e para o desenvolvimento de competências de âmbito intercultural. De acordo com as entrevistas, concluímos que depende do papel de cada professor trabalhar este tipo de competências. Por exemplo, o grupo de alunos da BSFU destacou as aulas de uma professora chinesa que incidiam muito na preparação dos alunos para a mobilidade e na simulação de eventuais situações de conflito decorrentes do contacto intercultural. Parece haver nesta matéria uma certa aleatoriedade, pois, tal como os coordenadores também tinham sugerido, as aprendizagens dos alunos dependem das metodologias ou intenções individuais de cada professor de PLE. Talvez devido a esta contingências, a maior parte dos alunos procura, por iniciativa própria, pesquisar mais informação e conhecimentos sobre a cultura e a sociedade portuguesa. Para esse fim recorrem a fontes da internet como *websites*, *vlogs* ou repositórios de vídeos. Os alunos referem que existem cada vez mais plataformas chinesas com conteúdos sobre os países de língua portuguesa, no entanto, os alunos da China continental fazem também uso de programas informáticos para conseguirem contornar as

restrições da internet e aceder a plataformas e aplicações internacionais. O ensino das vertentes sociais e culturais parece não estar devidamente estruturado ou definido, mas os alunos demonstram interesse nestas matérias, razão pela qual efetuam as suas próprias pesquisas e contactam colegas mais velhos para recolher informações acerca da sociedade portuguesa.

- Concluimos também que em termos de integração cultural e da aprendizagem de questões socioculturais, este estudo não encontrou diferenças significativas em termos regionais. As respostas dos alunos das várias universidades distribuídas por todas as províncias da China não diferem substancialmente, o que nos fará concluir que apesar dos aspetos intrínsecos de diversidade cultural e regional, estes são relativamente próximos quando comparados com as características da cultura ou da sociedade portuguesa.

Nesta matéria, também não descortinamos diferenças significativas entre os estudantes de Macau inquiridos e entrevistados em relação aos estudantes da China continental. Apesar de terem um maior conhecimento de referências culturais ligadas a Portugal, parecem encontrar as mesmas dificuldades de interação e possuir um perfil semelhante no que respeita à socialização em Portugal e à forma como interpretam as particularidades dos hábitos e da cultura social portuguesa. A suposta ou eventual vantagem em termos da aprendizagem da cultura e da adaptação à sociedade portuguesa por pertencerem a um território que foi colónia portuguesa até 1999 parece não se verificar na atualidade. Na prática, os dados desta pesquisa demonstram que não existe diferença significativa entre os estudantes de Macau e os estudantes chineses do território continental a nível de interação e integração cultural em Portugal. Por exemplo, durante as entrevistas foram abordados alguns temas sociais como os direitos de género, de orientação sexual e igualdade social e o grupo de estudantes de Pequim mostrou-se mais recetivo à discussão e à proteção dos direitos dos cidadãos LGBT na sociedade chinesa em relação ao grupo de estudantes macaenses, que revelou apreciar a maior abertura da sociedade portuguesa em relação a estes assuntos, mas defendeu não pretender direitos mais inclusivos na cidade de Macau porque as “culturas são diferentes” e a “sociedade não precisa” dessas mudanças. Embora a amostra seja reduzida para tirar conclusões assertivas, não nos parece que as gerações mais jovens de macaenses, em termos de ideais e de práticas socioculturais, tenham mais proximidade ou afinidade com Portugal do que os jovens da China continental.

Considerações sobre o ensino para a interação cultural

De acordo com a nossa visão reflexiva e participativa do trabalho do pesquisador, nesta parte da tese propomos algumas contribuições para o ensino da interação cultural na China, incidindo em três questões: as atividades comunicativas a ter lugar na sala de aula; a integração das várias fases que envolvem a mobilidade de estudos nos conteúdos de ensino; e a empatia enquanto valor basilar do ensino de línguas e da interação cultural.

Exemplos de atividades comunicativas

Começamos por apresentar alguns exemplos de estratégias de ensino ou situações práticas de sala de aula que podem englobar um ensino intercultural sem deixar de ter em conta a cultura de aprendizagem dos estudantes chineses. Por exemplo, introduzir trabalhos de grupo em que o professor explique detalhadamente cada uma das fases da atividade e a sua contribuição para a experiência de interação. No caso de os alunos não terem uma autonomia considerável neste tipo de atividades, o professor pode definir um líder para cada um dos grupos de modo que os alunos não se sintam perdidos ou desorientados na falta de uma hierarquia, de um responsável ou de um porta-voz, em concordância com o funcionamento “vertical” dos grupos ou associações na China. Os professores devem também alternar aulas comunicativas e aulas centradas no professor, fazendo uso de um equilíbrio entre aulas com diferentes métodos e objetivos. Os professores poderão também fomentar um maior número de apresentações, orientando os alunos no processo de pesquisar informação e desenvolver um sentido crítico em relação às fontes e aos conteúdos analisados. Neste âmbito, os professores devem preocupar-se também em sensibilizar os alunos para a questão do plágio e da necessidade de citar e introduzir fontes nas apresentações e nos trabalhos escritos, uma vez que as preocupações de metodológicas ligadas aos direitos de autor não têm uma grande tradição na cultura educativa chinesa.

Outra estratégia importante pode ser a resolução de problemas e dramatizações ou “role-plays” para encorajar uma aprendizagem culturalmente contextualizada. Os métodos de role-play são uma forma de trazer para a sala de aula as problemáticas do mundo atual, trabalhando estas temáticas num ambiente de interação, e estimulando uma atitude crítica, participativa e dialogante que também prepare os estudantes para o futuro enquanto cidadãos de um mundo intercultural.

Uma vez que o conhecimento no ensino intercultural é indissociável dos processos de socialização, envolvendo características de descoberta e interação, os métodos de role-play

são importantes para procurar aplicar conhecimentos em situações concretas de comunicação e cooperação. Neste contexto, podem contribuir para a reflexão sobre as práticas e procedimentos da própria cultura e das outras culturas, fomentando uma análise crítica dos estudantes em relação a si mesmos, aos seus valores, e às suas interpretações da sociedade.

Segundo Pires (2021c), os resultados demonstram que as atividades de *role-play* com estudantes universitários chineses a cursar a licenciatura de Português, são um fator de motivação para a aprendizagem da língua e que potenciam a sala de aula como meio para um ensino prático e contextualizado, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, interpessoais e socioculturais. Os *role-play* são interpretados pelos estudantes chineses como forma de fomentar a interação e a cooperação entre os elementos da turma, de motivar os alunos para a aprendizagem da língua e de trabalhar as competências linguísticas. No que respeita às temáticas, os estudantes dão preferência aos temas sobre resolução de problemas e temáticas que recriem situações do plano profissional e sociocultural, o que é demonstrativo da vontade de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências diversificadas no espaço da aula de língua não materna.

Toda estas diferentes atividades devem fazer uso das competências comunicativas de forma equilibrada entre as diferentes formas de estar na sala de aula, pois aprender a lidar com essas diferenças ajudará os alunos a desenvolver competências linguísticas e culturais e contribuirá para que os alunos aumentem os seus conhecimentos sobre os conteúdos programáticos, mas também sobre a cultura do Outro.

Com a globalização e o rápido desenvolvimento da sociedade chinesa o ensino de línguas com foco nos conhecimentos e competências linguísticas está longe de ser suficiente, pelo que integrar a cultura no ensino de línguas é uma necessidade urgente na China. A criação de programas de formação de professores para melhorar o ensino da cultura e das competências comunicativas bem como o desenvolvimento de um sistema eficaz de avaliar a competência intercultural para uma população tão numerosa de estudantes universitários são também áreas que devem ser analisadas e para as quais se devem procurar alternativas.

O intercâmbio de estudos começa (e termina) na sala de aula

Nas recomendações para o ensino da competência intercultural no contexto do QECR, Byram, et al. (2002, p. 19-21) atribuem muita relevância às experiências de intercâmbio na aprendizagem da competência intercultural. Os autores referem que enquanto na sala de

aula normalmente as atitudes e os valores não são o foco do ensino, na experiência de intercâmbio estes aspectos afetivos e relacionais tornam-se o mais importante pois os estudantes aprendem com a experiência e vivem situações que existem repostas práticas e imediatas a nível comportamental, emocional e cognitivo.

Dado que os alunos podem experimentar algum nível de choque cultural, os professores devem ter a responsabilidade de os preparar para essa eventualidade, ajudando-os a descentrar e a tornar familiar o que é desconhecido e desconhecido o que é familiar. Os professores devem preparar os alunos a analisar e dar resposta aos novos contextos que estes irão experienciar e promover o sentido de abertura e descoberta de modo a reduzir o choque cultural e a assegurar uma experiência produtiva e positiva. Para trabalhar estas características os professores devem dedicar o tempo na sala de aula aos contextos em que os alunos se vão encontrar, incidir no que é ou não familiar e ajudar a explicar o que os alunos desconhecem ou não compreendem sobre esses novos ambientes. Para tal, os professores poderão servir-se de diferentes documentos como notícias, entrevistas, documentários, dados estatísticos, textos históricos, etc., com o objetivo de tornar a interpretação desses novos ambientes o mais clara e familiar possível. Existem três fases que devem ser trabalhadas em cada experiência de intercâmbio:

- A fase preparatória onde os professores devem preparar os alunos para a interação e para a vivência em novos ambientes e os alunos devem exteriorizar os seus sentimentos, problemas ou dúvidas para serem discutidas na sala de aula;
- A fase de intercâmbio em que decorre a imersão num novo ambiente e os alunos aprendem as práticas sociais *in loco*. Esta fase constitui uma oportunidade para refletirem sobre a sua experiência e o espaço da sala de aula de língua deve ser utilizado para discutirem as suas experiências bem como as suas interpretações das mesmas. Por seu turno, os professores das instituições onde os alunos se encontram a fazer o intercâmbio devem ter a preocupação de promover o diálogo e ajudar os alunos a esclarecer mal-entendidos ou outros problemas;
- A fase de pós-intercâmbio, depois de regressarem, os alunos partilham as suas vivências e interpretações das mesmas. Os autores afirmam que fazer apresentações sobre a experiência de intercâmbio recorrendo a imagens, fotografias ou vídeos, é uma forma privilegiada de os alunos descentrarem, tomando a perspetiva da audiência e partilhando as suas dúvidas ou emoções.

Na Universidade de Sun Yat-sen esforçamo-nos por colocar estas orientações em prática, sobretudo através das aulas de preparação para o intercâmbio e do convite dos alunos regressados à China após cumprirem o intercâmbio para partilharem as suas experiências e dialogarem com os alunos que vão passar por essa vivência no ano seguinte. Inclusive, durante a experiência de intercâmbio não é incomum sermos contactados pelos alunos para esclarecer dúvidas sobre aspetos culturais, questões ligadas ao quotidiano da vida em Portugal ou ajudar a clarificar dúvidas linguísticas.

Quando os alunos regressam do intercâmbio, pedimos um relatório ou trabalho escrito em que os alunos devem versar sobre alguns tópicos que sugerimos e devem expressar as suas opiniões e reflexões sobre as suas experiências. Solicitamos também que preparem uma apresentação para partilharem as suas apreciações, a forma como viveram e interpretam a cultura do país de acolhimento. Convém salientar que na China continental, o último ano da licenciatura é muito vocacionado para a procura de trabalho ou para a realização de estágios profissionais. Os alunos podem apresentar justificação para a ausência das aulas se estiverem ativamente a procurar empregadores ou a procurar (ou frequentar) estágios. Caso não estejam a estagiar ou a trabalhar, têm um pouco mais de tempo livre para preparar as dissertações ou relatórios de final de licenciatura. Neste âmbito, convidamos muitos desses alunos aos quais os colegas do segundo ano têm oportunidade de colocar questões, fazendo-o com particular desenvoltura por se tratarem de colegas do mesmo meio cultural que passaram pelas mesmas expectativas, dúvidas e anseios. Durante estas apresentações os alunos registam vários tipos de reações, desde risos a sentimentos de admiração, principalmente quando se fala de hábitos ou procedimentos culturalmente distintos. Os alunos dão alguns conselhos práticos em relação ao quotidiano no outro país, falam dos hábitos alimentares e da relação com os estudantes locais. Por exemplo, alguns alunos contam que os estudantes portugueses costumam privar fora da sala de aula com os professores; que alguns professores costumam chegar atrasados às aulas; ou ainda que os estudantes portugueses se juntam depois das aulas para fazer trabalhos de grupo ou simplesmente estudar em conjunto. Todas estas práticas constituem novidade para os alunos chineses e contribuem para o esclarecimento de questões práticas e, na medida do possível, para a preparação dos estudantes em relação à experiência de intercâmbio.

Planear e trabalhar estas diferentes fases na sala de aula, com objetivos claros e métodos que destaquem a importância da aprendizagem através da experiência, beneficia a experiência de intercâmbio, tornando-a mais produtiva e significativa para os estudantes. O intercâmbio constitui uma excelente oportunidade para cada indivíduo conhecer mais

sobre si mesmo, para conhecer e interagir com o Outro e para pôr em prática as competências interculturais. Por isso, é muito mais do que uma oportunidade de praticar a língua aprendida na sala de aula, mas uma experiência de aprendizagem holística que fornece os meios para usar competências interculturais e adquirir novas atitudes e valores.

Fazemos ainda referência à avaliação, um dos aspetos mais difíceis no que diz respeito à competência intercultural. Uma vez que todos os alunos entram na sala de aula com diferentes pontos de vista e visões do mundo, torna-se quase impossível esperar que os alunos progredam interculturalmente na mesma medida. O processo de aprendizagem intercultural não é linear porque os estudantes entram no processo de aprendizagem com diferentes perspetivas, experiências de vida ou origens e movem-se em velocidades diferentes. Não existe um objetivo final predefinido para os alunos na sala de aula, em vez disso, cada experiência é o seu próprio objetivo na competência intercultural, sendo que o processo nunca termina enquanto o aluno-cidadão continuar a sua aprendizagem, mudança e evolução ao longo do tempo.

Sabemos que é mais fácil avaliar a aquisição de informação e de conhecimentos através da realização de testes ou exames. No entanto, o conhecimento e a compreensão são apenas uma pequena parte do que está envolvido na competência intercultural. O importante é avaliar a capacidade de abertura à diversidade, extrapolar as referências da própria cultura e atuar com base em novas perspetivas culturais. Para avaliar as atitudes e os valores dos alunos é necessário outro paradigma de avaliação que não imponha uma quantificação, pois não se deve tentar quantificar a abertura ou a interação. A avaliação não deve ser realizada de forma quantitativa, com testes e exames tradicionais, mas com base no registo das competências dos alunos através do uso de portefólios de línguas, tal como propõe o Conselho da Europa (2001). O Portefólio Europeu de Línguas é constituído por três partes: o Passaporte de Línguas que contém uma visão geral das proficiências linguísticas dos alunos de acordo com os níveis do QECR; uma Biografia Linguística que permite ao aluno planear, refletir e avaliar o seu progresso e inclui o registo dos objetivos de aprendizagem, das informações linguísticas e experiências culturais com vista a promover o plurilinguismo e a interculturalidade; a terceira parte do portefólio denomina-se Dossiê onde o aluno deve incluir os diferentes materiais e documentos de aprendizagem linguísticos e culturais.

Os portefólios de línguas podem constituir uma resposta alternativa aos modelos quantitativos de avaliação e promover a autoavaliação o que aumenta a responsabilidade e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Salientamos, no entanto, que

a implementação desta forma de avaliar a competência intercultural recomendada pelo Conselho da Europa poderá encontrar muita resistência na medida em que os imperativos quantitativos são difíceis de contornar em muitas instituições e sistemas de ensino a nível mundial.

Recentemente foi publicado pelo Conselho da Europa o Portefólio de Competências para uma Cultura Democrática [tradução nossa] que se destina a ser utilizado em conjunto com o Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática do Conselho da Europa e convida os alunos a reunir documentos - em suporte físico e digital – sobre as suas competências de cultura democrática em diversas situações dentro e fora do espaço escolar. Este portefólio ajuda os alunos a refletir criticamente sobre as suas competências e “fornece evidências sobre a proficiência do aluno que poderão ser usadas para fins de avaliação formativa ou sumativa” (Byram, Barrett, Aroni, & Golubeva, 2021, p. 5).

O desenvolvimento de um portefólio de competências ajustado à realidade social e educativa chinesa um dos desafios do Português na China, a fim de orientar os alunos para o registo das suas aprendizagens, vivências e reflexões interculturais. As dificuldades em termos de tempo, disponibilidade e formação para elaborar documentos desta natureza, podem ser um fator importante para levar os atores de ensino ligados ao Português na China a encetar a investigação e o diálogo sobre as formas de registar e de avaliar as competências interculturais dos alunos.

A empatia: valor fundamental e universal

Nesta tese queremos destacar um valor muito importante na interação humana, a compreensão e partilha das emoções e dos sentimentos dos outros. A prática destes princípios no quotidiano contribui ativamente para a saúde mental dos indivíduos (Williams & Penman, 2011) e para o convívio salutar da sala de aula intercultural em particular. Falamos da empatia.

Nield (2004), destaca a importância da empatia no ensino de línguas estrangeiras na China dando o exemplo de um aluno que diz que um bom professor deve ter “bom coração” (p. 190), definição que exemplifica a afetividade e amizade que os alunos chineses esperam de um professor. Nield, resume a importância da empatia quando afirma:

In the student-teacher relationship, one significant theme stood out as significantly different. This theme is empathy. Several students stated that the teacher must understand them as people, must be aware of their problems must be sincere and care about them. (Nield, 2004, p. 193).

Os professores devem ter em consideração que estabelecer empatia é um fator determinante para uma boa interação com os alunos. Ações como dialogar, ouvir os alunos, perceber quais os seus objetivos, preocupar-se com as suas dificuldades e ajudá-los a superá-las são características essenciais para um professor interagir com alunos em qualquer contexto.

Com base na experiência de trabalho na China, entendemos que este é um aspeto fundamental para criar uma relação bem-sucedida entre professores e estudantes. Devido ao respeito e ao distanciamento ao poder associados à cultura chinesa, não é muito comum os alunos chineses interagirem fora do espaço da sala de aula com os professores. Criar empatia no espaço da sala de aula é importante para a relação entre professor e aluno, mas também para a interação entre os próprios estudantes.

Quando chegámos à China, pouco conhecedores da realidade cultural chinesa, estranhámos o facto de a relação entre estudantes da mesma turma ser distante, com menor interação e cooperação, comparativamente a Portugal. Cada turma de alunos parece constituir um somatório de indivíduos com pouca ligação e que amiúde compete entre si, mais do que um coletivo que procura, de alguma forma, interagir ou cooperar. Apesar de, na China continental, os alunos viverem dentro do campus universitário com as comodidades necessárias para se passar todo o ano académico, e de partilharem “dormitórios apinhados de estudantes” (Jin & Cortazzi, 2006, p. 8), a verdade é que os alunos não interagem muito entre si. A cultura de aprendizagem chinesa, os hábitos de competição e de intensa dedicação ao estudo que transitam do percurso escolar, bem como a carga horária ou a quantidade de trabalho que os exames requerem, fazem com que os alunos por razões culturais, por um lado, e por questões práticas, por outro, não tenham muito tempo livre ou disponibilidade para interagir com os seus pares de modo mais profundo.

Exemplificamos esta relativa falta de disponibilidade com a história de um colega norte-americano, professor de inglês, que pertencia a um grupo de snooker da universidade, mas lamentava que o único horário que os alunos tinham disponível para praticar a modalidade era somente aos sábados das oito às nove da manhã porque o resto do tempo da semana (inclusive do fim de semana) estava destinado às aulas ou ao estudo. Outro exemplo, são os relatos dos estudantes portugueses que fazem intercâmbio nesta universidade e que relatam as dificuldades para conseguir interagir com colegas chineses, sair ou fazer atividades, devido à falta de tempo ou disponibilidade destes últimos. Do

mesmo modo, alguns alunos chineses após o intercâmbio em Portugal dizem sentir-se admirados com o facto de os estudantes portugueses os convidarem para estudar em conjunto depois das aulas e de se reunirem regularmente para estudar ou fazer trabalhos de grupo.

Relativamente aos trabalhos de grupo ou às apresentações em grupos ou pares de alunos, na cultura chinesa não é costume reunirem-se para fazerem este tipo de trabalhos. Nos trabalhos ou apresentações em grupo os alunos efetuam cada uma das partes do trabalho em separado. Assim, é muito comum os alunos entregarem trabalhos ou apresentações em que se nota uma clara diferença entre cada uma das partes em termos de conteúdo, de ortografia e até do próprio layout. Desse modo, é muitas vezes perceptível que os alunos não discutiram o trabalho na sua totalidade, mas juntaram ou “colaram” as diferentes partes (por vezes bastante heterogéneas) nas quais, conhecendo os alunos, é relativamente fácil de perceber que aluno escreveu cada parte do trabalho ou preparou cada secção da apresentação. Estes aspetos poderão ser reveladores de que não são muito comuns os trabalhos ou as apresentações em conjunto na cultura de aprendizagem chinesa assim como a cooperação entre colegas.

Após nos inteirarmos de todas estas especificidades das turmas chinesas e por considerar que a interação e união dos vários elementos da turma contribui para um melhor ambiente de trabalho, principiámos a procurar formas de tentar combater essa individualidade e distanciamento entre alunos. Por este motivo, começámos a descortinar com mais clareza a importância que a empatia aliada ao uso de atividades comunicativas pode ter neste sentido. Ao praticar aulas de *role-play*, realização de concursos, debates e trabalhos em grupo, percebemos que os alunos usavam os períodos de preparação das atividades para se conhecerem, para comunicarem entre si, trocarem vivências e descobrirem afinidades (Pires, 2021c). Paulatinamente, começámos a fazer uso da maior informalidade das atividades comunicativas como forma de criar empatia com os estudantes, por um lado, e de os estudantes criarem empatia entre si, por outro.

Para isso, nas aulas de debates ou trabalhos em grupo concedemos determinados períodos em que os alunos podem discutir na língua que entenderem e outros em que indicamos que devem usar apenas a língua-alvo, no caso, o Português. Através destas atividades, e destes períodos de maior liberdade e de criação de empatia(s), entendemos que os alunos adquirem não só maior autonomia a trabalhar em grupo, mas, sobretudo, fortalece-se a participação, a cooperação e o espírito coletivo da turma. Consideramos também que a interação e a identificação enquanto grupo que procura caminhar em direção

aos mesmos fins, melhora também os níveis de confiança e de motivação, bem como o próprio interesse da turma pelas matérias e pela disciplina.

Uma das situações mais marcantes enquanto docente de Português na China ocorreu no final de um ano letivo após os alunos terem tomado conhecimento de que uma colega havia sido reprovada. A maioria dos alunos da respectiva turma foi ao nosso encontro para ver se haveria alguma forma de essa decisão ser revertida. O que nos marcou particularmente foi a atitude de os alunos, coletivamente, intercederem por uma colega numa sociedade em que os colegas de turma são regularmente vistos como adversários e inimigos (Zhao et al., 2015) e em que tanto o sistema de educação como o próprio contexto cultural e político não são propriamente afetos à reivindicação ou à manifestação em prol do outro (King et al., 2013), sobretudo na hierárquica relação professor-aluno. Esta atitude foi reveladora do sentimento de união que aquele grupo de alunos possuía enquanto colegas e membros de uma turma empática e comprometida.

Interpretamos esta atitude como um exemplo coletivo de empatia, característica fundamental para uma comunicação e interação eficaz. A empatia é o combustível sem o qual a sala de aula é uma máquina que deixa de funcionar com harmonia ou fluidez, a chave sem a qual dificilmente se poderão abrir as portas da comunicação intercultural.

Por isso, quando a literatura se debruça sobre as dificuldades dos professores e dos estudantes chineses em acolher os métodos comunicativos deve ler-se, muitas vezes, uma insuficiência ou omissão deste elemento e, muitas vezes, desconsiderado valor, a empatia. Na sala de aula intercultural, espaço onde se encontram diferentes culturas de aprendizagem, ambas as partes devem ter disponibilidade para aprender a lidar com as diferentes perspetivas e, apesar das mesmas, aprender a convergir.

É também por se fundar nesta perspetiva empática que esta tese escolheu como objetivo empírico ouvir a voz dos estudantes de forma qualitativa, perceber os seus pontos de vista, descortinar as suas emoções e expectativas e contar com os seus testemunhos e contribuições para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Português na China. Porquanto estamos cientes da necessidade premente de empatia no mundo em que vivemos e, também, da cultura educativa impositiva que exige muitos dos estudantes chineses, mas pouco tem em consideração os seus desígnios (Wei, 2016; Spencer-Oatey, Dauber, Jing & Wang, 2017), sentimos o dever de dar voz, ou de servir de meio para valorizar e difundir a voz dos estudantes chineses. A procura de soluções e a melhoria do ensino-aprendizagem no seu todo só pode ser realizada através de um diálogo que inclua a posição dos estudantes

e que não sonegue nunca a vitalidade, o poder e a força do papel científico, social e político que representam.

Investigações futuras

De modo a aprofundar a temática desta investigação, futuramente poder-se-ão mobilizar esforços e recursos para aprofundar as abordagens e suprir as insuficiências desta pesquisa com vista a compreender melhor a interação que os estudantes chineses estabelecem com a cultura e a sociedade portuguesa. As questões relacionadas com a integração dos estudantes chineses e o ensino de conteúdos culturais, constituem um campo de investigação vasto com várias perspetivas passíveis de serem exploradas. Deste modo, reveste-se de importância efetuar novas abordagens e analisar temas relacionados com o ensino da cultura, uma vez que o alcance e o impacto destas temáticas englobam a maioria, se não a totalidade, dos estudantes chineses de português, assim como muitos professores e instituições. De entre várias possibilidades e linhas de pesquisa, indicamos as seguintes:

- Efetuar estudos sobre a presença, interação e integração dos estudantes chineses noutros países ou territórios de língua portuguesa e fomentar análises comparativas entre estes diferentes contextos; compreender de que modo se processa a interação dos estudantes em diferentes latitudes e ambientes socioculturais e aprender com essas experiências para dinamizar o ensino das questões culturais e preparar os alunos para a mobilidade académica e profissional;

- Fomentar um maior envolvimento e convergência dos professores que trabalham com estudantes chineses, analisando os posicionamentos e estratégias utilizadas para o ensino de competências interculturais. Neste âmbito, poder-se-ão realizar encontros, jornadas ou colóquios que promovam a importância do ensino da cultura onde se possam partilhar conhecimentos e das quais possam advir ideias, recomendações e referências conjuntas de atuação nesta área;

- Realizar estudos empíricos dotados de maior dimensão e recursos, de maneira a promover um acompanhamento diacrónico dos estudantes durante as suas experiências de intercâmbio. Convocar também os professores, as instituições e organizações de ensino superior para este diálogo de modo a contribuir para uma melhor integração dos estudantes chineses durante o período de mobilidade de crédito. Os relatos que nos chegam de

estudantes que parcamente interagiram (ou não o fizeram de todo) com os seus pares portugueses durante as experiências de intercâmbio, não são casos isolados, e reforçam a necessidade de abertura e de desenvolvimento de competências individuais e sociais, mas também de um ensino para a comunicação e cidadania intercultural que tem de ser contínuo e concertado. Neste sentido, poder-se-ia implementar uma maior cooperação entre as partes a montante e a jusante e uma maior intervenção dos agentes de ensino nos países de destino, de modo a apoiar os estudantes, criar iniciativas de interação e trabalhar as competências socioculturais *in loco*.

- Pesquisar temáticas relacionadas com o percurso dos estudantes chineses no pós-universidade. Seria importante compreender melhor quais as ocupações, as saídas profissionais e as ligações que mantêm com os espaços de língua portuguesa, para que o ensino da língua e da cultura possa ser mais profícuo e orientado para os seus propósitos e necessidades futuras. Temos conhecimento de que há muitos alunos a optar pela docência, a trabalhar em empresas chinesas com (e sem) ligação à língua portuguesa, a ocupar cargos administrativos em postos diplomáticos dentro e fora da China (consulados, embaixadas, órgãos do governo chinês, etc.), mas são, sobretudo, informações disjuntas que não estão estudadas de forma sistematizada ou abrangente. Entendemos que estudar e organizar estes conhecimentos, analisando os desafios que enfrentam, permitirá melhorar os objetivos e a qualidade do ensino de português a estudantes chineses, possibilitando também aprimorar, ou, inclusive, criar novos currículos e programas de estudo.

- No seguimento do ponto anterior, é de enorme relevância incluir no diálogo e na investigação deste campo de estudos, os responsáveis das instituições, empresas e organizações não-académicas. Tendo em conta que o futuro socioprofissional dos estudantes lavra por diferentes áreas, é importante que os estudantes construam conhecimentos interculturais que lhes permitam estar mais preparados para os desafios de interação social e profissional. A este propósito, podemos revelar que possuímos vários elos com a comunidade de língua portuguesa em Cantão onde alguns estudantes nossos trabalham, nomeadamente, com os consulados de Portugal, Angola e Brasil, bem como em algumas empresas ou organizações portuguesas de áreas tão diversas como o comércio de vinhos, a engenharia ou as academias de futebol. Por experiência empírica constatamos que, para estas entidades, o perfil social e intercultural dos estudantes é tão ou mais procurado ou valorizado do que as competências estritamente linguísticas. Estes motivos levam-nos a enfatizar a importância de ouvir e analisar as relações e as demandas destas

entidades, bem como a importância das competências interculturais para os estudantes chineses prosperarem no mercado de trabalho;

- Por último, é pertinente estudar questões relacionadas com as competências mediáticas de estudantes e professores. No atual contexto em que o ensino online adquiriu um destaque sem precedentes e a sala de aula representa cada vez menos um espaço físico e imutável, é importante analisar como se estabelecem estas novas formas de comunicação intercultural e como se desenvolvem competências através destes meios. O contributo dos meios online para o ensino-aprendizagem da língua e da cultura, o modo como os estudantes exploram estas ferramentas e como os professores as utilizam num território em que o acesso à maioria das aplicações e plataformas de uso global enfrenta restrições, apresenta ainda mais desafios e peculiaridades a esta temática.

Todas estas questões poderão ser pesquisadas com o devido rigor, dado que persiste ainda um significativo desconhecimento acerca das variáveis que compõem o Português na China e dos diversos desafios que envolvem este campo específico do ensino de português. As investigações nesta área deverão ter o princípio de contribuir para a difusão dos valores e competências da Cidadania Intercultural, para a solidez das relações entre a China e os países de língua portuguesa, e para a promoção e ofelividade do Português como língua internacional, multicultural e acêntrica.

Referências

- Agência Lusa (2021, março 22). China distingue três licenciaturas em língua portuguesa como de “primeira classe”. Acesso em 24 mar. 2021, de *Observador*: <https://observador.pt/2021/03/22/china-distingue-tres-licenciaturas-em-lingua-portuguesa-como-de-primeira-classe/>
- Alsina, R. (1996). Els Estudis de Comunicació Intercultural. *DCIDOB*, 56, 10-12.
- Alsina, R. (1997). Elementos para una Comunicación Intercultural. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, 36, 11-21.
- Alsina, R. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Barcelona: Antropos.
- Alsina, R. (2000). Estereotips I Prejudicis: En la Comunicació Intercultural. *DCIDOB*, 77, 8-11.
- Alsina, R. (2004). Cuestionamientos, Características y Miradas de la Interculturalidad. *Sphera Publica*, 4, 53-68.
- Allwright, R. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Andersen, P., Hecht, M., Hoobler, & G., Smallwood, M. (2003). Nonverbal Communication Across Cultures. In: W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and Intercultural Communication* (pp. 73-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- André, C. (2013, outubro 30). *Ensino de Português cada vez mais procurado entre os chineses*. Acesso em 21 nov. 2019, de *Expresso*: <http://expresso.sapo.pt/portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497#ixzz2x9nyur69>
- André, C. (2017, julho 30). *Em sete anos haverá 50 universidades chinesas com português*. Acesso em 11 nov. 2019, de *Público*: <https://www.publico.pt/2017/07/30/sociedade/noticia/em-sete-anos-havera-50-universidades-chinesas-com-portugues-178080>
- Ash, A. (2016, outubro 12). *Is China's Gaokao the World's Toughest School Exam?* Acesso em 04 set. 2019, de *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/world/2016/oct/12/gaokao-china-toughest-school-exam-in-world>
- Attané, I. (2012). Being a Woman in China Today: A demography of gender. *China Perspectives*, 4, 5-15.
- Bakla, A., Çekiç, A., & Köksal, P. (2012). Web-based Surveys in Educational Research. *International Journal of Academic Research*, 5, 5-13.
- Banco Mundial. (2010). *Intercultural Communication: communication for governance and accountability program (CommGap)*. Washington, DC: The World Bank.

- Banco Mundial. (2021). *Data Bank, China Country Profile*. Acesso em 3 fev. 2021, de *The World Bank Data*: <https://data.worldbank.org/country/CN>
- Baptista, M. (2009). Estudos culturais: o quê e o como da investigação. *Carnets, Première Serie – Numéro Spécial*, 451-461.
- Barclay, R., Weinandt, M., & Barclay, A. (2017). The Economic Impact of Study Abroad on Chinese Students and China's Gross Domestic Product. *Journal of Applied Business and Economics*, 19(4), 30-36.
- Barrios, L. (2020). *Origins and Perceptions of the Chinese Social Credit System* (Graduation Thesis). Duke University, Durham, North Carolina.
- BBC. (2013, abril 02). *Com dinheiro vivo no bolso, turistas chineses viram alvo de furtos em Paris*. Acesso em 12 dez. 2019, de *BBC Brasil*: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/04/130401_paris_chineses_mdb_df
- BBC. (2015, agosto 28). *Switzerland: Special Trains for Chinese Tourists*. Acesso em 14 dez. 2019, de *BBC News*: <http://www.bbc.com/news/blogs-news-from-elsewhere-34085270>
- BBC. (2020, agosto 13). *China Launches 'Clean Plate' Campaign against Food Waste*. Acesso em 10 jan. 2021, de *BBC News*: <https://www.bbc.com/news/world-asia-china-53761295>
- Beacco, J., Cavalli, M., Byram, M., Panthier, J., Cuenat, M., Doullier, F., & Costa, D. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre of curriculums pour une éducation plurilingue and interculturelle*. Éditions du Conseil de L'Europe: Strasbourg.
- Bell, A. (2017). Comparing Political Values in China and the West: what can be learned and why it matters. *Annual Review of Political Science*, 20, 93-110.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2001). Developing Intercultural Sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. In: D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*. (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: paradigms, principles, and practices*. (2nd ed.). Boston, MA: Intercultural Press.
- Bezerra, M., & Lopes, M. (2001). Dimensão cultural e representações sociais no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. In: X Colóquio Internacional da AFIRSE: heterogeneidade, cultura e educação, 2001, Natal. Anais do X Colóquio Internacional da AFIRSE: heterogeneidade, cultura e educação, 1-7.
- Biggs, J., & Watkins, D. (1996). *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual differences*. Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian Heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29(8), 723-738.
- Bizarro, R., Moreira, M. & Flores, C. (2013). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.
- Bizumic, B., & Duckitt, H. (2012). What is and is not Ethnocentrism? A Conceptual Analysis and Political Implications. *Political Psychology*, 33(6), 887-909.
- Bizumic, B. (2015). Ethnocentrism. In: R. Segal, & K. von Stuckrad (Eds.), *Vocabulary for the Study of Religion* (pp. 533–539). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Bocock, R. (1992). The Cultural Formations of Modern Society. In: S. Hall, & B. Gieben (Eds.), *Formations of Modernity* (pp. 229 - 274). Cambridge: Polity Press.
- Branigan, T. (2013, outubro 03). *China's Advice on Travel: do queue, don't litter – and don't steal lifejackets*. Acesso em 07 jan. 2019, de *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/world/2013/oct/03/china-advice-travel-tourism-guide>
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., & Taylor, S. (1990). *Cultural Studies and Language Learning: a research report*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Murphy-Lejeune, E., & Zarate, G. (1995). *Cultural Representations in Foreign Language Learning and Teacher Training*. Dublin: Language Culture and Curriculum.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 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.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). The Intercultural Speaker and Pedagogy of Foreign Language Education. In: D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Los Angeles, CA: Sage.
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice and Research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (2017). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

- Byram, M., Barrett, M., Aroni, F., & I. Golubeva (2021). *Portfolio of Competences for Democratic Culture: standard version*. Council of Europe: Strasbourg.
- Cao, Q. (2007). Western Representations of the Other. In: Shi-xu (Ed.), *Discourse as Cultural Struggle* (pp. 105-122). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cebolla-Boadoa, H., Yang, H., & Soysalb, Y. (2018). Why Study Abroad? Sorting of Chinese Students across British Universities. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 1-15.
- Chao, C., Hegarty, N., Angelidis, J., & Lu, V. (2017). Chinese Students' Motivations for Studying in the United States. *Journal of International Students*, 7(2), 257-269.
- CNTA (2013). *Guide to Civilised Tourism*. Acesso em 11 jun. 2019, de *China National Tourism Administration (Ministry of Culture and Tourism of China)*: <http://www.mct.gov.cn>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: ensino, aprendizagem e avaliação*. (M. J. do Rosário, & N. V. Soares, Trads.). Porto: Edições Asa.
- Chang, C. (2007). Asian Communication Tradition and Communicative Rationality: rethinking methods for intercultural studies. *Intercultural Communication Studies XVI*, 2, 71-80.
- Chang, Y. Y. (2008). Cultural "Faces" of Interpersonal Communication in the U.S. and China. *Intercultural Communication Studies XVII*, 1, 299-313.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2003). Asian Approaches to Human Communication: a dialogue. *Intercultural Communication Studies*, 12(4), 1-15.
- Chen, G. M. (2004). The Two Faces of Chinese Communication. *Human Communication*, 7, 25-36.
- Chen, Y. (2016). Beliefs and Behaviours: Accessing higher education in contemporary China. In: Yu Chen et al. (Eds.), *Social attitudes in contemporary China* (pp. 153-185). New York: Routledge.
- Cheng, J. (1994). *Confucius as a Teacher, Philosophy of Confucius with Special Reference to its Educational Implications*. (2nd ed.). Beijing: Foreign Language Press.
- Cheng, W., & Warren, M. (2003). Indirectness, Inexplicitness and Vagueness Made Clearer. *Pragmatics*, 13(3), 381-400.
- Clarke, J. (2009). Student Centred Teaching Methods in a Chinese Setting. *Nurse Education Today*, 30, 15-19.
- Creemers, R. (2014, junho 14). *Planning Outline for the Construction of a Social Credit System (2014-2020)*. Acesso em 28 abr. 2019, de *China Copyright and Media*:

<https://chinacopyrightandmedia.wordpress.com/2014/06/14/planning-outline-for-the-construction-of-a-social-credit-system-2014-2020/>

- Creemers, R. (2017). Cyber China, Upgrading Propaganda, Public Opinion Work and Social Management for the Twenty-First Century. *Journal of Contemporary China*, 26(103), 85–100.
- Cui, Z. (2018). *A relevância dos fatores culturais na adaptação académica de estudantes chineses em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Dai, X. (2020). Enforcing Law and Norms for Good Citizens: one view of China's social credit system project. *Development*, 63, 38–43.
- Davis, S., & Smith, R. (2005). *An Introduction to Statistics and Research Methods*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Denzin, N. (2010). *The Qualitative Manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Devine, P. (1989). Stereotypes and Prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dias, R. (2015). *A integração cultural de alunos universitários chineses no contexto académico português* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018), *Vagas e inscritos (inclui inscritos em mobilidade internacional) 2017/2018*. Acesso em 17 dez. 2020, de DGEEC: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). *Perfil do aluno 2018/2019*. Acesso em 17 fev. 2021, de DGEEC: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PERFIL_DO_ALUNO_1819.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PERFIL_DO_ALUNO_1819.pdf)
- Doyle, D. (2005). *Chagal Guidelines and Teaching Chinese Students: Theory into Practice*. Acesso em 22 out. 2019, de *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*: http://archive.ecml.at/mtp2/chagal_setup/en/doyle.htm
- Dresser, N. (2005). *Multicultural Manners: essential rules of etiquette for the 21st century*. Revised edition. NJ: John Wiley & Sons.
- Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. (S. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Temas e Debates Editora.
- El Amine, L. (2015). *Classical Confucian Political Thought: A new interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Embaixada de Portugal em Pequim. (2014). *Universidades chinesas que têm curso de Licenciatura de Língua Portuguesa*. Acesso em 27 out. 2019, de *Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim*: http://www.portugalembassychina.com/sections/cul_sec.php?lng
- Embaixada do Brasil em Pequim. (2021). *Relatório sobre o Ensino-aprendizagem de PLE na China*. Acesso em 31 jan. 2021, de *Sector Educacional da Embaixada do Brasil em Pequim*: http://pequim.itamaraty.gov.br/pt-br/setor_educacional.xml
- Elhajji, M. (2005). Comunicação intercultural: apontamentos analíticos. *Contemporânea*, 3, 52-60.
- Fang, T. (2014). Understanding Chinese Culture and Communication: The yin-yang approach. In: B. Gehrke & M. Claes (Eds.), *Global Leadership Practices* (pp. 171-187). London: Palgrave Macmillan.
- Ferreira, S. (2015, junho 15). *Universidade de Coimbra acena à China em português*. Acesso em 22 abr. 2018, de *Revista Macau*: <https://www.revistamacau.com/2015/06/15/universidade-de-coimbra-acena-a-china-em-portugues/>
- Figueira, J. (2017, junho 27). *IPM remata projeto “Português Global” com lançamento de quarto volume da série*. Acesso em 12 abr. 2020, de *Ponto Final*: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2017/06/27/ipm-remata-projecto-portugues-global-com-lancamento-de-quarto-volume-da-serie/>
- Fowler, F. J. (2009). *Survey Research Methods*. (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Furumizo, E. (2005). East Meets West and West Meets East: A comparison of Occidentalism and Orientalism. *Review of Communication*, 5(2-3), 128-137.
- Gao, Y.H. (1999). The Tao and Qi of Intercultural Communication Competence. In: W. Wu (Ed.), *Aspects of Intercultural Communication: Proceedings of China's 2nd Conference on Intercultural Communication* (pp. 193-208). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A., & Ziziene, S. (2014). The Social Competence Concept Development in Higher Education. *European Scientific Journal*, 10(28), 36-48.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil, UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. (4^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, L. (2016). *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental* (Tese de Doutorado). Universidade do Porto, Porto.

- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Gudykunst, W., & Kim, Y. (2003). *Communicating with Strangers*. (2nd ed.). Boston: McGraw Hill.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, New York: Anchor Press.
- Hall, S. (1980). Cultural Studies: two paradigms. *Media, Culture and Society*, 2, 57-72.
- Hall, S. (1992) The West and the Rest: the discourse and power. In: S. Hall, & B. Gieben (Eds.), *Formations of Modernity* (pp. 185-227). Cambridge: Polity Press.
- 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.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural da pós-modernidade*. (11^a ed.). (T. T. Silva, & L. G. Louro, Trads.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Hanke, M. (2002). *A noção de sociabilidade: implicações nos estudos da comunicação*. 11^o Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Rio de Janeiro: Atena Editora.
- Hanley, J. H. (1999). Beyond the Tip of the Iceberg: five stages toward cultural competence. *Reaching Today's Youth*, 3(2), 9-12.
- Hatton, C. (26 de outubro de 2015). *China 'Social Credit': Beijing sets up huge system*. Acesso em 30 abr. 2018, de *BBC News*: <http://www.bbc.com/news/world-asia-china-34592186>
- Heger, I. (2017). Understanding the Persistence of China's National College Entrance Examination, The Role of Individual Coping Strategies. *Berliner China-Hefte/Chinese History and Society*, 49, 113-133.

- Hill, M., & Hill A. (1998). *A construção de um questionário*. (Dinâmia Working Paper nº 1998/11). Lisboa: Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.
- Hill, M., & Hill A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ho, D. (1976). On the Concept of Face. *American Journal of Sociology*, 81(4), 867-884.
- Hofstede, G., & Bond, M. (1988). The Confucius Connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16, 4-21.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2012). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede model in context. In: Samovar, L., Porter, R., & McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication*. (13th ed., pp. 19-33). Boston: Wadsworth.
- Hofstede Insights. (2021). *Hofstede Insights, Country: China*. Acesso em 20 jan. 2021, de *Hofstede Insights*: <https://www.hofstede-insights.com/country/china/>
- Huang, L. (2000). The Chinese Way of Requesting Information in Intercultural Negotiation. *Intercultural Communication Studies IX*, 2, 107-127.
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The case of communicative language teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.
- Hu, H. (1944). The Chinese Concepts of "Face". *American Anthropologist*, 46(1), 45-64.
- Hu, X., Wang, Y., Liao, S., & Peng, Ka. (2020). Do Experiences Studying Abroad Promote Dialectical Thinking? Empirical Evidence from Chinese International Students. *Researchgate Preprints*.
- Huntington, S. P. (1999). *O choque das civilizações e a mudança na ordem mundial*. (H. L. Ribeiro, Trad.). Gradiva: Lisboa
- Hutton, E. (2016). *Xunzi: The complete text*. Princeton: University Press.
- Jandt, F. (2015). *An Introduction to Intercultural Communication: identities in a global community*. (8th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jatobá, J. R. (2020). *Política e planeamento linguístico na China: promoção e ensino da língua portuguesa* (Tese de Doutoramento). Universidade de Macau, China.
- Jatobá, J. R. (2019). Uma China de distância: a cultura dos PLP em materiais didáticos para o ensino de PLE. *Pelos Mares da Língua Portuguesa*, 4, 397-409.
- Jatobá, J. R. (2015). Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China. *Revista SIPLE*, 8, 54-71.

- Jaw, B., Ling, Y., Wang, C., & Chang, W. (2007). The Impact of Culture on Chinese Employees' Work Values. *Personnel Review*, 36, 128-144.
- Jia, H. (2018). China's Plan to Recruit Talented Researchers. *Nature*, 553(7688), S8.
- Jia, X., & Huang, F. (2008). A Contrastive Study of Requests in Chinese and American Cultures. *Intercultural Communication Studies XVII*, 2, 299-313.
- Jiang, J., & Yang, J. (2011). Understanding the Work Values of Chinese Employees. *Psychology*, 2(6), 579-583.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1996). English Teaching and Learning in China. *Language Teaching*, 29, 61-80.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1997). Expectations and Questions in Intercultural Classrooms. *Intercultural Communication Studies VII*, 2, 37-58.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). The Culture the Learner Brings: A bridge or a barrier? In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). *Researching Chinese Learners: skills, perceptions and intercultural adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, M. L. (2007). *Hofstede – Culturally Questionable?* Oxford: Business & Economics Conference.
- Jullien, F. (2009). *O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo*. (A. Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Jullien, F. (2010, março 29). *Mal-estar na Cultura*. Acesso em 17 jan. 2021, de *Revista Cult - UFRGS*: www.malestarnacultura.ufrgs.br
- Kai, J. (2012). The Origin and Consequences of Excess Competition in Education: A Mainland Chinese Perspective. *Chinese Education & Society*, 45(2), 8-20.
- Kan, K. (2013). The New “Lost Generation”. *China Perspectives*, 2, 63-73.
- Kang, L. (2014). *Globalization and Cultural Trends in China*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kember, D., & Gow, L. (1991). A Challenge to the Anecdotal Stereotype of the Asian Student. *Studies in Higher Education*, 16(2), 117-128.
- Kember, D. (2009). Promoting Student-centred Forms of Learning Across an Entire University. *Higher Education*, 58(1), 1-13.

- 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), 1-15.
- Khairullah D., & Khairullah Z. (2013). Cultural Values and Decision-making in China. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(2), 1-10.
- Kiko, H. K. (2016, janeiro 21). *Visit-Hokkaido*. Acesso em 07 jul. 2020, de *The Traveler's Etiquette Guide to Hokkaido*: https://www.visit-hokkaido.jp/assets/file/document/2016/03/data2_file_18.pdf
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural. An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- King, G., Pan, J., & Roberts, M. E. (2013). How Censorship in China Allows Government Criticism but Silences Collective Expression. *American Political Science Review*, 107(2), 1-18.
- Kostka, G. (2019). China's Social Credit Systems and Public Opinion: explaining high levels of approval. *New Media & Society*, 21(7), 1565-1593.
- Kramersch, C. (1996). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kshetri, N. (2020). China's Social Credit System: data, algorithms and implications. *IT Professional*, 22, 14-18.
- Kulich, S., & Wang, Y. (2015). Intercultural Communication in China. In: J. Bennett (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 458-469). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laborinho, A. P. (2013, outubro 28). *Português é a quinta língua da internet*. Acesso em 26 set. 2019, de *Expresso*: <http://expresso.sapo.pt/cultura/portugues-e-a-quinta-lingua-da-internet-acompanhe-aqui-o-debate=f838108#ixzz2x9oLn1v3>
- Larmer, B. (2014, dezembro 31). *Inside a Chinese Test-Prep Factory*, Acesso em 04 set. 2019, de *The New York Times*: www.nytimes.com/2015/01/04/magazine/inside-a-chinese-test-pfactory.html
- Larmer, B. (2015, março 30). *China's Cram Schools*, Acesso em 04 set. 2019, de *The New York Times*: <https://tinyurl.com/s7zwknk4>
- Lewis, J. (2002). *Cultural Studies: the basics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, W. (1996). The Cultural Context of Chinese Learners: conceptions of learning in the Confucian tradition, In: D. Watkins, & J. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner*:

Cultural, Contextual and Psychological Influence (pp. 22-31). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

- Li, C. (2012). Equality and Inequality in Confucianism. *Dao*, 11, 295-313.
- 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.
- Li, M. (2008). The Unique Values of Chinese Traditional Cultural Time Orientation: in comparison with Western cultural time orientation. *Intercultural Communication Studies*, 17(1), 64-70.
- Lin, L. & Purnell, N. (2019, dezembro 16). *A World with a Billion Cameras Watching You is just Around the Corner*. Acesso em 07 jun. 2020, de *The Wall Street Journal*: <https://www.wsj.com/articles/a-billion-surveillance-cameras-forecast-tobewatching-within-two-years-11575565402>
- Lip, E. (1985). *Chinese Beliefs and Superstitions*. Singapore: Graham Brash.
- Liu, C. (2016). *Challenges of the Gaokao System in China - Access and Equity*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Liu, S. (2006) Developing China's Future Managers: learning from the West. *Education and Training*, 43(1), 6-14.
- Liu, S., & Laohawiriyanon, C. (2014). Students' Attitudes towards Cultural Learning in the English Classroom. *Journal for the Study of English Linguistics*, 2(2), 25-39.
- Liu, W. (2016). The International Mobility of Chinese Students: A cultural perspective. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 41-59.
- Liu, Y. (2013). Meritocracy and the Gaokao: a survey study of higher education selection and socio-economic participation in East China. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 868-887.
- Liu, Y., Zhang, M., & Yin, Q. (2014). Challenges in Intercultural Language Education in China. *Canadian Social Science*, 10(6), 38-46.
- Lo, S. (2016). *The Politics of Policing in Greater China*. London: Springer.
- Lü, Y. (2005). Privacy and data privacy issues in contemporary China. *Ethics and Information Technology*, 7, 7-15.
- Lumdsen, J. (2007). Online Questionnaire Design Guidelines. In: R. Reynolds, R. Woods and J. Baker (Eds.), *Handbook on Research Electronic Surveys and Measurements* (pp. 44-64). London: Idea Group.
- Mac Síthigh, D., & Siems, M. (2019). The Chinese Social Credit System: a model for other countries? *The Modern Law Review*, 82(6), 1034–1071.

- Matthews, L. C., & Thakkar B. (2012). The Impact of Globalization on Cross-Cultural Communication, In: H. Cuadra-Montiel (Ed.), *Globalization - Education and Management Agendas* (pp. 325-340). Rijeka: Intech.
- Maia, R. (2001). Sociabilidade: apenas um conceito? *GERAES - Revista de Comunicação Social*, 5, 4-15.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.
- McSweeney, B. (2002). The Essentials of Scholarship: a reply to Geert Hofstede. *Human Relations*, 55(11), 1363-1372.
- Meireles, A. (2008). *Integração do aluno estrangeiro na China e em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Miike, Y. (2012). "Harmony without Uniformity": an Asiatic worldview and its communicative implications, In: L. Samovar, R. Porter, & McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication*. (13th ed., pp. 65-80). Boston: Wadsworth.
- Ministry of Education of China (2021). *Major Educational Achievements in China in 2020*. Acesso em 17 mar. 2021, de *Developing Planning Department*: http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Reports/202103/t20210323_522026.html
- Ministry of Education of China (2020). *Pupil-Teacher Ratio of Regular Schools by Level*. Acesso em 12 fev. 2021, de *Educational Statistics*: http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2018/region/201908/t20190812_394221.html
- Ministry of Education of China (2019). *Number of Students in Higher Education Institutions in 2018*. Acesso em 18 mar. 2021, de *Educational Statistics*: http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2018/national/201908/t20190812_394213.html
- Miu, A. (2016). Ethnocentrism: the danger of cultures' collision. *IFIJISR*, 2(4), 101- 105.
- Moeller, A., & Nugent, K. (2014). Building Intercultural Competence in the Language Classroom. *Unlock the Gateway to Communication*. Central States Conference Report. S. Dhonau, (Ed.). (pp. 1-18). Eau Claire, WI: Crown Prints.
- Murphy, E. (1988). The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: four models. *Language, Culture and Curriculum*, 1, 147-163.
- Nield, K. (2004). Questioning the Myth of the Chinese Learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(3), 189-196.
- Nield, K. (2007). Understanding the Chinese Learner: a case study exploration of the notion of the Hong Kong Chinese learner as a rote or strategic learner. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(1), 39-48.

- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. (7th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- O'Dwyer, S. (2017). Deflating the 'Confucian Heritage Culture' Thesis in Intercultural and Academic English Education. *Language, Culture and Curriculum*, 30(2), 198-211.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: Highlights*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oetzel, J., Pant, S., & Rao, N. (2016). Methods for Intercultural Communication Research. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Acesso em 19 jan. 2021, de Oxfordre: <https://tinyurl.com/mh3ba5wv>
- Oliveira, C., Coelho, L., Ballmann, M., & Casteleiro, J. M. (2012). *Aprender Português 1*, Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, M. (2016). *Português Global 1*. The Commercial Press: Beijing.
- Oliveira, C. & Coelho, M. (2016). *Português Global 2*. The Commercial Press: Beijing.
- Oliveira, M. & Cardoso, V. (2013). Currículo crítico multicultural: a valorização do "diferente". *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, 1, 96-105.
- Ooi, C. (2015). Soft Power, Tourism. In Jafari, J., Xiao, H. (Eds.), *Encyclopedia of Tourism* (pp. 1-2). Cham, Switzerland: Springer.
- Orpinas, P. (2010). Social Competence, In: I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (vol. 4, 4th ed., pp. 1623-1625). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Padilla, B., Azevedo, J., & Olmos-Alcaraz, A. (2015). Superdiversity and Conviviality: exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural cities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 621-635.
- Park, J. (2011). Metamorphosis of Confucian Heritage Culture and the Possibility of an Asian Education Research Methodology. *Comparative Education*, 47(3), 381-393.
- Peterson, R. A. (2000). *Constructing Effective Questionnaires*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pires, M. J. (2014). Os estudantes chineses e a interação mediática com o português. In: Luís Gonçalves (org.), *Atas do III Encontro Mundial sobre o Ensino de Português (Portuguese Edition)*, New Jersey: Boavista Press, 159-168.
- Pires, M. J. (2019). Gaokao: Far More than an Exam. *Diadorim. Esp*, (21), 165-184.
- Pires, M. J., & Lin, M. (2020). Os estudantes chineses e os hábitos de uso da internet ao encontro da língua portuguesa e do mundo lusófono. *Orientes do Português*, 2, 19-29.

- Pires, M. J. (2021a). Português Língua Estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de Covid-19. *Scripta*, 25(53), 536-561.
- Pires, M. J. (2021b). Fatores motivacionais no ensino de Português Língua Estrangeira na China. *Educação Unisinos*, 25, 1-12.
- Pires, M. J. (2021c). Role-Play como estratégia de ensino de língua: a perspectiva de estudantes de Português na China. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 40, 35-51.
- Pires, M. J. (2022d). Português Língua Estrangeira na China: os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602-614.
- Poland, B., & Pederson, A. (1998). Reading Between the Lines and Interpreting Silences in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 293-312.
- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing Intercultural Citizenship Education in the Language Classroom and Beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship in the (Foreign) Language Classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498.
- Postiglione, G. (2014). China: Reforming the Gaokao. *International Higher Education*, 1(76), 17-18.
- Radha, L., & Mayank, J., & Trivedi, M. (2015). Utilization of Online Survey Tools for Academic Research: A practical approach to survey monkey. *TIJ's Research Journal of Social Science & Management*, 45(3), 21-28.
- Rahman, S. (2019). China's Foreign Policy and its Choice for Cultural Soft Power. *Social Change Review*, 17, 90-115.
- Ramos, L. F. (2020). "Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos". Acesso em 29 dez. 2020, de *Diário de Notícias*: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>
- Rao, Z. (2002). Chinese Students' Perceptions of Communicative and Non-communicative Activities in EFL Classroom. *System*, 30, 85-105.
- Rashed, M., & Ashraf, N. (2016). Doing Business in and with China. *Global Journal of Management and Business Research*, 16, 1-9.
- Reis, C. (05 de Julho de 2008). *Está na moda aprender português*. Acesso em 18 out. 2019, de *Expresso*: <http://expresso.sapo.pt/esta-na-moda-aprender-portugues=f359202#ixzz2x9pFzHEy>
- Ryan, J., & Louie, J. (2007). False Dichotomy? 'Western' and 'Confucian' Concepts of Scholarship and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 404-417.

- Ryan, J. (2010). Chinese Learners: Misconceptions and Realities, In: J. Ryan, & G. Slethaug (Eds.), *International Education and the Chinese Learner* (pp. 37-56). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Rzepnikowska, A. (2015). *Convivial Cultures in Multicultural Societies: Narratives of Polish migrants in Britain and Spain* (Ph.D. thesis). University of Manchester, UK.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Saint-Jacques, B. (2012). International Communication in a Globalized World, In: L. Samovar, R. Porter, & E. McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication*. (13th ed., pp. 45-55). Boston: Wadsworth.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamental of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (2nd ed.). London: SAGE.
- Salili, F. (1996). Accepting Personal Responsibility for Learning. In: D. Watkins, & J. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Differences* (pp. 85-105). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2012a). *Intercultural Communication*. (13th ed.). Boston: Wadsworth.
- Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2012b). Using Intercultural Communication: The building blocks, In: L. Samovar, R. Porter, & E. McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication* (13th ed., pp. 4-19). Boston: Wadsworth.
- Sartori, G. (2001). *La Sociedad Multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana Ediciones.
- Schaefer, K. (2020, novembro 16). *China's Corporate Social Credit System: context, competition, technology, and geopolitics*. Acesso em 07 dez. 2020, de *Trivium China*: <http://socialcredit.triviumchina.com/>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Seal, A. (2016). Thematic Analysis, In: G. Gilbert, & P. Stoneman (Eds.), *Researching social life* (pp. 444-459). London: SAGE.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

- Shaules, J. (2007). *Deep Culture and The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Shen, H., Wan, F. & Wyers, R. (2011). Cross-Cultural Differences in the Refusal to Accept a Small Gift: The differential influence of reciprocity norms on Asians and North Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 271-281.
- Shi, S., & Wang, S. (2011). Cultural Distance between China and US across Globe Model and Hofstede Model. *International Business and Management*, 2(1), 11-17.
- Skyrme, G. (2014). Being Chinese or Being Different, Chinese Undergraduates' Use of Discourses of Chineseness. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 303-326.
- Snow, D. (2007). *From Language Learner to Language Teacher: An introduction to teaching English as a Foreign Language*. Maryland: TESOL Press.
- Sorrels, K. (2010). Re-Imagining Intercultural Communication in the Context of Globalization, In: T. K. Nakayama, & R. T. Halualani (Eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 171-189). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2012). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - segundo Bolonha*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Lidel.
- Spencer-Oatey, H., Dauber, D., Jing, J. & Wang, L. (2017). Chinese Students' Social Integration into the University Community: hearing the students' voices. *High Education*, 74, 739-756.
- Survey Monkey (2021). *Survey Monkey*. Acesso em 20 jun. 2021, de *Survey Monkey Inc.*: <https://www.pt.surveymonkey.com>
- Tannen, D. (1981). Indirectness in Discourse: Ethnicity as conversational style. *Discourse Processes*, 4(3), 221-238.
- Tannen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5(3), 189-195.
- Tannen, D. (1985). Cross-cultural Communication. In: T. v. Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (vol. 4, pp. 203-215). London & Orlando: Academic Press.
- Tatlow, D. (2015, maio 26). *China Hopes 'Blacklist' Will Curb Its Travelers' Misbehavior Abroad*. Acesso em 12 jun. 2019, de *The New York Times*: <https://cn.nytimes.com/china/20150526/c26travelers/en-us/>
- Tavares, A. (2012). *Português XXI I*. Lisboa: Lidel.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.

- Teixeira e Silva, R., & Cavaco Martins, C. (2011). Intercultural Interaction – Teacher and Student Roles in the classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau, China. In: M. Byram & A. Phipps (Eds.), *Language for Intercultural Communication and Education* (pp. 231-248). Bristol: Multilingual Matters.
- Terreni, L., & McCallum, J. (2003). *Considering Culture*. Acesso em 12 dez. 2020, de *Ministry of Education of New Zealand*: www.ecd.govt.nz/running/profdev.html
- Textor, C. (2020a). *Number of Chinese Students Studying Abroad 2008-2018*. Acesso em 16 mar. 2021, de *The Statistics Portal*: <https://www.statista.com/statistics/227240/number-of-chinese-students-that-study-abroad/>
- Textor, C. (2020b). *Leading destinations for Chinese students studying abroad 2015 and 2020*. Acesso em 16 mar. 2021, de *The Statistics Portal*: <https://www.statista.com/statistics/1108708/china-students-preferred-destinations-for-study-abroad/>
- Tin, N. (2008). The Essence and Elements of Chinese Culture: Implications for cross-cultural competence in social work practice. *China Journal of Social Work*, 1(3), 205-207.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.
- Tislerova, K., & Zambochova, M. (2011). Study Abroad – Are Expectations of Chinese Students Different? *IPEDR*, 13, 82-86.
- Tong, Y. (2018). *Comparação entre a cultura chinesa e portuguesa: importância da aprendizagem da cultura no ensino do Português como L2/LE* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Triandis, H. (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Journal of Psychological Review*, 96(3), 506-520.
- Triandis, H., Villareal, M., Masaaki, A., & Lucca, N. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338.
- Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924.
- Tse, T.S. (2013). Chinese Outbound Tourism as a Form of Diplomacy. *Tourism Planning & Development*, 10(2), 149-158.

- Tsegay, S., & Ashraf, M. (2016). How do Students Succeed in National College Entrance Examination (Gaokao) in China: A qualitative study. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(3), 81-90.
- UL. (2015). *Código de conduta e boas práticas*. Lisboa: UL - Universidade de Lisboa.
- UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório Mundial da UNESCO. (Resumo). Paris: UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNWTO. (2018). *Chinese Tourists Spent 12% more in Travelling Abroad in 2016*. Acesso em 02 jun. 2019, de *United Nations World Tourism Organization (UNWTO)*: <http://media.unwto.org/press-release/2017-04-12/chinese-tourists-spent-12-more-travelling-abroad-2016>
- UNWTO. (2021). *UNWTO International Tourism Dashboard*. Acesso em 07 dez. 2021, de *United Nations World Tourism Organization (UNWTO)*: <https://www.unwto.org/country-profile-outbound-tourism>
- 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.
- Wagner, M. & Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship. In: Y. Y. Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 1-6). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Weaver, G., (Ed.). (2000). *Culture, Communication and Conflict: Readings in intercultural relations*. Boston, MA: Pearson Publications.
- Wang, J. (2008). A Cross-cultural Study of Daily Communication between Chinese and American - From the Perspective of High Context and Low Context. *Asian Social Science*, 4(10), 151-154.
- Wang, H. (2011). *Protecting Privacy in China*. Heidelberg: Springer.
- Wang, L., Huang, X., & Schnell, J. (2013). Using Burke's Dramatistic Pentad to Interpret Chinese "GaoKao" High Stakes Testing and Stressing - Paralleled Testing in the U.S. as Cross-Cultural Context. *KOME - An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 1(2), 55-63.
- Wang, M. (2017, dezembro 11). *China's Chilling 'Social Credit' Blacklist*. Acesso em 30 abr. 2019, de *The Wall Street Journal*: <https://www.wsj.com/articles/chinas-chilling-social-credit-blacklist-1513036054>
- Wang, R. (2017). *Crenças e atitudes dos aprendentes universitários chineses de PLE* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Wei, K. (2016) Exploration and Rethinking Student-Voice Studies in China. In: H. Lees, N. Noddings (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 3-23). London: Palgrave Macmillan.
- Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: A practical guide to find peace in a frantic world*. Emmaus: Rodale Books.
- Winner, M. (2008). *A politically Incorrect Look at Evidence-based Practices and Teaching Social Skills: A literature review and discussion*. San Jose: Think Social Publishing, Inc.
- Wise, A., & Velayutham, S. (2013). Conviviality in Everyday Multiculturalism: Some brief comparisons between Singapore and Sidney. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 406-430.
- Wu, D. (Ed.). (2008). *Discourses of Cultural China in the Globalizing Age*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Xiao, X., & Chen, G.M. (2009). Communication Competence and Moral Competence: A Confucian perspective. *Journal of Multicultural Discourses*, 4(1), 61-74.
- Xinhua. (2017, junho 23). *China Takes Steps to Improve Social Credit System*. Acesso em 30 abr. 2019, de *Xinhuanet*: http://www.xinhuanet.com/english/2017-06/23/c_136390057.htm
- Xinhua (2020, dezembro 23). *China Focus: China considers anti-food-waste law to ensure food security*. Acesso em 10 jan. 2021, de *Xinhuanet*: http://www.xinhuanet.com/english/2020-12/23/c_139611438.htm
- Xu, H., Wang, K. & Song, Y. (2018). Chinese Outbound Tourism and Soft Power. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 12, 1-16.
- Xu, Y., & Zhang, W. (2012). *Curso de Português para chineses I*. Shanghai: Imprensa de Educação de Línguas Estrangeiras de Shanghai.
- Xue, Y. (2019, março 26). *Camera above the Classroom*. Acesso em 17 ago. de 2020, de *Sixth Tone*: www.sixthtone.com/news/1003759/camera-above-the-classroom
- Yan, Q., & Albuquerque, F. D. (2019). *O ensino do Português na China (parâmetros e perspectivas)*. Natal, RN: Edufrn.
- Yao, X. (2000). *An Introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ye, Z. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da Língua Portuguesa na China. In: M. J. Grosso, & A. P. Godinho (Eds.), *O Português na China: ensino e investigação* (pp. 42-54). Lisboa: Lidel.
- Ye, Z. (2010). *Português para ensino universitário I*. Beijing: Imprensa de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras.

- Yeh, R. (1988). On Hofstede's Treatment of Chinese and Japanese Values. *Asian Pacific Journal of Management*, 6(1),149-160.
- Yu, L. (2017).Did Better Colleges Bring Better Jobs? Estimating the Effects of College Quality on Initial Employment for College Graduates in China. *Current Issues in Comparative Education*, 19(2), 166-197.
- Yu, R. (2019, setembro 07). *No Place for Surveillance Cameras in Class*. Acesso em 17 de ago. de 2020, de *China Daily*: <https://global.chinadaily.201909/07/3556a3b6.html>
- Yuan, S. (2014). *Ensino da Língua Portuguesa na China: análise de alguns planos curriculares* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- 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.
- Zhao, X., Selman, R. L., & Haste, H. (2015). Academic Stress in Chinese Schools and a Proposed Preventive Intervention Program. *Cogent Education*, 2(1), 25-47.
- Zhao, X., & Yu, G. (2017). Study on the Differences of Business Etiquette Between China and America From the Perspective of Cultural Dimensions. *US-China Foreign Language*, 15(3), 204-208.
- Zhang, H. (2018). *Avaliação da competência intercultural: estudantes chineses de PLE* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Zhaohua, S. (2007). Teaching Intercultural Communication in a Chinese Perspective. In: Shi-xu (Ed.), *Discourse as Cultural Struggle* (pp. 187-198). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Zitek E., & Tiedens L. (2012). The Fluency of Social Hierarchy: The ease with which hierarchical relationships are seen, remembered, learned, and liked. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(1), 98-115.

Anexos

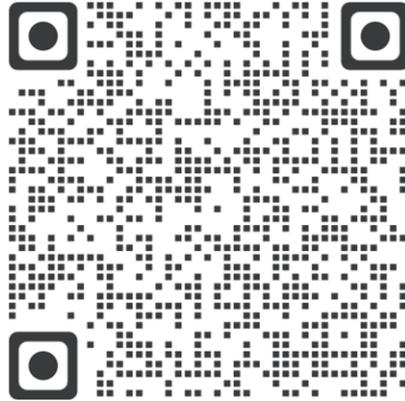
Anexo 1 - Hiperligações e códigos QR para consultar os metadados com as perguntas e respostas dos questionários:

Perguntas dos questionários



<https://pt.surveymonkey.com/r/BZBPLL2>

Resultados dos questionários



<https://pt.surveymonkey.com/results/SM-8GP7WB3V9/>

Anexo 2 – Hiperligações e códigos QR para aceder aos documento em formato PDF com os depoimentos das entrevistas e os seis planos curriculares consultados:

Entrevistas

<https://tinyurl.com/47yfb32>



Planos curriculares

<https://tinyurl.com/kp98ku52>



Anexo 3 - Hiperligação e código QR para aceder ao guia de orientações para os turistas chineses:

Versão chinesa

<https://tinyurl.com/532e49jd>



Versão inglesa

<https://tinyurl.com/z8xsebha>

