

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

LUIS GUSTAVO TOMAIOLO

**A IDENTIDADE (INTER)CULTURAL DE  
ALUNOS CHINESES NA APRENDIZAGEM DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – S.P.  
2023

LUIS GUSTAVO TOMAIOLO

# **A IDENTIDADE (INTER)CULTURAL DE ALUNOS CHINESES NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Línguas

**Orientadora:** Nildicéia Aparecida Rocha

ARARAQUARA – S.P.

2023

T655i

Tomaiolo, Luis Gustavo

A identidade (inter)cultural de alunos chineses na aprendizagem de português língua estrangeira / Luis Gustavo Tomaiolo. -- Araraquara, 2023

81 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Identidade Intercultural. 2. Alunos Chineses. 3. Português Língua  
Estrangeira. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUIS GUSTAVO TOMAIOLO

# **A IDENTIDADE (INTER)CULTURAL DE ALUNOS CHINESES NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Línguas

**Orientadora:** Nildicéia Aparecida Rocha

Data da defesa: 28/04/2023

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**  
UNESP – Câmpus Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Fabricio Paiva Mota**  
UFS – Universidade Federal de Sergipe

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno**  
UNESP – Câmpus Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lucia e Adélcio, por me apoiarem nas minhas escolhas e por sempre estarem presente na minha vida.

À minha querida orientadora profa. dra. Nildiceia Aparecida Rocha, por acreditar no meu trabalho e por ser uma mulher incrível que sempre tem me dado conselhos valiosos e por ser uma inspiração na minha vida e por estar comigo durante toda a minha trajetória desde a graduação até a pós.

Ao Prof. Dr. Fabrício Paiva Mota, por ter aceitado fazer parte da banca de qualificação deste trabalho, trazendo valorosas contribuições para esta dissertação e, também, por ter aceitado integrar a banca da defesa e realizar a leitura final deste trabalho, muito obrigado.

À profa. dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, pela amizade e parceria no grupo de pesquisa em Português Língua Estrangeira (PLE) nos apoiando sempre em nossa caminhada e nos nossos eventos, por ter aceitado participar da banca de qualificação, com excelentes contribuições e, por ter aceitado integrar a banca da defesa e realizar a leitura final deste trabalho; e por estar comigo, também, durante toda a minha trajetória com o ensino-aprendizagem de PLE durante a graduação e a pós-graduação, muito obrigado.

À Carolina Moya Fiorelli e Jéssica Chagas de Almeida, por ter aceitado participar como membras suplente da banca de defesa. Um obrigado especial a Carol por todo conselho que tem me dado em relação às minhas práticas no ensino de PLE, principalmente, no início da minha jornada em 2017, pelas conversas inspiradoras e por todo apoio que me deu na elaboração do projeto para que a realização desta dissertação fosse possível.

Ao grupo de PLE da Faculdade de Ciências e Letras, *câmpus* Araraquara, em especial às coordenadoras Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha e Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, que despertaram em mim esse interesse e paixão pelo ensino/aprendizagem de PLE.

A todos os meus alunos estrangeiros, das 13 nacionalidades com a qual eu já trabalhei, em especial os alunos chineses que despertaram em mim esse interesse por estudar a questão da aprendizagem de PLE na China e a cultura chinesa, muito obrigado. 谢谢 (xièxie).

## RESUMO

Nos últimos 10 anos observa-se um “boom” no ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) tanto no Brasil como em outros países Rocha (2019) impulsionados por movimentos políticos, econômicos, sociais e globais. Mais especificamente nos últimos 30 anos, vemos a emergência da consolidação da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) que possibilitou a criação de cursos em instituições universitárias, bem como a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), em 1990; e a criação do exame de proficiência CELPE-Bras, de 1993 a 1998. Sendo assim, o ensino de PLE atinge contextos para além de Estados Unidos e Europa, atingindo países asiáticos como China e Coreia do Sul. Nesse sentido, em 2007 e 2011 a Universidade Estadual Paulista – UNESP assina um acordo bilateral com duas universidades chinesas, possibilitando a vinda de alunos chineses para o curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras – *Câmpus* Araraquara. Desta forma, a presente pesquisa se propõe analisar como esses alunos chineses em situação de imersão (re)constróem as suas identidades (inter)culturais na aprendizagem de PLE. Temos como objetivos específicos A) Verificar no processo de aprendizagem de PLE dos chineses como tem se dado a relação língua e (inter)cultura por meio de análise documental do curso de Letras na China e em cursos de imersão no Brasil. B) Analisar a construção e reconstrução da identidade entre língua e (inter)cultura na aprendizagem de PLE por chineses em situação de imersão no Brasil, verificando no questionário aplicado o discurso veiculado pelos alunos. C) Desenvolver e construir gestos de leituras interpretativos na comparação dos dados entre os documentos e os questionários analisados sobre a questão da (re)construção da identidade (inter)cultural na aprendizagem de PLE por chineses. Metodologicamente, é uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista, e o corpus está constituído por questionários tanto com os alunos quanto com os professores e análises documentais (material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem de PLE), tendo como base para realizar as análises o conceito de memória discursiva, apresentado por Pêcheux (1999). Observamos que os alunos chineses possuíam uma identidade (inter)cultural na aprendizagem de PLE na China e que ao chegar no Brasil foi se modificando para um lado positivo, relacionado às questões culturais do Brasil, como por exemplo, algumas quebras de estereótipos.

**Palavras-chave:** Identidade Intercultural; Alunos Chineses; Português Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

In the last 10 years we can observe a “boom” in the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language (PLE) both in Brazil and in other countries Rocha (2019) driven by political, economic, social, and global movements. More specifically, in the last 30 years, we see the emergence of the consolidation of the area of Portuguese as a Foreign Language (PFL), which enabled the creation of courses in university institutions, as well as the creation of the “Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira” (SIPLÉ), in 1990; and the creation of CELPE-Bras proficiency exam, from 1993 to 1998. Therefore, the teaching of PFL reaches contexts beyond the United States and Europe, reaching Asian countries such as China and South Korea. Due to that, in 2007 and 2011, Universidade Estadual Paulista – UNESP signed a bilateral agreement with two Chinese universities, allowing Chinese students to attend the Letters course at the Faculty of Sciences and Letters – Campus Araraquara. In this way, the present research proposes to analyze how these Chinese students in an immersion situation (re)construct their (inter)cultural identities in the learning of PFL. Our specific objectives are A) To verify in the Chinese PFL learning process how the relationship between language and (inter)culture has taken place through documental analysis of the Languages course in China and in immersion courses in Brazil. B) To analyze the construction and reconstruction of the identity between language and (inter)culture in the learning of PFL by Chinese students in an immersion situation in Brazil, verifying in the applied questionnaire the speech conveyed by the students. C) Develop and build interpretative reading gestures in the comparison of data between the documents and questionnaires analyzed on the issue of (re)construction of (inter)cultural identity in PFL by Chinese students. Methodologically, it will be qualitative-interpretative research, and the corpus will consist of questionnaires with both students and teachers and document analysis (didactic material used in the teaching and learning process of PFL), having as a basis to conduct the analyzes the concept of discursive memory, presented by Pêcheux (1999). We observed that Chinese students had an (inter)cultural identity in learning PFL in China and that when they arrived in Brazil, they changed to a positive side, related to cultural issues in Brazil.

**Keywords:** Intercultural Identity; Chinese Students; Portuguese Foreign Language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Províncias romanas na Península Ibérica no tempo do Imperador Diocleciano .....	15
<b>Figura 2 -</b> Principais colônias do Império Português (1415-1999) .....	18
<b>Figura 3-</b> Capa do livro “Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão” .	61
<b>Figura 4 -</b> Sumário do livro “Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão” .....	62
<b>Figura 5 –</b> Unidade III – Hábitos e costumes brasileiros .....	63
<b>Figura 6 –</b> Unidade III – atividade módulo linguístico-comunicativo .....	64
<b>Figura 7 –</b> Unidade III – atividade de abertura – módulo pragmático-cultural.....	65
<b>Figura 8 –</b> Unidade III – atividade sobre festas populares .....	66

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Iniciativas de promoção e divulgação da área de PLE .....	20
<b>Quadro 2</b> - Instituições de ensino superior da China e o Cursos de língua portuguesa .....	27
<b>Quadro 3</b> - Trabalhos sobre identidade de alunos chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras .....	35
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos sobre interculturalidade e alunos chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras .....	41
<b>Quadro 5</b> – Perfil dos participantes .....	52
<b>Quadro 6</b> - Questão 1 – parte II do questionário .....	55
<b>Quadro 7</b> - Questão 2 – parte II do questionário .....	55
<b>Quadro 8</b> - Questão 3 – parte II do questionário .....	56
<b>Quadro 9</b> - Questão 4 – parte II do questionário .....	57
<b>Quadro 10</b> - Questões 5 e 6 – parte II do questionário.....	58
<b>Quadro 11</b> - Proposta de Ficha de Análise de Materiais .....	59
<b>Quadro 12</b> – formação acadêmica e profissional dos professores .....	67
<b>Quadro 13</b> – Ordem de importância dos conhecimentos abordados .....	68
<b>Quadro 14</b> - Cultura .....	70
<b>Quadro 15</b> - Intercultura.....	72
<b>Quadro 16</b> – Ideias pré-concebidas e reconstrução de ideias.....	73
<b>Quadro 17</b> – Influência dos aspectos culturais do Brasil e da língua portuguesa na aprendizagem de PLE dos alunos.....	74

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>11</b>
<b>2 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA PORTUGUESA PELO MUNDO.....</b>	<b>14</b>
2.1 A Língua Portuguesa no Mundo .....	17
2.2 O ensino de Português Língua Estrangeira ao longo dos anos .....	19
2.3 A língua portuguesa na China.....	22
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
3.1 Linguística Aplicada.....	31
3.2 A Análise do Discurso e a Memória Discursiva de Pêcheux.....	32
3.3 Identidade e Ensino de Línguas .....	33
3.4 Língua e cultura no Ensino de Línguas .....	36
3.5 Interculturalidade.....	38
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
4.1 Contexto e cenário da pesquisa .....	49
4.2 Constituição do corpus.....	50
4.3 Critérios de Análise .....	51
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>52</b>
5.1 Breve análise do(s) perfil(s) dos alunos participantes da pesquisa .....	52
5.2 Memórias (inter)culturais.....	54
5.3 Português de casa: uma breve leitura analítica .....	59
5.4 Professores de PLE: uma ideia de cultura e intercultura .....	66
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O ensino de Português para falantes não nativos, isto é, para pessoas falantes de outras línguas, existe como prática no Brasil desde o início colonial. Almeida Filho (2012) destaca que os primeiros alunos foram os povos indígenas que viviam no Brasil e os primeiros professores, visando à dominação e à doutrinação, foram os jesuítas.

De acordo com Rocha (2019), nos últimos anos observa-se um “boom” no ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) tanto no Brasil como em outros países. Este movimento relaciona-se a movimentos políticos, econômicos, sociais e globais, como por exemplo a criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICS<sup>1</sup>).

Sendo assim, mais especificamente nos últimos 30 anos vemos uma emergência da consolidação da área de Português Língua Estrangeira que possibilitou a criação de cursos de PLE em universidades brasileiras, assim como a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), em 1990; a criação do exame de proficiência CELPE-Bras, de 1993 a 1998. Não obstante, esta emergência, como aponta Almeida Filho (2012) deu visibilidade à área e os poucos especialistas da área, daquele momento, começam a ser convocados a ofertar cursos de formação inicial e continuada de atualização para professores de PLE no Brasil e exterior, sendo patrocinados pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil.

Assim, o ensino de PLE tem atingido contextos para além do hemisfério norte, tanto Estados Unidos quanto Europa, atingindo sobremaneira países asiáticos, como China e Coréia do Sul, tanto no nível de ensino de PLE quanto no de formação de professores de PLE para estes contextos.

Nesse sentido, no ano de 2007, a Universidade Estadual Paulista – UNESP firmou acordo bilateral com a Universidade de Hubei e, posteriormente, com o Instituto de Comunicação de Hebei e o Instituto de Ciências Sociais de Hebei em 2011, ambas universidades chinesas. A partir destes acordos, a Faculdade de Ciências e Letras - *câmpus* Araraquara – FCLAr tem recebido alunos chineses desde 2014<sup>2</sup>, tendo até o presente ano

---

<sup>1</sup> Bloco econômico formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

<sup>2</sup> Os dados referentes ao acordo bilateral e aos estudantes chineses na FCLAr foram gentilmente cedidos pela Camila Marcondi da Assessoria de Relações Externas – AREX da UNESP.

recebido 31 alunos chineses apenas no *câmpus* supracitado para realizar intercâmbio no curso de Letras.

É sobre estes alunos que esta pesquisa coloca atenção. Propomo-nos, então, estudar o ensino-aprendizagem de PLE para estes alunos que possuem uma língua tipologicamente distante da nossa, conseqüentemente, com culturas muito diferentes. Nesse sentido, observa-se uma carência de estudos, que visa analisar dentro dessa relação língua/cultura como tem se construído a identidade desses sujeitos em situação de imersão aprendendo PLE. Vale ressaltar que esses alunos passam por uma aprendizagem prévia do idioma na China, onde não é ensinado apenas o português do Brasil, pois há universidades que também ensinam o português europeu.

Desse modo, para esta pesquisa temos como objetivo geral perscrutar como os alunos chineses do curso de PLE constroem e reconstroem sua identidade cultural e intercultural em sua aprendizagem de língua portuguesa em contexto de imersão, a ser verificado por meio de questionários e análise documental. Além disso, temos como objetivos específicos:

- A.** Verificar no processo de aprendizagem de PLE dos chineses como tem se dado a relação língua e (inter)cultura por meio de análise documental do curso de Letras na China e em cursos de imersão no Brasil.
- B.** Analisar a construção e reconstrução da identidade entre língua e (inter)cultura na aprendizagem de PLE por chineses em situação de imersão no Brasil, verificando no questionário aplicado o discurso veiculado pelos alunos.
- C.** Desenvolver e construir gestos de leituras interpretativos na comparação dos dados entre os documentos e os questionários analisados sobre a questão da (re)construção da identidade (inter)cultural na aprendizagem de PLE por chineses.

Ao realizar uma pesquisa por trabalhos que versem sobre o tema proposto, não encontramos nenhum que tratasse sobre a (re)construção da identidade (inter)cultural dos alunos chineses em contexto de imersão. Dois trabalhos encontrados que abordam a questão da interculturalidade no ensino de Português na China é o trabalho de Gonçalves (2016), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que aborda questões sobre a competência comunicativa intercultural (CCI) no ensino de Português na China continental e o trabalho de Xinna (2017), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova Lisboa, que busca entender os contextos interculturais de integração de alunos chineses aprendentes de PLE no mercado de trabalho em Portugal. Os trabalhos citados, não conversam diretamente com o que se propõe para este trabalho, porém ajudam a entender a perspectiva intercultural no ensino de português para chineses.

Tendo dificuldades para encontrar trabalhos que versem sobre o ensino de PLE para chineses no Brasil, justificamos a realização deste trabalho pela carência de produção nesta área, assim quando procuramos refletir sobre a cultura/intercultural na aprendizagem de PLE para chineses não encontramos referências bibliográficas, assim, este trabalho vem para contribuir com a área.

Por fim, no que se refere à organização dessa pesquisa, na **Introdução** apresentamos um breve panorama da emergência do ensino de PLE no Brasil, bem como os objetivos e a justificativa para a realização desta pesquisa.

Na **Fundamentação Teórica**, apresentamos as teorias que sustentam a pesquisa, passamos por uma breve formação da língua portuguesa até a chegada do ensino de PLE na China; além disso, apresentamos teorias da linguística aplicada, onde se insere nossa pesquisa e teorias sobre memória discursiva de Pêcheux, cultura e intercultural que servem de base para as nossas análises.

Na **Metodologia**, tratamos dos pressupostos metodológicos envolvidos em trabalhos em que se insere uma pesquisa qualitativa e interpretativista, da caracterização do corpus documental dessa pesquisa.

Em seguida, na **Análise** da dissertação, tratamos de analisar os questionários enviados aos alunos e professores, assim com uma análise do material didático utilizado com os alunos chineses no Brasil.

As **Considerações Finais** encerram este texto e trazem à guisa de conclusão o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa. Por fim, as **Referências** apresentam os trabalhos e informações que serviram de base para esse estudo.

## 2 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA PORTUGUESA PELO MUNDO

Saber exatamente quando uma língua começa a ser falada pelos povos é uma tarefa impossível. Sabemos que o latim foi se modificando e dando origem às línguas românicas. Para fins didáticos de periodização, utilizamos neste trabalho a periodização apresentada por Basso e Gonçalves (2014) e Faraco (2019).

De acordo com Faraco (2019), as variedades linguísticas faladas hoje na Europa, na América, na África e na Ásia e reconhecidas por seus falantes como constituintes da língua portuguesa se originaram no Noroeste da Península Ibérica numa região que hoje é a Espanha e o Norte de Portugal.

Segundo Basso e Gonçalves (2014), os romanos chegaram à Península Ibérica por volta de 218 a.C., durante a Segunda Guerra Púnica, contra os cartagineses, um povo fenício que ocupava o norte da África, seus maiores rivais no momento. Faraco (2019) afirma que essa conquista aconteceu em várias etapas: a costa mediterrânea por volta do ano 200 a.C. e o centro no século seguinte (por volta de 130 a.C.). Contudo, as populações do Noroeste da Península resistiram por muito tempo ao domínio romano e só foram conquistadas definitivamente por volta de 27 a.C.

Foram quase dois séculos de ocupação da Península Ibérica pelos romanos, sendo assim, o latim chega com suas diversas variedades sociais em diferentes estágios histórico-evolutivos. Ou seja, as provinciais<sup>3</sup> sofreram com graus de romanização diferentes. De acordo com Basso e Gonçalves (2014),

[...] [n]aquelas em que os romanos chegaram primeiro, os dialetos românicos desenvolvidos foram mais conservadores. Também contribuiu para essa diferenciação a distância com relação à Roma e a dificuldade de acesso a algumas regiões. O tipo de romanização que se deu nas províncias também foi diferente. Na Baetica, por exemplo, pelo isolamento, falava-se um latim mais conservador e purista, em oposição ao falado no Nordeste, na província Tarraconensis, que era rota de legionários, o que gerou mais instabilidade e mudança na língua falada na região, como consequência do dinamismo da variedade mais popular de latim falada pelos legionários. Assim, os centros mais urbanizados da península acabaram por se influenciar pelo latim culto da Baetica, e a Tarraconensis acabou por desenvolver inovações típicas do latim vulgar, que se refletiriam nas línguas desenvolvidas ali posteriormente, como o catalão. (BASSO E GONÇALVES, 2014, p. 105-106)

---

<sup>3</sup> Inicialmente a Península Ibérica é dividida em Hispania Citerior (“Hispania mais próxima”) e Hispania Ulterior (“Hispania mais distante”, na região Sudeste). Posteriormente, sob o império de Augusto, a Hispania Ulterior é dividida em duas províncias: a Lusitânia, ao norte e a Baetica, ao sul. Ainda mais tarde, a Hispania Citerior é transformada na província Tarraconensis, e separa-se da província da Gallaetia, ao norte (Basso e Gonçalves, 2014, p. 104).

Hoje em dia, podemos notar como essa distância entre as regiões fez com que se desenvolvessem línguas românicas diversas. Na figura 1, podemos observar a localização das regiões citadas por Basso e Gonçalves.

**Figura 1-** Províncias romanas na Península Ibérica no tempo do Imperador Diocleciano



**Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hispania>

Durante os séculos V, VI e VII da Era Cristã, como parte do movimento das invasões bárbaras que deram fim ao Império Romano do Ocidente, os visigodos dominaram vários outros reinos germânicos e tentaram unificar a Península Ibérica, dominando grande parte dela. Ao longo de todo esse período, o latim permanece sendo a língua de cultura da península, de modo que os dialetos germânicos e visigodos pouco influenciaram as línguas românicas que ali viriam se desenvolver, com exceção de alguns empréstimos lexicais, topônimos e antropônimos (Basso e Gonçalves, 2014, p. 106).

Assim, os falares que foram emergindo, a partir do século V, diante dessas invasões, foram modificando o latim falado nas diversas regiões do antigo Império Romano dando origem aos chamados romances (ou romanços), ou seja, são as línguas modernas que derivam do latim, como o galego, português, castelhano, catalão, francês, occitano, romanche, italiano, sardo, romeno, entre várias outras.

De acordo com Baço e Gonçalves (2014) e Faraco (2019), no início do século VIII, em 711, os muçulmanos de origem árabe e berberes, vindos do norte da África, invadem a península e acabam por dominar grande parte do território, com exceção das Astúrias, ao norte, que resistiu à dominação sob o comando do visigodo Pelágio. Além disso, foi sob o comando de Pelágio que o movimento de Reconquista se deu pelos cristãos, sendo consolidado em 1492.

Esse período de invasão e permanência Árabe no território da península contribuiu para características culturais e linguísticas da região. Entre essas características está a grande presença de um vocabulário árabe no castelhano e no português.

Segundo Basso e Gonçalves (2014), é nesse período de reconquista que se desenha o mapa geopolítico e linguístico da península, já que os reinos cristãos de Portugal, a oeste, Leão e Castela, no centro e Aragão, a leste, cada um a seu modo, conquistaram territórios árabes, repovoaram os locais e ampliaram os limites de seus reinos. A Reconquista leva progressivamente os dialetos românicos para o sul, definindo as fronteiras finais das línguas portuguesa, espanhola e catalã.

Um dos momentos mais importantes da história de Portugal se deu com a vitória contra os muçulmanos na Batalha de São Mamede em 1128 e com a autoproclamação de Dom Afonso Henriques como rei. Porém, ele não teve o seu reinado reconhecido por um período, vindo a ser reconhecido somente em 1143 por Afonso VII, rei de Leão e sendo ratificada pelo Papa Alexandre III em 1173.

Portanto, de acordo com Basso e Gonçalves (2014),

Portugal passa a ser, então, independente da Galiza, e Dom Afonso Henriques continua a expansão em direção ao sul, que, em 1250, Dom Afonso III completa, com a conquista do Algarve, de modo a fixar as fronteiras atuais de Portugal, diferenciando a língua de Portugal do galego-português e progressivamente chegando ao português propriamente dito. (BASSO E GONÇALVES, 2014, p. 112)

Por fim, segundo Faraco (2019), o século XIII foi um dos momentos fundamentais para a progressiva substituição do latim pela língua românica na escrita.

De acordo com o autor supracitado, foi no reinado de D. Dinis (1279 – 1325) que, nas últimas décadas do século XIII, consolidou o emprego sistemático da língua românica na documentação da Chancelaria Real Portuguesa. Além disso, foi no ano de 1284 que, pela primeira vez, a documentação na língua românica superou em número a documentação em latim. Contudo, essa ascensão sociocultural da língua românica era de alcance relativamente restrito, pois o ensino nas escolas continuou a ser feito em latim até o século XVIII.

Partimos de uma breve contextualização histórica da formação da língua portuguesa por meio de conquistas territoriais, que não foi igualitária em toda a península, para entendermos o processo de formação das línguas chamadas de romance. Na subseção seguinte discutimos a língua portuguesa no mundo e a conquista de outros territórios.

## 2.1 A Língua Portuguesa no Mundo

Em meados do século XV e XVI, Portugal viveu o período das Grandes Navegações, fazendo com que a língua portuguesa saísse da sua fronteira europeia e fosse para outros continentes tornando-se uma língua internacional. A expansão foi tamanha que em pouco mais de um século a língua havia chegado em todos os lugares do globo, com exceção da Antártida e da Austrália.

Faraco (2019) destaca algumas datas importantes para termos ideia da dimensão do processo de expansão marítima de Portugal:

### **Século XV:**

1418 – descoberta da ilha da Madeira

1427 – descoberta das ilhas do arquipélago de Açores

1434 – o navegador Gil Eanes passou do cabo Bojador (na costa ocidental da África)

1444 – descoberta das ilhas do arquipélago de Cabo Verde

1471 – descoberta das ilhas do Golfo da Guiné: São Tomé, Príncipe, Ano Bom (hoje, Annobón, província da Guiné Equatorial) e Fernando Pó (hoje Bioko, onde está Malabo, a capital da Guiné Equatorial)

1482 – o navegador Diogo Cão chegou à região da foz do rio Congo

1487 – o navegador Bartolomeu Dias dobrou o cabo da Boa Esperança

1498 – chegada de Vasco da Gama à Índia

### **Século XVI:**

1500 – o navegador Pedro Álvares Cabral chegou às costas da América do sul

1510 – conquista de Goa, na Índia, por Afonso de Albuquerque

1511 – conquista de Malaca, no estreito do mesmo nome, por Afonso de Albuquerque

1513 – chegada dos portugueses à China

1515 – chegada dos portugueses ao Timor

1543 – chegada dos portugueses no Japão

Na figura 2, ilustramos as principais colônias do Império Português apresentadas na linha do tempo por Faraco.

**Figura 2** - Principais colônias do Império Português (1415-1999)



Fonte: [https://it.wikipedia.org/wiki/File:The\\_Portuguese\\_Empire.png](https://it.wikipedia.org/wiki/File:The_Portuguese_Empire.png)

Com a extensão e a intensidade do comércio conduzido por Portugal na Ásia, a língua portuguesa chegou a ser considerada uma das línguas francas entre as populações costeiras do Oceano Índico nos séculos XVI e XVII, com reflexos ainda no século XVIII (FARACO, 2019, p. 97).

Como podemos observar, Portugal conseguiu estabelecer-se em diversos continentes. Alguns países nos dias de hoje não utilizam mais a língua portuguesa como língua oficial; dos que a utilizam como língua oficial criaram em 17 de julho de 1996 a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), da qual, atualmente, fazem parte Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (a partir de 2002).

De acordo com o *website*<sup>4</sup> oficial da CPLP “são 10.742.000 km<sup>2</sup> de terras, 7,2% do centro do planeta, espalhadas pelos quatro Continentes” que possuem a língua portuguesa como língua oficial.

Nesse sentido, Basso e Gonçalves (2014) dizem que a língua portuguesa é a sétima língua mais falada do mundo, pois além da população dos países que compõem a CPLP, podemos acrescentar ao número de falantes aqueles que estão nos territórios de Goa, na Índia, e de Macau, na China, que não possuem mais o português como língua oficial.

Além disso, Oliveira (2013) aponta que o português acompanha o intenso processo de emigração que faz com que hoje mais de 190 milhões de pessoas vivam fora dos seus países de

<sup>4</sup> [www.cplp.org](http://www.cplp.org)

origem. No que tange ao mundo digital, ainda de acordo com o autor supracitado o português alcançou em 2010 a cifra de 83 milhões de usuários na internet.

No que diz respeito ao estatuto de oficialidade em órgãos internacionais, a língua portuguesa está oficializada em 26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais existentes no mundo: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC (OLIVEIRA, 2013, p.412).

Além desse estatuto de oficialidade em organizações internacionais, em 2006 o Brasil passa a participar da BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) por conta do seu grande crescimento econômico, além dos acordos bilaterais entre Brasil e China.

Esse reconhecimento e os acordos bilaterais do Brasil com outros países, sobretudo com a China, onde residem os alunos participantes deste estudo, aumentam o olhar para a aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros. Na subseção seguinte, discutimos o ensino do PLE ao longo do tempo e a emergência da consolidação da área.

## **2.2 O ensino de Português Língua Estrangeira ao longo dos anos**

O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), isto é, para pessoas falantes de outras línguas, existe como prática no Brasil desde o início colonial. Almeida Filho (2012, 2017) destaca que os primeiros alunos foram os povos indígenas que viviam no Brasil e os primeiros professores, visando à dominação e à doutrinação, foram os jesuítas.

De acordo com Almeida Filho (2012, 2017) o Colégio de Salvador, em 1550, foi referência no ensino de Português tendo como professor o Padre Vicente Rodrigues. Em 1553, o Colégio Meninos de Jesus de São Vicente foi a segunda escola que tinha o intuito de ensinar os habitantes da nova terra a falar, ler e escrever em Português. Além disso, padres católicos também foram trazidos ao Brasil para aprenderem a gramática das línguas indígenas, de modo a facilitar a interpretação do ensino feito em Português. Em 1554, onde hoje é denominado o Pátio do Colégio em São Paulo, fundou-se o Colégio de São Paulo de Piratininga fazendo com que houvesse um crescimento das escolas de primeiras letras na Colônia.

Trazendo o ensino de PLE para a atualidade, nos últimos anos vemos uma emergência da consolidação da área de PLE. Essa emergência começa a dar claros sinais na década de 1957 com a publicação do primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchand, *O ensino de Português para estrangeiros*, que foi utilizado em cursos de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Além disso, na década de 60 houve um ciclo de criações de cursos universitários de PLE em Universidades dos Estados Unidos e a publicação do livro *Modern Portuguese* (1966). No Brasil, presenciamos a criação de cursos de PLE na USP e na UNICAMP na década de 70; assim como a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), em 1990; a criação do exame de proficiência Celpe-Bras (em 1993) e sua primeira aplicação em 1998.

De acordo com Rocha (2019), nos últimos 30 anos observa-se um aumento no interesse pelo ensino e aprendizagem de PLE tanto no Brasil como em outros países. Este movimento relaciona-se a movimentos políticos, econômicos, sociais e globais, como por exemplo a criação do Mercosul, na década de 90; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como a China - principal parceiro comercial do país) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICS), como vimos anteriormente.

No quadro a seguir apontamos estas e outras iniciativas que foram importantes para a consolidação e divulgação da área de PLE:

**Quadro 1-** Iniciativas de promoção e divulgação da área de PLE

1940	Instituição da <i>Rede Brasileira de Ensino no Exterior</i> (RBEx), existente desde a década de 1940, mas que só se expandiu entre 2003 e 2011. Gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores, é composta por 21 Centros Culturais, 7 Institutos Culturais e 52 Leitorados, distribuídos em mais de 50 países.
1957	Lançamento do livro <i>O Ensino de Português para Estrangeiros</i> , de Mercedes Marchand, publicado pela Editora Sulina no Rio Grande do Sul. O material foi desenvolvido para atender a necessidade de um curso de PLE da Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
1989	Criação do <i>Instituto Internacional da Língua Portuguesa</i> , órgão voltado para a promoção do idioma como veículo de cultura, de educação, de informação e de acesso ao conhecimento científico, bem como meio de comunicação em fóruns internacionais.
1992	Criação da <i>Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira</i> (SIPLÉ).
1993	Implementação do <i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> (Celpe-Bras/MEC).
1996	Criação da <i>Comunidade dos Países de Língua Portuguesa</i> (CPLP), composta por 9 países onde o português é a língua oficial e o Brasil é um dos membros fundadores.
1998	Início do primeiro curso de licenciatura em <i>Português do Brasil como Segunda Língua</i> na Universidade Nacional de Brasília (UNB).
2000	Publicação da <i>Gramática de Português como Língua Estrangeira. Fonologia, ortografia e morfossintaxe</i> de Vicente Masip.
2002	Publicação da gramática <i>Modern Portuguese: a reference grammar</i> de Mário Perini.

2005	Criação da <i>Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa</i> (Colip).
2006	Criação do <i>Museu da Língua Portuguesa</i>
2006	Instituição do <i>Dia Nacional da Língua Portuguesa</i> , pela lei 11.310.
2009	Implementação do <i>Novo Acordo Ortográfico</i> , assinado em 1990 pelos países de língua oficial portuguesa.
2014	Criação do <i>Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)</i> , em 2014. Plataforma on-line que disponibiliza material gratuito para o ensino de PLE, ação conjunta entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).
2017	Lançamento do <i>Vocabulário Ortográfico Comum (VOC)</i> , plataforma que unifica as bases léxico-ortográficas, com um de 310 mil palavras usadas no Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Timor-Leste.

**Fonte:** ZOPPI FONTANA, 2009. Atualizado por Heloísa Bacchi Zanchetta (2019) Tese de doutorado

Como observamos na tabela anterior, esta emergência e urgência para a consolidação da área de PLE, como aponta Almeida Filho (2012) e Rocha (2019) deu visibilidade à área e os poucos especialistas, naquele momento, começam a ser convocados a ofertar cursos de formação inicial e continuada de atualização para professores de PLE no Brasil e exterior, sendo patrocinados pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil.

Apesar de toda emergência para a consolidação da área e da criação de cursos universitários, passamos por um período em que encontramos dificuldades para a institucionalização da área de PLE como prática profissional e na departamentalização como disciplina em cursos de graduação e pós-graduação, como destaca Almeida Filho (2012):

As unidades administrativas das áreas de saber são estabelecidas politicamente numa dada época e um *establishment* de poder as mantém por quanto tempo durar o seu poder. [...] Pode-se, portanto, encontrar o PLE atrelado a quem detiver os direitos da gestão da Língua Portuguesa, mesmo que essa unidade não possua atividades de pesquisa sobre a dimensão “ensino de língua estrangeira”, isso com óbvias perdas para a área de especialidade e para os alunos em si. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 727, grifos do autor).

Dessa forma, a falta de consenso com a departamentalização do PLE impede a contratação de docentes especializados na área, atravanca a formação de novos professores especialistas e, além disso, gera um prejuízo científico com a falta de novas contribuições que poderiam ser realizadas no campo do ensino e aprendizagem de PLE.

De acordo com Almeida Filho (2017), a área acadêmico-científica do ensino de PLE é a natureza da atividade de pesquisa aplicada no âmbito do PLE. Dessa forma, se estabelece dentro da área maior da Linguagem. Essa área maior engloba as três ciências da Linguagem: a área da Estética da Linguagem, englobando as áreas das literaturas e sua teorização, a da

Linguística, que se refere aos estudos sobre a estrutura e funcionamento da linguagem humana e dos Estudos Aplicados ou Linguística Aplicada.

Na próxima subseção, tratamos um pouco da história do ensino de português na China e as principais motivações que levaram a língua a ser ensinada nesse país.

### **2.3 A língua portuguesa na China**

Atualmente, a China é um dos países onde o ensino de PLE tem tido o maior crescimento.

De acordo com Ramon (2018), após a fundação da República Popular da China, em 1949, o país expandiu significativamente sua rede de relações diplomáticas. Como resultado dessa expansão, o estudo de uma língua estrangeira no ensino secundário (inicialmente o inglês ou russo) tornou-se obrigatório e uma série de medidas foram introduzidas para a formação de pessoas proficientes em outras línguas de menor expressão no contexto de relações da China com a comunidade internacional.

O objetivo de tais medidas foi responder à crescente e rápida necessidade de tradutores e intérpretes para atuarem no plano político. Nesse contexto, foram criados cursos de línguas estrangeiras em diversas universidades, incluindo cursos de licenciatura em LP (SHANPEI, 2016 apud RAMON, 2018, p. 446).

O primeiro curso de língua portuguesa na China foi criado pelo Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRP)<sup>5</sup> em 1960, período em que o país passava por grandes calamidades naturais, submetendo milhões de chineses a uma grave situação de fome. Entretanto, a China tinha o interesse de promover uma política externa para apoiar os povos africanos de fala portuguesa que estavam na luta pela independência, sendo essa um dos principais motivos pelo qual o país superou suas adversidades para criar o curso de língua portuguesa.

No ano seguinte, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP) (hoje a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) criou, também em péssimas condições, o curso de língua portuguesa, sendo, por um longo período, um professor brasileiro dando aula para os dois cursos (LI, 2015, p. 52).

---

<sup>5</sup> Em setembro de 2004, ao passar pelo 50º aniversário de sua criação, o Instituto de Radiodifusão de Pequim passou a se chamar Universidade de Comunicação da China (CUC) (LI, 2012, p. 37).

Em seu artigo intitulado “Planeamento do Ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China” (2015), Liu Gang divide a criação e evolução dos cursos na China em quatro fases, a saber:

### **Primeiros cursos (1960 – 1966)**

Li (2012) observa que desde a fundação da República Popular da China (RPCCh) até os primeiros anos da década de 60, a China continental não tinha intérpretes de Português, nem instituições que pudessem formar pessoas para tal profissão. Além disso, poucos países mantinham acordos diplomáticos com a Nova China, “o Partido Comunista Chinês (PCCh) desenvolvia contatos com quase todos os partidos comunistas e operários do mundo, inclusive o Partido Comunista do Brasil”. Por conta disso, era difícil atender os dirigentes de tais partidos, pois a China só podia valer-se de intérpretes de Espanhol, Inglês e Russo. Além disso, a China tinha uma forte dependência da ex-União Soviética em relação aos assuntos internacionais, fazendo com que a comunicação com o mundo exterior se desse principalmente em Russo.

De acordo com Liu (2015), a ligação entre a RPCCh e a ex-União Soviética se deteriorou a partir de 1956, ano em que os problemas ideológicos se tornaram cada vez mais fortes, até que se deu o corte das relações bilaterais em 1960. Sem o apoio do país vizinho, a RPCCh passou a adotar uma política externa independente e começou a focar na formação de tradutores e intérpretes. Foi nesse ano, como mencionado anteriormente, que iniciou o primeiro curso de licenciatura em Português no Instituto de Radiodifusão de Pequim.

Choi (2012) observa que, em 1961, o vice-presidente do Brasil João Belchior Marques Goulart fez uma visita ao país e não havia ninguém na RPCCh que pudesse servir de intérprete. Diante desse episódio, o então primeiro-ministro ordenou que iniciasse a formação de tradutores e intérpretes em português e que fosse criado o canal de português na Rádio Internacional de Pequim. Foram motivados por esse episódio que em 1961 que o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China (MNE) decidiu criar o Curso de Português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP), que era diretamente subordinado ao MNE chinês, com a ajuda da Companhia Comercial Nam Kwoang (Macau) que enviou uma intérprete e tradutora de português para Pequim. De acordo com Li (2012), para cumprir com os objetivos de formar cidadãos intérpretes de português foi criado pelo Ministro do Exterior, Marechal Chen Yi, o “Plano de 3000 talentos”, que tinha como objetivo levar as escolas de ensino superior a preparar, num prazo de sete anos, três mil intérpretes e tradutores de diversas línguas estrangeiras, a fim de atender às eventuais necessidades do governo. Para o que o objetivo fosse

alcançado, foram contratados professores do Brasil e profissionais da *Nam Kwong Trading Company* (Sediada em Macau).

Segundo Li (2012), “como primeira tentativa, o IRP recrutou, em 1960, mediante um exame vestibular nacional, os 20 finalistas secundários procedentes de Pequim, Shanghai e várias províncias, para formar a turma 603”. Em 1964, os estudantes desta turma concluíram seus estudos de quatro anos e foram trabalhar no Ministério do Exterior, na Rádio de Pequim e na Agência de Notícias Xinhua (LI, 2012, p. 39).

Liu (2015) caracteriza esta primeira fase da seguinte forma:

1. Variáveis da situação linguística:
  - a. Ausência total de falantes;
  - b. Interlocutores: partidos comunistas;
  - c. Objetivos do uso da língua: atividades governamentais.
2. Objetivos macropolíticos: formar profissionais de português.
3. Decisões de macroimplementação:
  - a. “Plano de 3000 Talentos”;
  - b. Criação de cursos de português e recrutamento de professores e profissionais.

### **Interrupção (1966 – 1973)**

Nesse intervalo o ensino de PLE foi totalmente interrompido durante a “Grande Revolução Cultural Proletária”. De acordo com Yan (2019), “durante esse período muitos trabalhos foram suspensos, incluindo o Gao Kao, o exame nacional de seleção dos alunos para ensino superior”. Durante esse período, muitas línguas estrangeiras estavam à beira de um colapso, pois muitos alunos e professores foram mandados para trabalhar em campos rurais para receber a “reeducação” dos camponeses (YAN, 2019, p. 35). Essa interrupção e esse envio para os campos rurais aconteceram porque, como aponta Li (2012), o IRP “foi acusado de ‘base negra para restaurar o capitalismo’ e os estudantes também foram acusados de ‘ervas revisionistas’”. Nesse período, por conta de motivos ideológicos, não apenas o curso do IRP foi interrompido, mas o ILEP também se viu obrigado a suspender as atividades até o ano de 1973.

Segundo Yan (2019), ao entrar na década de 70, a China estabeleceu relações diplomáticas com mais de 20 países. Desse modo, a China passou a fazer parte da Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro de 1971. O desenvolvimento dessa diplomacia, levou ao aumento da procura de talentos de línguas estrangeiras, levando o governo central a lançar uma série de orientações para a recuperação e admissão de alunos nos institutos de línguas estrangeiras.

### **Dois polos (1973 – 2000)**

Em 1973, para compensar a perda de finalistas universitários, o Governo decidiu selecionar os “melhores operários, camponeses e soldados” para entrar nas universidades, e o ILEP reabriu seu curso de Língua Portuguesa com duas turmas, em 1973 e em 1975 (LI, 2012, p. 40).

Segundo Liu (2015), um ano após o fim da Revolução Cultural Proletária, em 1977, o exame nacional de acesso ao ensino superior foi novamente regularizado, por ordem de Deng Xiaoping, autor da Política de Reforma de Abertura ao Exterior. No mesmo ano, o curso de língua portuguesa do ILEP foi normalizado e foram aceitos novos alunos do ensino secundário. Ainda nesse mesmo ano, foi criado o terceiro curso de licenciatura em português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai.

Além disso, algumas medidas importantes foram tomadas quanto à promoção do PLE neste período. Uma delas foi justamente o envio de três turmas, no total de mais de trinta estudantes, durante três anos consecutivos, de 1976 a 1978, à Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, por iniciativa do governo chinês e em cooperação com essa universidade (LIU, 2015, p. 123).

Se observamos no período dos Primeiros Cursos, as motivações pela qual os cursos de PLE foram criados movidos pelas ideologias do PCCh. Já nesse momento de reabertura dos cursos, a motivação evolui progressivamente para uma orientação movida pela economia e pelo mercado.

Como uma forma de incentivar as candidaturas para os cursos de PLE, em 1992 foi aplicada uma política, ao qual os estudantes candidatos aos cursos de português, bem como de outras línguas menos estudadas, ficavam isentos do exame nacional de acesso ao ensino superior, podendo ser diretamente admitidos mediante provas escritas e orais específicas realizadas pelas instituições onde essas línguas eram lecionadas (LIU, 2015, p. 123 – 124).

Liu (2015) caracteriza esta terceira fase da seguinte forma:

1. Variáveis da situação linguística:
  - a. Falta de profissionais de português;
  - b. Interlocutores: verifica-se um processo de diversificação em termos da natureza dos interlocutores, passando de entidades governamentais e políticas para interlocutores de todos os setores sociais;

- c. Objetivos do uso da língua: tal como os interlocutores, os objetivos do uso da língua também conheceram mudanças, deixando de se cercar a atividades governamentais e alargando-se a assuntos de outros setores sociais.
2. Objetivos macropolíticos: formar profissionais de português.
3. Decisões de macroimplementação:
  - a. Envio de estudantes para o exterior;
  - b. Isenção do exame nacional de acesso ao ensino superior.
4. Objetivos micropolíticos e decisões de microimplementação: ao passo que a República Popular da China se abria ao exterior, intensificavam-se o intercâmbio e a mobilidade entre o país e o exterior, o que permitiu a introdução progressiva de teorias e métodos de ensino, bem como materiais didáticos neles fundamentados. Isto fez com que se dessem mudanças radicais nos objetivos micropolíticos e nas decisões de microimplementação. Por exemplo, relativamente aos métodos de ensino, observa-se uma tendência orientada para a comunicação, afastando-se cada vez mais do método da gramática e tradução. Estas mudanças também se refletem na elaboração de manuais e materiais didáticos (LIU, 2015, p. 124).

### **Generalização (2000 – presente)**

A partir dos anos 2000, o ensino de português entrou numa fase de massificação, evoluindo com um ritmo sem precedentes. De acordo com Yan (2019),

[...] [e]ssa evolução não somente reflete no crescimento do número de cursos de Português de licenciatura (de 3 em 2000 a 16 em 2013) e no número de alunos matriculados (de 121 em 2000 a 1215 em 2013), mas também na importância atribuída ao ensino de Português pelas universidades chinesas e pelos amantes da língua. Todos esses aspetos são, em certo sentido, o resultado da globalização, da modernização da China, do aumento do seu contacto com o mundo e dos interesses comuns que a China e os países de Língua Portuguesa têm. (YAN, 2019, p. 39)

Desse interesse e valorização da Língua Portuguesa pela China, em 2005 mais três instituições abriram cursos de português, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjun (TJFSU), a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU) e a Universidade de Comunicação da China, Nanjing (CUCN). A partir de 2007 tem aparecido, todos os anos, cursos de PLE pela China, não somente de licenciatura, mas também de mestrado em português, como é o caso da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU) e na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SHISU) (LIU, 2015, p. 125).

Para termos uma visão mais concreta da expansão do ensino de PLE na China, Li (2015) nos apresenta um quadro (Quadro 2) com o desenvolvimento e a expansão da língua portuguesa na China que abrange quase todas as províncias economicamente desenvolvidas:

**Quadro 2** - Instituições de ensino superior da China e o Cursos de língua portuguesa

<b>Zona</b>	<b>Cidade</b>	<b>Instituição</b>	<b>Data de Criação</b>
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (UIEB)	O curso foi criado em 1961, suspenso durante a revolução cultural, recriado em 1973 (Licenciatura e mestrado)
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Instituto da Radiodifusão de Pequim (UCC)	O curso foi criado em 1960, suspenso durante a revolução cultural, recriado em 2000 (Licenciatura)
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Universidade de Pequim	O 1º curso foi criado em 2007 e o 2º em 2012 (Licenciatura, com o apoio do IPM (Instituto Politécnico de Macau)
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Universidade de Economia e Comércio Internacional de Pequim	Criado em 2009 (Licenciatura); também foi criado um centro de estudo da lusofonia
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Criado em 2005 (Licenciatura)
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Universidade de Língua e Cultura de Pequim	Criado em 2011 (Licenciatura), com apoio do IPM
Norte	Beijing (Pequim. Município Central)	Universidade da Cidade de Pequim	Curso bilingue de Espanhol e Português (DIPLE); em 2013 foi criado um novo curso de comércio em português
Norte	Tianjin (Município Central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Tianjin	Criado em 2005 (Licenciatura) com ajuda da Universidade do Minho
Norte	Shijiazhuang (Capital da província de Hebei)	Instituto de Comunicação de Hebei	Curso criado em 2010 em cooperação com a Universidade de Brasília (Licenciatura)
Norte	Shijiazhuang (Capital da província de Hebei)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Hebei	Curso criado em 2010, cujos primeiros

			docentes eram alunos do IPEL (Licenciatura)
Norte	Baoding (cidade da Província de Hebei)	Universidade de Hebei	Em curso de instalação
Leste	Shanghai (Xangai, município central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai (hoje UEIS)	Criado em 1977 em cada 4 anos, desde 2000 em cada 2 anos, e desde 2005 em cada ano (Licenciatura e mestrado)
Leste	Shanghai (Xangai, município central)	Universidade Fudan	Criado em 2013 como curso optativo.
Leste	Nanjing (Nanquim, capital da província de Jiangsu)	Instituto de Comunicação de Nanquim (escola privada)	Criado em 2005 (Licenciatura)
Leste	Jinan (Capital da província de Shandong)	Instituto Profissional de Tradução de Shandong	Criado em 2010
Leste	Hangzhou (Capital da província de Zhejiang)	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Criado em 2013 (Licenciatura)
Leste	Xiamen (Amei, cidade da Província de Fujian)	Universidade de Chineses do Ultramar	Curso optativo, mas foi suspenso por falta de docentes
Nordeste	Dalian (cidade da Província de Liaoning)	Instituto de Estudos Estrangeiros de Dalian	Criado em 2008 (Licenciatura)
Nordeste	Harbin (Capital da província de Heilongjian)	Universidade Pedagógica de Harbin	Criado em 2008 (Licenciatura)
Nordeste	Changchun (Capital da província de Jilin)	Universidade de Línguas Estrangeiras Jilin Huaoqiao (escola privada sob administração pública)	Criado em 2008 (Licenciatura)
Sul	Guangzhou (Cantão, capital da província de Guangdong)	Universidade de Línguas e Comércio Internacional de Cantão	Criado em 2009 (Licenciatura)
Sul	Guangzhou (Cantão, capital da província de Guangdong)	Universidade Jinan de Cantão	O curso foi criado muito cedo, mas é um curso optativo e suspenso por falta de docente
Sul	Zhuhai (Cidade da província de Guangdong junto com Macau)	Universidade Normal de Pequim em Campus de Zhuhai	Criado em 2011 (Curso bilingue de inglês e português em licenciatura), em coloração com o IP de Bragança
Sul	Zhuhai (Cidade da província de Guangdong)	Universidade Sun Yat Sem em Campus de Zhuhai	Curso optativo e bilingue de inglês e português
Sul	Wenchang (cidade da província de Hainan)	Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hainan	Criado em 2012 (Bacharelato)

Centro	Wuhan (Capital da província de Hubei)	Universidade de Hubei	Criado em 2009 (curso livre)
Centro	Changsha (Capital da província de Hunan)	Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hunan	Criado em 2009 (bacharelato)
Centro	Nanchang (Capital da província de Jiangxi)	Universidade Politécnica de Jiangxi	Criado em 2004 em cooperação com a Universidade do Rio Doce do Brasil (optativo)
Sudoeste	Chongqing (Município Central)	Instituto de Estudos Estrangeiros de Sichuan	Criado em 2012
Sudoeste	Chengdu (Capital da província de Sichuan)	Universidade Normal de Sichuan	Curso previsto para o ano letivo de 2015 (Licenciatura)
Noroeste	Xi'an (Capital da província de Shanxi)	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	Criado em 2007 (Licenciatura e mestrado)
Noroeste	Lanzhou (Capital da província de Gansu)	Universidade de Transporte de Lanzhou	O curso foi autorizado em 2013, mas está ainda em preparação (Licenciatura)

**Fonte:** Li (2015, p. 64)

Como pudemos observar no Quadro 2, o ensino de PLE na China teve um crescimento exponencial. Porém, não somente na China Continental, mas nas Regiões Administrativas Especiais, como Macau. De acordo com Li (2015), Macau também viveu um apogeu na divulgação da língua portuguesa. Além das suas escolas de ensino superior – a Universidade de Macau, que tinha criado o curso de língua e cultura portuguesa já há 30 anos, e o Instituto Politécnico de Macau, que tem sua Escola Superior de Tradução e Interpretação de mais de 100 anos-, as novas instituições como a Universidade Católica de São José, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, e a Universidade da Cidade de Macau, também criaram cursos de língua portuguesa, a fim de atender às necessidades de procura de profissionais bilíngues de chinês e português (LI, 2015, p. 64).

Diante dos dados apresentados, observamos que o ensino de PLE na China teve uma explosão após a retomada dos cursos em 1973 e sobretudo nos anos 2000. Se pensarmos nos acordos bilaterais entre a China e os países de língua portuguesa percebemos que esses contribuem para a formação dos alunos em um país lusófono em situação de imersão.

Trazendo para o nosso contexto a Universidade Estadual Paulista celebrou três acordos bilaterais com universidades chinesas, a saber:

18/10/2011 – primeiro acordo bilateral com o Instituto de Comunicação de Hebei;

19/09/2011 – primeiro acordo bilateral com o Instituto de Ciências Sociais de Hebei e, por fim, 19/03/2017 – primeiro acordo bilateral com a Universidade de Hubei.

Após a assinatura dos acordos, a UNESP já recebeu entre 2013 e 2019 59 alunos chineses distribuídos em seus três *campi* que possuem os cursos de letras.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir dos objetivos propostos, a fundamentação teórica para o presente trabalho se dá nas seguintes bases: primeiramente apresentamos um recorte da Linguística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso (AD), em seguida refletimos sobre o conceito de identidade, cultura e interculturalidade.

#### 3.1 Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA), como aponta Moita Lopes (1996), é uma área da linguística que é interdisciplinar e possui certo grau de autonomia teórica. Nas palavras do autor citado, a LA

[...] é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23)

Ou seja, a área da LA é pautada na interdisciplinaridade, pois, seu foco está na resolução das adversidades que a língua em uso possa ter e para que consigamos chegar a uma resposta que nosso objeto de pesquisa pede é necessário que busquemos em outras áreas teorias que nos auxilie na solução para o problema que nos é proposto. Sendo assim, “a partir de uma interpretação multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem, de uma redefinição sempre nova para cada novo conjunto de problemas, a LA adquire uma autonomia organizacional que lhe justifica o uso do nome como área de direito próprio” (CELANI, 1992, p. 19). Portanto, “o corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado” (MOITA LOPES, 1996, p. 21).

A LA foi por muito tempo atrelada à pesquisa que versava sobre ensino-aprendizagem, pois como aponta Moita Lopes (2009, p. 16) “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade”. Assim, a LA por ser uma área interdisciplinar, pode buscar em outras disciplinas teorias que sejam capazes de solucionar os problemas trazidos pela pesquisa sobre ensino/aprendizagem.

Pennycook (1998), defende uma abordagem crítica para a LA, pois, atualmente não é mais possível pensar apenas nos princípios do positivismo e do estruturalismo. Dessa forma,

“[e]sse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção da objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem” (PENNYCOOK, 1998, p.23).

Portanto, como traz Moita Lopes (2006, p.21) “somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora. A racionalidade tem corpo e história: é um reino da ideologia”. Assim, nossa análise do corpus proposto se pauta nas ideias de que o sujeito é ideológico, que (re)constrói sua identidade (inter)cultural a medida em que é inserido em outros discursos.

### **3.2 A Análise do Discurso e a Memória Discursiva de Pêcheux**

Partimos da interdisciplinaridade da LA para que possamos utilizar outras teorias para análise, tais como: análise do discurso, identidade, cultura e intercultural.

A Análise do Discurso (AD), tem sua origem na França na década de 1960 (MUSSALIM, 2004, p. 101). De acordo com Orlandi (2005), a AD se constitui pela relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, pois nos estudos de AD “não se separa forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (ORLANDI, 2005, p. 19), o seu interesse é pela linguagem como prática, e não apenas como instrumento de comunicação.

Assim como a LA, discutida anteriormente, a AD se faz no entremeio de disciplinas que auxiliam no aparato teórico-metodológico que utilizamos quando trabalhamos com a AD. Nas palavras de Orlandi (2007), essas formas de disciplinas chamadas de entremeio não são, interdisciplinares. Elas não se formam entre disciplinas, mas nas suas contradições. É nestas contradições que está sua particularidade. Esse conceito de interdisciplinaridade “dá ideia de instrumentalização de uma disciplina pela outra (ainda que na bidirecionalidade)” (ORLANDI, 2007, p. 24), e o que nos é explicitado não é uma relação de dependência, mas de contradições. Portanto,

A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais ou vice-versa. A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significado (ORLANDI, 2007, p. 24).

A partir do conceito da AD, utilizamos um escopo teórico-metodológico, mais precisamente da AD pecheutiana, para análise do corpus pautando-nos na categoria da memória discursiva. A memória que fazemos menção neste trabalho, não tem relação com a memória

psicológica, individual. Nas palavras de Michel Pêcheux (1999), a memória deve ser entendida nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída pelo historiador, ou seja, as recorrências a dizeres que são (re)construídos no processo discursivo em que o sujeito está inserido, sendo atualizada ou esquecida por meio dos já-ditos, de algo que fala antes, em outro lugar.

Segundo França (2015), são as redes da memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade e ao acontecimento discursivo. Assim, Pêcheux (1999) define a memória sendo

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Ou seja, a memória é um espaço de retomada de discursos anteriores, sendo que há componentes que aparecem para restabelecer os implícitos, uma força que é capaz de desestruturar aquilo que o sujeito traz em sua memória e através disso é capaz de se (re)construir quando inserido em outros discursos. Portanto,

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Para este trabalho, optamos por focalizar o conceito de memória discursiva, pois como abordamos antes, a memória não é fixa, ela se (re)constrói conforme o sujeito é inserido em outros discursos. Este conceito dialoga com o que propomos para esta pesquisa, analisar a (re)construção da identidade cultural e intercultural de alunos chineses aprendizes de PLE em contexto de imersão, ou seja, é por meio da memória discursiva que analisamos como esse processo ocorre. Em diálogo com o conceito de memória discursiva, abordaremos a questão da identidade.

### **3.3 Identidade e Ensino de Línguas**

Assim como a memória discursiva “[a]s identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2014, p. 108). Segundo Hall (2014), as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, nós precisamos, então, “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais

específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109).

Portanto, não somos origem daquilo que falamos, ou seja, está abarcado em nós um discurso transversal, já “pré-construído” (PÊCHEUX, 1988; SERRANI-INFANTE, 1998), um discurso histórico-social, que fornece subsídios para que o sujeito construa ou reconstrua sua identidade.

De acordo com Rajagopalan (1998, p. 41), “[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. Assim, como sujeitos pós-modernos, Hall (2006) apresenta que a identidade se torna uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Desse modo,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Por sua vez, Zanchetta (2019) observa que “a identidade do sujeito pós-moderno é fragmentada, ou seja, o antigo sujeito está se pulverizando de várias identidades”. Ele assume identidades diversas em diferentes momentos, como pontua Woodward (2014)

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (WOODWARD, 2014, p. 31).

Concordamos com a autora nesse sentido de que as identidades são diferentes de acordo com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, isso é o que faz nós nos adequarmos as situações vividas em diferentes locais e aspectos da nossa vida. Ao analisarmos brevemente as respostas dos alunos no questionário aplicado para essa pesquisa, notamos que eles possuem essa capacidade de se adequarem as diferentes situações que lhe são impostas.

Apresentados alguns pressupostos teóricos, trazemos uma revisão bibliográfica sobre a identidade dos alunos chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras. Sobre este tema, foi possível encontrar dois artigos que trabalham especificamente com o tema mencionado, como podemos observar no quadro 3:

**Quadro 3** - Trabalhos sobre identidade de alunos chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Local
Qiaorong Yan	Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade	2013	Artigo	Universidade de Macau / Revista <i>Fragmentum</i> – UFSM
Roberval T. e Silva; Ricardo M. R. da Silva	O que é ser bom aluno? Reflexões sobre a construção da identidade de aprendentes chineses em sala de aula de português língua estrangeira	2009	Artigo	Universidade de Macau

**Fonte:** autoria própria, 2023.

O primeiro trabalho mencionado é o artigo de Qiaorong Yan (2013) que, a partir das teorias sobre identidade e pós-identidade, tem por objetivo repensar a questão da identidade associado ao aluno chinês em contexto de ensino de português língua não materna. A autora problematiza a visão que alguns professores têm de que os alunos chineses são receptores passivos de conhecimento. Para isso, observa que o ambiente cultural onde os alunos estão inseridos têm grande influência para a construção da sua identidade; assim sendo, cita alguns autores(as) que abordam a ligação entre identidades e aprendizagem de língua. Por fim, a autora alerta os professores para não caírem no estereótipo essencialista ao se referirem aos alunos chineses e observa que a identidade é negociada e co-definida pelos participantes na interação.

A pesquisa de Roberval Silva e Ricardo da Silva (2009), por sua vez, apresenta a relação dos alunos com a aprendizagem de línguas e com os professores na China; além disso, apresenta como o comportamento dos estudantes são originados e o que é ser “um bom aluno” em uma perspectiva oriental. Ainda, utiliza constructos da sociolinguística interacional para analisar como são dados os processos interacionais e como isso interfere na construção da identidade dos alunos no processo de aprendizagem de PLE.

Com base nesses dois estudos apresentados, observamos que conhecer a identidade dos alunos chineses, ou de alunos de outras nacionalidades, é muito importante para que tracemos estratégias de aprendizagem que deixem esses alunos confortáveis em sala de aula; ainda é importante traçar estratégias interacionais para que essa identidade possa passar por uma desestruturação e ser reconstruída em sala de aula.

Diante do exposto, passamos para a próxima subseção, onde abordamos a teoria de cultura e intercultura no ensino de línguas.

### 3.4 Língua e cultura no Ensino de Línguas

Quando trabalhamos com o ensino de línguas estrangeiras, pressupomos que a cultura esteja intimamente ligada à língua. Porém, de acordo com Agar (1994) a tendência que se tem é a de desenhar um círculo em torno da língua, onde o ensino é focado na gramática e a cultura é deixada de lado, os alunos aprendem sentenças isoladas para se comunicar. Ou seja, a língua dentro do círculo é aquela que não leva em consideração a cultura, mas sim os aspectos estruturais e gramaticais.

A ideia do autor de trazer esse paradoxo do círculo em torno da língua não é a de criticar o ensino de gramática nem a da aprendizagem dicionarizada, para ele

A gramática e o dicionário, *língua dentro do círculo*, são importantes, sem dúvida. Mas a gramática não é suficiente para comunicar, e a comunicação pode ocorrer sem toda a gramática. A língua tem que incluir mais do que apenas língua *dentro* do círculo. Para usar a língua, para viver nela, todos aqueles significados que vão além da gramática e do dicionário têm que caber em algum lugar<sup>6</sup>. (AGAR, 1994, p. 20, grifos do autor, tradução nossa)

Essa tendência apresentada por Agar (1994), podia ser vista com mais força antes da década de 70. De acordo com Kramersch (2011), antes de 1970 o ensino de línguas não pressupunha o ensino de cultura; eram duas áreas de conhecimentos separadas em que o estudo da língua era distinto tanto da literatura, que era a Cultura com C maiúsculo, quanto da antropologia, que cultura era utilizado com c minúsculo. Além disso, “linguistas e gramáticos, seguindo o caminho traçado por Saussure, estudavam a língua como sistema fechado de signos compartilhado por todos os membros de uma comunidade de falantes nativos ideais<sup>7</sup>” (KRAMSCH, 2011, p. 305).

Foi entre os anos de 1970 a 1990 que a cultura da vida cotidiana (cultura com c minúsculo) entra no quadro comunicativo. Essa entrada, se dá por conta da análise do discurso que na década de 1970 foi o “caminho de ouro para a compreensão da língua em uso” (KRAMSCH, 2011, p. 306). Nesse período, entende-se, segundo Kramersch (2011), que a

[...] [c]ultura não deveria ser encontrada em monumentos e artefatos institucionais, nem em produtos artísticos, mas no significado que falantes e ouvintes, escritores e leitores lhes davam através do discurso de trocas verbais, artigos de jornal ou discursos políticos. Para entender a cultura, era preciso entender tanto as restrições universais quanto as específicas da cultura no uso da linguagem no discurso: por exemplo, como os atores sociais iniciam e terminam conversas, como gerenciam ou evitam tópicos, como eles estruturam um argumento e organizam informações, como eles negociam

---

<sup>6</sup> No original: “Grammar and the dictionary, *language inside the circle*, are important, no doubt about it. But grammar isn't enough to communicate, and communication can occur without all the grammar. Language has to include more than just language *inside* the circle. To use language, to *live* in it, all those meanings that go beyond grammar and the dictionary have to fit in somewhere”. (AGAR, 1994, p. 20, grifos do autor)

<sup>7</sup> No original: “linguists and grammarians, following the path set by Saussure, studied language as a closed system of signs shared by all members of a community of ideal native speakers.” (KRAMSCH, 2011, p. 305)

significados, como eles relacionam o texto ao contexto<sup>8</sup>. (KRAMSCH, 2011, p. 306, tradução nossa)

A partir dos anos 2000 até os dias de hoje a cultura passa a ser entendida como carregada de uma historicidade e subjetividade portáteis, construídas no e pelo discurso. Esse advento se dá um pouco antes dos anos 2000, ainda na década de 90 com o crescimento da tecnologia do computador que possibilita a mediação e promove a comunicação entre culturas.

Sendo assim, a comunicação no mundo de hoje requer cultura. De acordo com Agar (1994), os problemas de comunicação estão enraizados em quem você é, encontrando com diferentes mentalidades, diferentes significados, um vínculo diferente entre linguagem e consciência. Resolver os problemas que tais encontros provocam inspira cultura.

Portanto, ignorar as relações entre língua e cultura/língua e mundo, seja investigando o uso da linguagem como comunicação, ou estudando os processos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas, é abrir espaço para uma interpretação equivocada do que significa o uso da língua como instância de inserção do homem na sua realidade vivente (MENDES, 2010, P. 77).

Nesse sentido, Maher (2007), entende a cultura como um sistema compartilhado de valores, representações e de ação, assim é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. Assim, se é verdade que todas as populações humanas pertencem a uma mesma espécie, também é verdadeiro o fato de elas se diferenciarem entre si por suas escolhas culturais (MAHER, 2007, p. 9).

Além disso, concordamos Maher (2007) quando apresenta que a cultura não é automaticamente partilhada por todos os membros de uma sociedade, além disso, a cultura pode ser alvo de disputas; e frequentemente é alvo de disputadas. Porque as culturas

[...] não se assemelham a algo assim como um ‘texto’ cifrado, revisado e dotado de uma lógica unívoca por alguma inteligência impessoal. As pessoas, os atores, os membros de uma sociedade fazem sua história. É a trama de suas relações constrói uma história de diferenças e diferentes histórias. **Quando se trabalha com as culturas, portanto, temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas.** Temos que buscar as matrizes comuns, mas também abrir espaço para a diversidade de expressões, para a possibilidade e para a existência real de divergências e criações individuais e coletivas que variam no tempo e no espaço. (Chiodi e Behamondes, 2001, p.58 apud MAHER, 2007, p. 9; ênfase da autora).

---

<sup>8</sup> No original: “Culture was to be found not in institutional monuments and artifacts, nor in artistic products, but in the meaning that speakers and listeners, writers and readers gave them through the discourse of verbal exchanges, newspaper articles or political speeches. To understand culture, one had to understand both the universal and the culture-specific constraints on language use in discourse: for example, how social actors initiate and end conversations, how they manage or avoid topics, how they structure an argument and organize information, how they negotiate meaning, how they relate text to context.” (KRAMSCH, 2011, p. 306)

Nesse sentido, quando trabalhamos com a cultura em sala de aula, precisamos nos policiar para que não tomemos uma única cultura como a verdadeira ou como a representante de um povo diverso, sobretudo no contexto brasileiro, onde as representações culturais são diversas nas diferentes regiões do país, ou seja, no Brasil não existe uma única cultura brasileira e nem um(a) único(a) brasileiro(a) que seja representante do seu povo.

Portanto, concordamos com Bizarro (2012), que a aula de Língua é um espaço privilegiado para desenvolver práticas reflexivas de noções dos vários mundos nela in / evocados, que passam, essencialmente, pela observação, análise, interpretação, comparação, diálogo e a (re)negociação, além de não esquecermos do percurso de vida e de aprendizagem que cada um dos alunos traz consigo.

### **3.5 Interculturalidade**

Pensar no ensino de línguas estrangeiras, no nosso caso o Português como Língua Estrangeira, onde se leve, minimamente, em consideração às necessidades dos alunos não é uma tarefa simples.

Não há como dissociar a(s) cultura(s) materna(s) do aprendiz em relação às culturas vinculadas à Língua Estrangeira aprendida. É nessa diferença que nasce a percepção da diversidade cultural, uma vez que ao olhar para o diferente se constrói um comparativo entre a nova e a já conhecida realidade. Pode acontecer de, em um primeiro momento, ocorrer tanto um estranhamento quanto um encantamento da cultura apresentada, sendo assim, é importante que o professor crie uma ponte de diálogo entre a cultura vivenciada e a cultura do aluno, não no sentido de valorar uma ou outra, mas no sentido de combater a qualquer tipo de estranhamento.

Segundo Kramsch (2006), o termo “intercultural” emerge em 1980 nos campos da educação intercultural e da comunicação intercultural. Ambos são parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas dentro da União Europeia. No que concerne ao estudo de línguas estrangeiras, o conceito de aprendizagem intercultural emergiu nos últimos anos na Europa ao lado do conceito de competência comunicativa.

De acordo com Byram (1997), a interculturalidade baseia-se na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, gerando oportunidades para encontros e trocas. Por isso, o objetivo da Educação Intercultural seria desenvolver uma competência intercultural que capacitasse o aluno a ser mediador tanto da cultura dele quanto da cultura do outro. Segundo o autor, um falante intercultural é capaz de assumir uma postura

de curiosidade e de abertura ao outro, explicar suas crenças, condutas e significados culturais, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender o outro e negociar uma forma de interação que seja satisfatória para ambos. Para ele, a competência intercultural seria a capacidade do indivíduo dissociar-se da sua própria cultura e ter a habilidade de negociar o significado à medida que ele constrói sua identidade como usuário da língua que está aprendendo.

Pode ser que nesse processo de dissociação da sua própria cultura ocorra choques e estranhamentos entre os aprendentes. Nessa perspectiva, o professor tem um papel de mediador intercultural, que, de acordo com Byram (2012):

[...] a pessoa intercultural depende daqueles para quem está mediando para resolver o conflito, seja uma questão de “mero” mal-entendido de significados ou um conflito físico real. A ação da pessoa intercultural limita-se ao ato de mediar como agente neutro, a menos que assuma um papel diferente, mas relacionado de cidadão intercultural [...] (BYRAM, 2012, p.87, tradução nossa)<sup>9</sup>

Sendo assim, em uma situação de conflito, ocorrida por estranhamentos, o docente toma uma posição de mediador neutro para que se busque esse espaço de interculturalidade. De acordo com Bizarro (2012), compete ao professor ser capaz de identificar possíveis áreas de disfuncionamento e de mal-entendidos, de explicá-las e de gerir representações conflituantes.

Assim, Bizarro (2012) citando Geoffroy (2001), apresenta que podemos distinguir diferentes fases de desenvolvimento da competência de mediação cultural, a saber:

- A fase da curiosidade e do espanto;
- A fase do reconhecimento e da apreciação das diferenças;
- A fase do acesso à mediação;
- E a fase da aproximação – do singular ao universal, da(s) identidade(s) e da(s) alteridade(s).

Portanto, o falante intercultural, segundo Byram (1997), deve ter curiosidade, ser aberto ao encontro com o Outro, deixando de lado a sua desconfiança em relação a cultura(s) distinta(s) da(s) sua(s) e as convicções que possui em relação à(s) cultura(s) que representa.

Em um contexto de prática pedagógica latino-americano, o termo interculturalidade foi instituído para tratar do diálogo entre os povos tradicionais e os povos indígenas, com a finalidade de manter uma integração e um equilíbrio entre a necessidade de introdução e a preservação das comunidades, muitas vezes em situações de vulnerabilidade (PAIVA; VIANA, 2017). Assim, no contexto latino-americano, o ensino de línguas em uma perspectiva

---

<sup>9</sup> No original: [...] *the intercultural person depends on those for whom they are mediating to resolve the conflict themselves, whether this is a matter of ‘mere’ misunderstanding of meanings or an actual physical conflict. The intercultural person’s action is limited to the act of mediating as a neutral agent, unless they take a different but related role of intercultural citizen [...]* (BYRAM, 2012, p. 87).

intercultural, surge das distinções entre indígenas e não indígenas, nas quais procura equilibrar ou questionar o ensino das línguas dominantes e afirmar o ensino das línguas tradicionais.

Nesse sentido, Maher (2007), desenvolveu um estudo que contempla a educação do entorno para o convívio respeitoso com as especificidades linguísticas e culturais de grupos indígenas, desenvolvendo algumas exigências para esse tipo de educação, que implicariam a interculturalidade. São elas: aprender a aceitar o caráter mutável do outro e; aprender a destotalizar o outro.

A primeira exigência nos mostra que esses grupos são colocados como reféns das suas próprias ancestralidades e que qualquer mudança observada poderia acarretar uma “perda cultural”. Assim, faz-se necessário a compreensão da cultura como práticas e não como algo possuído por determinado povo, assim sendo, não poderia ser perdido.

A segunda exigência dentro da educação para a interculturalidade, isto é, quando o aluno toma consciência de que um povo é produto de relações interculturais e, sendo assim, não existe um padrão único dentro de uma matriz cultural.

Nessa perspectiva, concordamos com as teorias de Maher (2007) sobre a educação intercultural, reafirmando que as culturas não podem ser descritas como neutras e objetivas, mas como construções discursivas, mutáveis e híbridas; é justamente essa noção que o aluno de PLE (e de outras línguas estrangeiras) precisa desempenhar para a competência intercultural.

Nessa mesma perspectiva, Catherine Walsh, em seu texto, de 2010, *Interculturalidad crítica y educación intercultural* Walsh (2010) apresenta a perspectiva de interculturalidade crítica que propõe uma forma de repensar a interculturalidade partindo de questões estruturais, coloniais e raciais:

Com essa perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Em outras palavras, um reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierárquico, com brancos e “embranquecidos” no topo e povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores. A partir dessa posição, a interculturalidade é entendida como ferramenta, como processo e projeto que se constrói a partir das pessoas -e como uma exigência de subalternidade-, que se exerce de cima. Ela sustenta e exige a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de viver, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. (WALSH, 2010, p.170, tradução nossa)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (WALSH, 2010, p.170)

Desse modo, a perspectiva crítica da interculturalidade, parte dos modos de viver, pensar, agir, ser, aprender e estar diferentes, ou seja, daqueles que se encontram em estruturas hierárquicas consideradas inferiores, classificação construída por meio do colonialismo que se baseia na ótica da inferioridade / superioridade para legitimar vontades e atitudes como as detentoras de valor absoluto e ideal.

Pensar a interculturalidade como um lugar de pertencimento plural diminuindo ou excluindo as barreiras impostas pela diferença nos leva a refletir sobre uma cultura que vá além de projeções internas ou externas divulgadas pelas grandes massas. Em outras palavras, trata-se de inverter a lógica de que uma cultura é superior ou inferior a outra, mais do que isso, é convidar-nos, docentes e discentes, a vivenciar a perspectiva do Outro, partindo do lugar em que este fala, sem a necessidade de contrapor ou inferiorizar culturas e sujeitos.

Além disso, de acordo com Maher (2007), a resolução de um conflito intercultural, não zera os inevitáveis antagonismos culturais, ou seja, são apenas deslocados para outros lugares. Cedo ou tarde, esses conflitos voltarão a brotar, assumindo novas formas. Portanto, não se trata de abafar a diferença, mas de se preparar para conviver com ela da forma mais informada e respeitosa possível.

Apresentados alguns pressupostos teóricos, trazemos uma revisão bibliográfica sobre a interculturalidade, focalizando o trabalho com os alunos chineses. Sobre este tema, foi possível encontrar dois artigos que trabalham especificamente com o tema mencionado, como podemos observar no quadro 4:

**Quadro 4** - Trabalhos sobre interculturalidade e alunos chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Local
João Arnaldo da Silva Gonçalves	O Valor e o Significado Atual da Cortesia Linguística – Os Títulos Honoríficos Académicos na Comunicação Intercultural entre Professores e Alunos no Contexto da Sala de Aula Universitária do PLE na Região Administrativa Especial de Macau	2022	Dissertação	Universidade Aberta de Portugal
Manuel Duarte João Pires	A sala de aula intercultural: A INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES CHINESES E PROFESSORES ESTRANGEIROS	2022	Artigo	Revista Portuguesa de Investigação Educacional
Hanzi Zhang	Modelo evolucionar de competências interculturais de alunos chineses de PLA: comunidade de aprendizagem em tandem para a era de Pós-Covid-19	2021	Artigo	Revista do programa de Pós-graduação em

				Letras – Universidade Federal de Pelotas
CuiCui Cheng	A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China	2016	Tese	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova Lisboa
Liliana Gonçalves	Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China	2013	Artigo	Português para estrangeiros: Questões Interculturais – Editora PUC Rio

**Fonte:** autoria própria, 2023.

O primeiro trabalho apresentado é o de João Arnaldo da Silva Gonçalves (2022), que propõe trabalhar a questão do uso dos títulos acadêmicos honoríficos e da delicadeza dentro da sala de aula universitária de PLE. Para isso, o autor utiliza trabalhos de Richard J. Watts, Sachiko Ide e Konrad Ehlich, que versam sobre o valor da delicadeza no contexto cultural e intercultural em que se insere, nesse caso, o Chinês e o Português. A dissertação é uma investigação qualitativa e empírica onde o autor se baseou em entrevistas presenciais com professor e alunos universitários da área de PLE, a intenção do autor é avaliar como estes dois grupos de agentes, em contexto de sala de aula, percebem o uso dos títulos e da delicadeza dentro do seu próprio condicionamento cultural, como a sua percepção quando postos perante a crítica a esse mesmo condicionamento. Observando a análise dos dados da sua dissertação, o autor afirma que os entrevistados associam a delicadeza a uma forma de mostrar respeito e de cumprir regras sociais; quando trabalhamos com alunos chineses notamos que essas regras sociais se fazem presentes dentro da sala de aula, os alunos mantêm um respeito e um certo distanciamento entre professor-aluno, sempre referindo aos professores pelo título, que é comum na cultura chinesa. Além disso, a pesquisa contribui para um melhor entendimento teórico e disciplinar do uso cultural e intercultural dos atos de fala que dizem respeito à delicadeza e à descortesia.

O trabalho de Manuel Pires (2022), aborda questões da interculturalidade em sala de aula, já que este espaço constitui um ambiente onde estão presentes culturas com formas diferentes de ver o mundo, além disso o ensino de língua estrangeira reúne elementos propícios a uma comunicação intercultural, desde que haja uma predisposição para conhecer a cultura do

Outro e para estabelecer uma interação equilibrada e empática. Além de abordar as questões interculturais, o autor aborda aspectos de culturas de aprendizagem dos alunos chineses, utilizando conceitos de Jin e Cortazzi (1996, 1997, 2006) e traz à luz alguns aspectos que observamos nos alunos chineses quando trabalhamos com este público, como por exemplo a questão da dificuldade que os alunos têm em praticar a oralidade na sala de aula, isso não quer dizer que o aluno não saiba o conteúdo, mas, segundo o autor, na cultura de aprendizagem chinesa a aquisição do conhecimento é bastante focada na repetição e memorização do conteúdo. O autor conclui que o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas envolve a preparação dos alunos para a compreensão e aceitação de que cada cultura possui os seus valores e comportamentos, além disso, para que ocorra de uma forma exitosa é importante que tenhamos conhecimento da cultura de aprendizagem chinesa, por fim, citando Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Alsina, 2004 o autor observa que a aquisição de competências interculturais nunca é completa ou perfeita, na medida em que não é possível adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com o Outro.

O trabalho de Hanzi Zhang (2021), apresenta o resultado de uma experiência com o *tandem* criado durante a pandemia de Covid-19, onde os alunos chineses de PLE e os alunos portugueses de chinês interagiam uns com os outros. O autor propõe apresentar uma novidade que é a existência de uma linha de progressão que ilustra uma evolução multidimensional das competências interculturais. A pesquisa revela que, a evolução das competências interculturais é estruturada num modelo composto por cinco dimensões, que são o diálogo, a comunicação, a língua, a introspectiva e o relacionamento, com ênfase colocada nas relações interpessoais. O autor utiliza trabalhos de autores orientais e ocidentais para a sua base teórica que é voltada para a Competência Intercultural que de acordo com a Ming Chen e William J. Starosta (1996) é a “habilidade de negociar significados culturais e conduzir comportamentos comunidades de forma apropriada e eficaz, que reconhece as múltiplas identidades dos interlocutores num ambiente específico”, ou seja, de acordo com o autor, é a habilidade de reconhecer, respeitar, tolerar e interagir com as diferenças culturais, a qual nos permite ser qualificado para uma cidadania global. Após a análise dos dados, o autor chega à conclusão de que pelos registros de participação dos alunos, é possível gerar três passos das dimensões apresentadas, que são importantes para observar a evolução dos alunos em relação à competência intercultural, assim, no início há um desenvolvimento de relacionamento dentro da comunidade, em primeiro momento caracterizado pela estranheza e depois por parceria de aprendizagem e até por amizade.

CuiCui Cheng (2016), em sua tese utiliza o estudo de caso, com recolha de dados primários realizados através de questionários, entrevistas e observações para investigar o papel do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no contexto do ensino-aprendizagem do português como LE na China e para promover o desenvolvimento desta competência dos alunos chineses no processo de aprendizagem da língua portuguesa na China. Os resultados desta investigação permitiram a autora a estabelecer uma relação significativa, do ponto de vista pedagógico, entre a comunicação intercultural na educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de português como língua estrangeira na China. Contudo, e de acordo com a pesquisa realizada, o maior problema que impede as práticas pedagógicas para desenvolver as competências comunicativas no ensino, é a falta de materiais didáticos com estrutura para elaborar um programa de atividades coerentes e complementares nas aulas. Além disso, a autora aborda que durante o seu percurso como professora de língua portuguesa na China, a experiência mostrou que o maior problema dos alunos chineses, no processo de aprendizagem, é o de não manifestarem interesse nos livros e nos materiais sobre a cultura, literatura e história dos PLP. Isso direciona a autora a um outro problema que é a perda da vitalidade da língua, sendo essa somente um instrumento para arranjar emprego e fazer traduções escritas. Desse modo, os alunos chineses não gostam de se comunicar com os estrangeiros em português, nem mesmo falar com professores estrangeiros na aula, por conta da dificuldade de comunicação e também pelo perfil dos chineses. Por fim, a autora aponta a necessidade urgente de mais investigações sobre a comunicação intercultural na educação, em favor da promoção do ensino do português a alunos chineses, a fim de melhor cumprir nossa tarefa profissional. Esses problemas apontados pela autora CuiCui Cheng (2016) também são observados com os alunos chineses que vêm fazer intercâmbio no Brasil, observamos a falta de interesse por outros assuntos que não sejam gramáticas e a dificuldade com as atividades que foquem na conversação e na fala dos estudantes.

Liliana Gonçalves (2013) em seu artigo para o livro *Português para estrangeiros: questões interculturais*, leva em consideração a sua experiência em lecionar numa universidade da capital chinesa para abordar as relações sociais entre chineses e falantes nativos de língua portuguesa; os alunos chineses têm contato com alunos brasileiros e portugueses, mas que quando se formam na universidade vão trabalhar em países lusófonos, sobretudo no Brasil e na Angola. A autora aborda conceitos de competência intercultural e interferência para analisar como esses aspectos aparecem em sala de aula. Sabemos que a interferência pode ocorrer com línguas próximas, mas a autora pontua que essa interferência também ocorre com línguas distantes, principalmente quando olhamos os hábitos sociais e culturais dos alunos e da língua

alvo, sendo assim, por conta da diferença cultural entre o oriente e o ocidente os alunos chineses podem estar mais atentos à cultura que está aprendendo, podendo dar especial atenção aos aspectos que mais diferem da sua própria cultura, mas isso não quer dizer que o aluno saiba exatamente como agir ou reagir em uma determinada interação. A autora chega à conclusão de que o conhecimento da língua é importante, mas que não é o suficiente para evitar mal-entendidos ou sentimentos negativos entre as pessoas de diferentes culturas. Portanto, é necessário que na nossa sala de aula e na preparação dos nossos cursos devemos considerar vários aspectos da língua/cultura e proporcionar aos alunos não somente a competência linguística, mas também uma competência comunicativa intercultural para que o aluno esteja preparado para a inserção e interação com outras culturas.

Os trabalhos aqui apresentados se relacionam com essa dissertação de modo a contribuir para as análises interculturais que desenvolveremos na análise dos dados. Além disso as observações dos trabalhos relacionados aos alunos chineses foram observadas nos alunos que fazem parte dos dados coletados para essa dissertação quando trabalhamos com esse público.

Diante das reflexões teóricas apresentadas para a construção do suporte teórico dessa pesquisa, passamos a tratar da metodologia e análises desta dissertação.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa é do tipo qualitativa-interpretativista que trabalha com dois tipos de instrumentos: um documental, para que possamos analisar como os alunos chineses aprendem a Língua Portuguesa na China e como eles aprendem no Brasil, e outro de entrevista semiestruturada, para entender como, em uma perspectiva discursiva, os alunos (re)constróem a sua identidade cultural e intercultural em uma situação de imersão na aprendizagem de PLE.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento, ou seja, o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada acontece de forma direta. Denzin e Lincoln (2006), Dörnyei (2007), apontam que as pesquisas qualitativas estudam os fenômenos sociais de uma perspectiva subjetiva, interessam-se por significados, motivos, representações e aspirações, tendo como objetivo explorar o entendimento da situação a partir da opinião dos participantes.

Assim, de acordo com Creswell (2010, p. 209)

[...] a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores.

Sendo esta pesquisa pautada no entremeio da LA e da AD, o pesquisador encontra-se inserido no mundo social onde a investigação ocorre. Assim, Moita Lopes (1994, p. 331) nos traz que “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” Portanto, os dados coletados pelo pesquisador passarão por constante interpretação e reinterpretação conforme a visão que está sendo construída do objeto de pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa se realiza em quatro etapas: a) fundamentação teórica, b) coleta de dados por meio de documentos, assim como c) coleta de dados por meio de questionários e por fim, d) análise dos dados obtidos, utilizando o conceito da memória discursiva, explanado na fundamentação teórica desta dissertação.

A primeira etapa consiste na fundamentação teórica e leitura aprofundada de estudiosos da área de linguística aplicada, análise do discurso de linha francesa, assim como teóricos que versam sobre identidade, cultura e intercultura.

A segunda etapa configura a coleta de dados por meio de documentos como planos de ensino, planos de curso e materiais didáticos utilizados pelos alunos na China e no Brasil.

De acordo com Phillips (1974, p. 187, apud LÜDKE; ANDRÉ, p. 38), “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, ou seja, autobiografias, diários pessoais, memorando, cartas, arquivos escolares, etc. Assim, buscamos documentos, como livros, atividades, planos de aula, que nos mostrem como os alunos chineses aprendem a língua portuguesa na China e no Brasil. A coleta de dados por documentos é importante para esta pesquisa, pois nas palavras de Lüdke e André (1986)

[...] [o]s documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Assim, o documento torna-se uma fonte de dados que nos mostra o que prevê no perfil de aprendizagem do aluno de português para que possamos pensar a identidade e como ela se constrói nas aulas que eles têm na China e como ela é reconstruída quando este aluno vem aprender a língua portuguesa no Brasil em contexto de imersão.

A terceira etapa do desenvolvimento da dissertação configura como uma segunda parte da coleta de dados, nesta etapa recorreremos a elaboração e aplicação de questionários com os alunos e com os professores.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa a prática de questionários para a coleta de dados é um dos instrumentos mais utilizados. Nesta pesquisa, foram aplicados um questionário para os alunos e um para os professores. O objetivo do questionário aplicado aos alunos é a de verificar como se deu a aprendizagem da cultura do Brasil nas aulas de PLE na universidade da China e como essa aprendizagem foi ressignificada quando os alunos vieram para o Brasil.

Já para os professores, o objetivo do questionário é verificar o referente teórico e metodológico no processo de ensino e aprendizagem de PLE e suas inter-relações no que se refere aos aspectos culturais e interculturais.

A quarta etapa deste estudo consiste em realizar análises e gestos de leitura interpretativos dos dados coletados; para a realização da análise dessas entrevistas utilizaremos a memória discursiva conceituada por Pêcheux (1999), para analisar o que diz este aluno que possamos inferir como retomada de ditos anteriores e novos ditos.

Como mencionado acima, a terceira etapa da pesquisa previa um questionário para os professores atuantes com o PLE na China. Porém, não conseguimos que esses professores

responderem o questionário. Assim, não tendo esses dados, observamos interpretativamente que houve pouca receptividade a este estudo, com marcas de um possível "receio" em participar da pesquisa, enunciando como realizam o processo de ensino e aprendizagem de PLE na China e qual o entendimento de cultura e intercultura que os professores têm, considerando que as perguntas dirigidas aos docentes são:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Se a sua formação não é na área de Letras, como você se tornou professor de PLE?
3. Em sua formação em Letras você fez algum curso em PLE? Ou foi após a sua formação?
4. Você trabalha na área de PLE a quanto tempo? Onde você atua e já atuou?
5. Você considera que gosta do que faz? Por quê?
6. Numere na ordem de sua preferência o que você julga mais importante para ensinar em sala de aula de PLE:
  - ( ) Conhecimento gramatical
  - ( ) Aspectos culturais
  - ( ) Falar a língua
  - ( ) Entender seu interlocutor
  - ( ) Ler na língua
  - ( ) Escrever na língua
  - ( ) Traduzir
  - ( ) Estabelecer relações com a cultura do outro
 Outros aspectos. Quais? \_\_\_\_\_
7. O que você entende por cultura? Comente.
8. Como você trabalha a cultura em sala de aula? Comente.
9. Você acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para seus alunos se relacionarem com o povo brasileiro? Por quê?
10. O que você entende por interculturalidade? Como trabalha esse conceito em sala de aula?
11. Você reconhece que seus alunos têm ideias pré-concebidas sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira? Comente.
12. Como professor, chega a observar se seus alunos durante o curso reconstróem as ideias prévias sobre língua e cultura do Brasil?
13. Você percebe alguma influência dos aspectos culturais do Brasil e da língua portuguesa durante a aprendizagem de PLE de seus alunos? Comente.

Tendo em vista que não houve uma resposta dos professores da China, estava também prevista a aplicação da entrevista aos professores de PLE do Brasil, que ainda será aplicada e analisada.

Desse modo, para dar fidelidade aos dados aqui analisados, passamos a mobilizar, na subseção 4.3 deste trabalho, uma leitura descritiva e analítica do material didático usado nas aulas de PLE no Brasil.

#### **4.1 Contexto e cenário da pesquisa**

Sendo uma característica importante da pesquisa qualitativa, a análise do contexto dos participantes do estudo nos possibilita a entender o viés social, político e econômico que os alunos estão inseridos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida numa universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo, na cidade de Araraquara. A escolha desse contexto para a realização da pesquisa, se deu por ele dispor de potenciais participantes de pesquisa com características requeridas para a investigação, já que é um contexto universitário com potencial mobilidade acadêmica, sendo assim, a universidade recebe alunos estrangeiros, aprendentes de Português, vindos de diversos países, entre eles alunos chineses que são o foco dessa pesquisa.

Outra razão para a escolha desse contexto foi a possibilidade da criação de um ambiente de coleta de dados através de um curso intensivo de português língua estrangeira, ofertado para alunos chineses vindos de uma universidade chinesa da província de Hebei, por meio do programa de PLE oferecido aos alunos estrangeiros na própria universidade.

O curso intensivo de português para chineses foi um curso criado para atender as necessidades dos alunos que vieram fazer intercâmbio na universidade, porém com um nível, que de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência, flutuavam entre um nível A2 e B1. O curso foi oferecido em fevereiro de 2019 antes do início das aulas regulares da graduação, sob coordenação da Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha e participação de quatro professores, que, à época, eram graduandos e uma professora mestranda; o curso contava com carga-horária de 36 horas, com aulas quatro vezes por semana e teve apoio da Assessoria de Relações Externas – AREX da Unesp.

O desenho curricular desse curso, foi desenvolvido a partir de um teste de nivelamento realizado com os alunos quando eles ainda estavam na China. O teste foi elaborado pela coordenadora do curso, juntamente com os professores atuantes, seguindo o modelo do Celpe-Bras, e foi enviado, via correio eletrônico, para uma das professoras dos alunos na China. A

aplicação do teste escrito ocorreu com uma professora chinesa, mas a correção foi feita pelos professores brasileiros. A parte oral do teste de nivelamento foi feita através de uma chamada via *Skype* em um horário pré-estabelecido que ficasse bom para todos, levando em consideração o fuso de 11 horas a mais na China.

A partir desse teste de nivelamento, os professores puderam delimitar os temas e conteúdos que seriam trabalhados no curso. Dessa delimitação, surgiu o livro “Português de casa” que foi utilizado com os alunos durante o curso. Posteriormente, o livro foi reeditado e publicado pela Letraria com o nome “Tirando de Letra: português brasileiro para estrangeiros<sup>11</sup>”.

Nosso contexto de pesquisa ficou um pouco desestabilizado em março de 2020 com a decretação do *lockdown* pela universidade por conta do novo Coronavírus. Com essa ação, não pudemos acessar a universidade para continuar com o curso de PLE. A alternativa encontrada para que os alunos não perdessem o contato com a língua portuguesa foi a de iniciar imediatamente as aulas de modo remoto; assim ficamos até setembro de 2020 quando os alunos retornaram para a China.

As aulas remotas ocorreram pelo *Google Meet* o que causou um estranhamento por parte dos alunos que não estavam acostumados a terem aula ou a fazerem cursos *online*. Tivemos nesse período algumas dificuldades, por exemplo, os alunos não abrirem a câmera durante as aulas, a qualidade da internet que não era muito boa, os alunos estarem fazendo outras atividades em casa durante a aula.

A presente pesquisa, portanto, está sendo realizada com os alunos que estavam matriculados no curso intensivo de PLE para chineses, assim como com os professores de português na China.

## 4.2 Constituição do corpus

O corpus da pesquisa está constituído por um livro didático que foi elaborado e utilizado no curso de PLE para os alunos chineses no Brasil, um questionário para os alunos e um questionário para os professores. Sendo assim, a pesquisa se caracteriza, também, como uma pesquisa de tipo documental. Portanto, serão considerados documentos quaisquer fontes escritas nas quais se pode buscar informações (cf. LUDKE; ANDRÉ, 1986).

---

<sup>11</sup> O *download* do livro pode ser feito pelo link: <https://www.lettraria.net/tirando-de-letra-portugues-brasileiro-para-estrangeiros/>

### 4.3 Critérios de Análise

Considerando o gênero deste trabalho, uma dissertação de Mestrado, e o tempo para executá-la, optamos por centrar nossas análises do material didático e dos questionários na categoria de Memória Discursiva, apresentada por Pêcheux e nas teorias de cultura e intercultura aqui apresentadas.

Como procedimento para o objetivo específico A – *Verificar no processo de aprendizagem de PLE dos chineses como tem se dado a relação língua e (inter)cultura por meio de análise documental do curso de PLE na China e em cursos de imersão no Brasil*, observamos a partir do estudo teórico e de dados obtidos por meio dos questionários dos alunos como eles constroem e reconstróem a identidade (inter)cultural deles por meio da aprendizagem na China e no Brasil; e pelo material didático utilizado no curso de PLE na China e no Brasil como a (inter)cultura é abordada nos dois cursos.

Sobre o objetivo B – *Analisar a construção e reconstrução da identidade entre língua e (inter)cultura na aprendizagem de PLE por chineses em situação de imersão no Brasil, verificando nas entrevistas realizadas o discurso veiculado pelos alunos*, analisamos por meio da Memória Discursiva como a aprendizagem (inter)cultural foi passada e entendida por esses alunos e como a sua reconstrução se deu quando eles estiveram no Brasil.

Por fim, o objetivo C – *Desenvolver e construir gestos de leituras interpretativos na comparação dos dados entre os documentos e entrevistas analisadas sobre a questão da (re)construção da identidade (inter)cultural na aprendizagem de PLE por chineses*, desenvolvemos o capítulo de análise deste trabalho e com o questionário dos professores, dos alunos e o material didático utilizado faremos a triangulação dos dados obtidos. Até o presente momento analisamos o questionário dos alunos e brevemente analisamos o material didático utilizado no Brasil.

A seguir, apresentamos os dados do questionário realizado com os alunos, trazendo a análise e a discussão dos dados obtidos até este momento da pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados por meio dos questionários enviados aos alunos, relacionando-os ao arcabouço teórico. Neste capítulo nos dedicamos, por um lado, a descrever analiticamente o(s) perfil(s) dos alunos participantes da pesquisa, por outro a realizar uma primeira interpretação das categorias temáticas recorrentes em seus enunciados, de modo particular às formas de percepção (inter)culturais dos alunos em seus discursos nas entrevistas, com foco na memória discursiva de Pêcheux.

### 5.1 Breve análise do(s) perfil(s) dos alunos participantes da pesquisa

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário para os alunos que se divide em duas partes: uma de caracterização dos sujeitos e outra com perguntas voltadas às memórias (inter)culturais dos alunos. A partir dos dados coletados na primeira parte do questionário, verificamos alguns dados pessoais, a fim de traçar um perfil do aluno, como nome, idade, cidade e país de origem, línguas que já estudou, quando e onde começou a estudar português, qual curso fez na universidade e o interesse que o aluno tem em estudar a língua portuguesa.

A partir da segunda parte do questionário, conseguimos observar aspectos da aprendizagem de PLE dos alunos na China fazendo um paralelo entre como era a aprendizagem dos alunos na China e como foi quando eles estiveram no Brasil no início de 2020.

A seguir, no quadro 5 descrevemos os dados da parte I do questionário aplicado apresentando as respostas dos alunos participantes. A fim de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, optamos por classificá-los com nomes fictícios. Para manter as respostas com maior fidelidade ao original, optamos por transcrevê-las de acordo como os alunos responderam no questionário, sem correção dos aspectos gramaticais e estruturais da língua.

**Quadro 5 – Perfil dos participantes**

<b>Luan</b>	<b>Letícia</b>	<b>Renata</b>
Sexo: Masculino Idade: 23 anos Cidade e país: Pequim, China	Sexo: Feminino Idade: 22 anos Cidade e País: Baoding, província de Hebei, China	Sexo: Feminino Idade: 22 anos Cidade e País: Baoding, província de Hebei, China
Já estudou inglês por, mais ou menos, 6 a 8 anos. Começou a estudar português na universidade em 2017. Na universidade estudou Letras – Português.	Já estudou inglês por 9 anos. Começou a estudar português em 2017 no Instituto de Comunicação de Hebei.	Já estudou inglês por 9 anos. Começou a estudar português em 2017 no Instituto de Comunicação de Hebei.

Os motivos que o interessaram a estudar a língua portuguesa: Tem muito oportunidade do trabalho, pode estudar ao exterior para aprender alguma cultura divertida, conhecendo muito amigo estrangeiro.	Os motivos que a interessaram a estudar a língua portuguesa: Eu acho que a fonética e a entoação de língua portuguesa são muito interessante, e aprender uma língua estrangeira não é apenas o uso de gramática, mas também aprender a cultura diversa do país.	Os motivos que a interessaram a estudar a língua portuguesa: Acho que porque o português tem muitas coisas diferentes com o chinês, por exemplo: escrever e falar, por causa de cultura diferente, nós precisamos aprender história do Brasil e dos países portugueses, isto é muito interessante.
---	---	--

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2022.

A primeira resposta ao questionário enviado para os alunos foi do Luan. O participante estudou português por três anos na China antes de fazer o seu intercâmbio para o Brasil e também estudou inglês por, aproximadamente, oito anos, sendo, então o português a sua segunda língua estrangeira. Seu maior interesse para estudar o português é o mercado de trabalho, conhecer uma cultura diferente e fazer amigos estrangeiros, como podemos observar: “Tem muito oportunidade do trabalho, pode estudar ao exterior para aprender alguma cultura divertida, conhecendo muito amigo estrangeiro.”

Se analisarmos as respostas desse aluno pelo que o aluno entende como cultura notamos que inicialmente esse participante considera que aprender o idioma no exterior pode ser algo "divertido", como se a cultura do povo que fala a língua estudada, no caso português e cultura brasileira, caracterizada pelo aspecto de "alegria"/"diversão" (ALVES, 2019, p. 196) já que isso é um estereotipo que os alunos carregam sobre os brasileiros.

Em uma reflexão voltada para a linguística, notamos que o aluno não reconhece linguisticamente a marca de feminino na língua portuguesa, pois marca a palavra “oportunidade”, do gênero feminino, como sendo masculino, além disso, faz uma contração da preposição de + o ao se referir às possibilidades de trabalho no Brasil, o que deveria ser indicado como não marcado, portanto “de trabalho”, abrangendo sua generalidade e não especificidade de “um” tipo de trabalho. Esses desvios não quer dizer que o aluno não saiba a língua portuguesa, ele sabe, pois se comunica muito bem e consegue transmitir a sua mensagem, mas são processos de interferência que o aluno traz da sua língua materna, já que no mandarim o gênero das palavras não é marcado. Essa forma de interferência também aparece nas respostas das outras participantes, como por exemplo quando Letícia não usa o artigo quando se refere a entoação “de língua portuguesa” e Renata quando se refere “por causa de cultura diferente”.

A segunda resposta ao questionário enviado para os alunos foi da Letícia. A participante estudou português por três anos na China antes de fazer o intercâmbio para o Brasil e também estudou inglês por nove anos. Seu maior desejo em aprender o português é o interesse pela fonética da língua e pela cultura do país, como notamos em sua fala: “Eu acho que a fonética e

a entoação de língua portuguesa são muito interessantes, e aprender uma língua estrangeira não é apenas o uso de gramática, mas também aprender a cultura diversa do país.” É interessante notar que Letícia tem uma consciência de que a aprendizagem de uma língua estrangeira, como tratada por Agar (1994) no capítulo sobre cultura deste trabalho, não é somente aprender os aspectos gramaticais e estruturais da língua, mas também aprender a cultura daquele país.

A terceira resposta ao questionário enviado foi Renata. A participante também estudou português por três anos na China antes de fazer o intercâmbio para o Brasil e também estudou inglês por nove anos. Seu maior interesse em aprender o português é porque acha interessante a diferença entre o Brasil e a China, como observamos na sua resposta “Acho que porque o português tem muitas coisas diferentes com o chinês, por exemplo: escrever e falar, por causa de cultura diferente, nós precisamos aprender história do Brasil e dos países portugueses, isto é muito interessante” e, por conta disso, precisa estudar a história do Brasil e dos países falantes de português.

A seguir, apresentaremos a parte II do questionário aplicado aos alunos, onde analisaremos como a cultura e a intercultura se fazia presente na memória dos alunos quando aprendiam português na China e como essas questões foram incorporadas no dia a dia deles quando vieram para o Brasil e vivenciaram o português em uma situação de imersão.

## **5.2 Memórias (inter)culturais**

Nesta subseção, descrevemos e analisamos os dados da parte II do questionário aplicado apresentando as respostas dos alunos participantes. A fim de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, optamos por classificá-los com nomes fictícios. Para manter as respostas com maior fidelidade ao original, optamos por transcrevê-las de acordo como os alunos responderam no questionário, sem correção dos aspectos gramaticais e estruturais da língua.

Ao analisar a primeira parte do questionário, percebe-se que os alunos têm interesses diferentes na língua portuguesa; para um aluno o interesse maior na aprendizagem é o mercado de trabalho e para as duas outras alunas o maior interesse é nas questões estruturais e gramaticais da língua.

Ao fazermos uma análise geral das respostas ao questionário aplicado, essa diferença se faz presente. Em relação à questão um, nota-se que o aluno Luan tem um entusiasmo pela cultura do país como podemos notar na sua resposta:

“Gostaria de aprender um curso sobre cultura brasileira, pois aquele curso foi ansiado por uma professora brasileira, ela nos trouxe aprender alguma cultura brasileiro na vida

do todos os aspectos que são muito interessante para mim (*Questão 1 – questionário aplicado aos alunos, Luan*)”

De acordo com a resposta do aluno, fica evidente que para ele a cultura do Brasil é interessante e que era um curso que ele havia esperado para fazer, além disso, ele pôde vivenciar um pouco dessa cultura no período que esteve no Brasil. Essa perspectiva cultural da língua também aparece na resposta de Renata, porém percebemos que o que ela cita das questões culturais do Brasil é da aprendizagem que temos de um senso comum quando os estrangeiros se referem ao país, como notamos na sua fala: “A cultura brasileira tem muitas coisas famosas, como futebol, carnaval e samba”, como podemos observar no quadro 6:

**Quadro 6** - Questão 1 – parte II do questionário

<b>1. Quais são suas memórias/lembranças das disciplinas sobre a língua, cultura e literatura brasileira durante os seus estudos na China? Comente.</b>	
<b>Luan</b>	Gostaria de aprender um curso sobre cultura brasileira, pois aquele curso foi ansiado por uma professora brasileira, ela nos trouxe aprender alguma cultura brasileiro na vida do todos os aspectos que são muito interessante para mim, é por isso que foi Brasil como intercambio em 2020 para estudá-la.
<b>Letícia</b>	Começando da ABC, conheço muitas palavras e aprendo gramática, e depois posso falar a frase curta, tudo é muito memorável.
<b>Renata</b>	O português é uma língua calorosa, o que faz as pessoas sentirem que o Brasil é um país entusiasmado. A cultura brasileira tem muitas coisas famosas, como futebol, carnaval e samba. A leiteratura brasileira e cultura latino-americana estão indissociáveis.

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2022.

Uma perspectiva diferente da apresentada pelos dois alunos é a de Letícia, para a aluna uma lembrança que ela possui das aulas na China é a da aprendizagem mais estrutural, como podemos notar em: “Começando da ABC, conheço muitas palavras e aprendo gramática, e depois posso falar a frase curta, tudo é muito memorável.” Assim, para a aluna aprender a estrutura da língua e conseguir falar frases curtas foi uma prática memorável para ela.

No quadro 7 apresentamos a questão 2 da segunda parte do questionário aplicado para os alunos:

**Quadro 7** - Questão 2 – parte II do questionário.

<b>2. Ao chegar ao Brasil, o que você achou da cultura brasileira em especial do local onde você morou?</b>	
<b>Luan</b>	Meu impressionante memoria é cumprimento rotina do brasil, além do abraço e aperto de mão, ainda tem beijo. Pois geralmente no meu país só tem aperto de mão quando você cumprimenta alguém.
<b>Letícia</b>	Claro, a maior diferença é o problema do tom, e o tom na gravação não é tão demonstrado.
<b>Renata</b>	No dia a dia, o tom da fala brasileira é muito diferente daquele ouvido nas aulas de chinês. Na comunicação diária, os brasileiros falam rapidamente e têm muitas coisas coloquiais.

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2022.

Ao analisarmos a segunda questão do nosso questionário, notamos que para Luan, uma memória que ele tem teve e que a descreve como “impressionante” foi de como os brasileiros cumprem a rotina e as nossas formas de saudação com abraços, beijo e aperto de mão, como podemos observar em: “Meu impressionante memoria é cumprimento rotina do brasil, além do abraço e aperto de mão, ainda tem beijo.”

Para as outras duas alunas, o mais impressionante ainda é voltado para questões linguísticas, como podemos observar na resposta de Letícia: “Claro, a maior diferença é o problema do tom, e o tom na gravação não é tão demonstrado.” E de Renata: “No dia a dia, o tom da fala brasileira é muito diferente daquele ouvido nas aulas de chinês. Na comunicação diária, os brasileiros falam rapidamente e têm muitas coisas coloquiais.” Para as duas, o que elas observaram na estadia delas no Brasil não foram os aspectos culturais, mas sim, os aspectos linguísticos como o tom e a velocidade da fala que em uma situação de contexto de não-imersão é simulado por meio de áudios de livros didáticos que modalizam a voz para que os alunos conseguissem entender o que está sendo falado.

No quadro 8, apresentamos a questão 3 da segunda parte do questionário aplicado para os alunos.

#### Quadro 8 - Questão 3 – parte II do questionário

<b>3. Os aspectos apresentados sobre cultura brasileira na sala de aula na China foram os mesmos observados quando você esteve no Brasil? O que foi semelhante e diferente?</b>	
<b>Luan</b>	A forma de instrução educada na aula entre Brasil e China. Na China os professores prestam atenção a aspeto académico em relação a gramática, palavras, construção da frase etc. Ao contrário, os professores brasileiros se concentram mais no uso prático da língua portuguesa como a expressão mais autêntica
<b>Letícia</b>	Semelhança: Brasileiros são muito entusiasmados.
<b>Renata</b>	Ao estudar na China, aprendemos com livros que todos os brasileiros podem jogar futebol. No entanto, depois que eu fui para o Brasil, descobri que esse não é verdade, assim como nem todos os chineses sabem kung fu.

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2022.

Tendo em consideração o que Pêcheux (1999) traz em relação à memória, de ser um espaço de retomadas de discursos anteriores, notamos que inseridos em um contexto de imersão, os alunos resgatam na memória aquilo que já haviam aprendido nas aulas de português na China e ressignificam de uma forma que as ideias são reconstruídas em outra perspectiva, ocorrendo estranhamentos, que analisando em um viés intercultural era esperado que acontecesse já que os alunos são de uma cultura totalmente diferente da nossa.

Esse estranhamento e mudança de visão é melhor visualizada nas respostas da questão três dos alunos Luan e Renata quando falam da diferença entre as aulas na China e no Brasil,

como podemos notar na resposta de Luan: “Na China os professores prestam atenção a aspeto académico em relação a gramação, palavras, construção da frase etc. Ao contrário, os professores brasileiros se concentram mais no uso prático da língua portuguesa como a expressão mais autêntica”, e de Renata “[a]o estudar na China, aprendemos com livros que todos os brasileiros podem jogar futebol. No entanto, depois que eu fui para o Brasil, descobri que esse não é verdade, assim como nem todos os chineses sabem kung fu.”

É notório que, de acordo com Luan, as aulas na China têm um enfoque maior nos aspectos gramaticais da língua e no Brasil os professores focam mais na língua em uso o que, de certa forma, é um dos benefícios da situação de imersão, os alunos conseguem vivenciar a língua na prática. Na visão de Renata, os aspectos culturais tratados nas aulas de português na China são estereótipos sobre o Brasil, onde sempre é falado do carnaval, futebol, samba e etc, mesmo tendo esses estereótipos em sua memória, ao entrar em um contexto de imersão a aluna consegue ressignificar a sua aprendizagem sobre o Brasil vendo que nem todos os brasileiros possuem o mesmo gosto para esportes, músicas, etc.

A seguir, no quadro 9, apresentamos a questão 7 da segunda parte do questionário aplicado para os alunos.

#### Quadro 9 - Questão 4 – parte II do questionário.

<b>4. Você considera a cultura brasileira parecida com a cultura chinesa? Em que aspectos? Comente.</b>	
<b>Luan</b>	Um sorriso é a melhor maneira de se encontrar, No Brasil e na China, sempre sorrimos quando encontramos alguém.
<b>Letícia</b>	Acho que não. Primeiro, a palavra de português é composta de letras, e mandarim é composto de caracteres chineses. Mas na cultura chinesa, nós temos Pinyin que parece português.
<b>Renata</b>	Tanto a cultura brasileira quanto a chinesa são formadas por certa acumulação histórica e se refletem no cotidiano.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Em relação à semelhança das culturas tanto do Brasil quanto da China, percebemos que dois alunos acreditam que as culturas dos dois países são parecidas. Luan nos coloca a situação dos encontros no Brasil, como as pessoas sorriem quando encontram uma com as outras, esse gesto é o mesmo que é realizado no país dele quando as pessoas se encontram, como podemos ver em sua resposta: “Um sorriso é a melhor maneira de se encontrar, No Brasil e na China, sempre sorrimos quando encontramos alguém.” Por outro lado, em uma perspectiva mais histórica, Renata considera que a história do Brasil se reflete em como as pessoas são hoje em dia, assim, o mesmo acontece na China, como podemos observar: “Tanto a cultura brasileira quanto a chinesa são formadas por certa acumulação histórica e se refletem no cotidiano.”

Por outro lado, Letícia, olhando por um viés linguístico, acredita que a cultura dos dois países é diferente, e isso é refletido na língua e como os dois idiomas são compostos, como podemos notar: “Acho que não. Primeiro, a palavra de português é composta de letras, e mandarim é composto de caracteres chineses. Mas na cultura chinesa, nós temos Pinyin que parece português.” Ou seja, com um olhar mais para a língua ela observa que a diferença se dá pela grafia das palavras e como isso se dá na escrita entre o português e o mandarim.

Por fim, no quadro 10, apresentamos as questões 5 e 6 da segunda parte do questionário aplicado para os alunos.

#### Quadro 10 - Questões 5 e 6 – parte II do questionário

<b>5. Quando você estava no Brasil teve algum aspecto cultural que você gostou e incorporou como parte de sua cultura? Comente.</b>	
<b>Luan</b>	Convidar um amigo para jantar tbm é uma cultura no brasil, no brasil convidei meus amigos para comer comida tradicional na china que eu fiz.
<b>Letícia</b>	Estou entusiasmada com as pessoas e as coisas ao meu redor, e otimista enfrento as dificuldades positivamente e ativamente.
<b>Renata</b>	Quando eu estava na China, eu geralmente bebo leite, mas agora eu também bebo café no café da manhã ocasionalmente.
<b>6. Após voltar para a China que aspectos da cultura brasileira você continuou realizando no seu dia a dia? Comente.</b>	
<b>Luan</b>	Gosto da forma de cumprimento brasileiro, as vezes vou abraçar-se com meus amigos quando nos encontramos.
<b>Letícia</b>	Atualmente, meu trabalho está relacionado ao português. Eu tenho que ouvir português todos os dias, então a língua portuguesa se tornará parte do meu diário.
<b>Renata</b>	Os brasileiros estão acostumados a cumprimentar cara a cara ou abraçar, e haverá mais contato físico. Eu acho que isso é muito bom. Isso vai fazer meus amigos se sentirem quentes. Eu vou abraçar meus amigos no meu dia a dia.

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2022.

Ao analisarmos a questão cinco, observamos que os alunos incorporaram em sua rotina alguns aspectos da sua cultura brasileira, assim, de acordo com Rajagopalan (1998) e Hall (2006), citados no capítulo 3.3 desta pesquisa, a identidade de um indivíduo não é algo fixo e estático ou plenamente unificada, completa e segura; é algo que se modifica conforme é confrontada com outras possíveis identidades, mesmo que temporárias.

Sendo assim, notamos que houve uma reconstrução identitária nos três participantes, como podemos observar, por exemplo, em Luan que gostou da cultura do Brasil, de convidar os amigos para jantar e que fez isso com os amigos brasileiros dele quando estava morando por um tempo no país, como podemos observar: “Convidar um amigo para jantar tbm é uma cultura no brasil, no brasil convidei meus amigos para comer comida tradicional na china que eu fiz.”

Por sua vez, Letícia ficou entusiasmada com as pessoas que ela encontrou ao seu redor e que essas pessoas a fizeram se sentir otimista para enfrentar as dificuldades positivamente:

“Estou entusiasmada com as pessoas e as coisas ao meu redor, e otimista enfrento as dificuldades positivamente e ativamente.” Por outro lado, Renata passou a beber café no seu café da manhã, hábito bem brasileiro, que ela incorporou como parte da sua cultura: “Quando eu estava na China, eu geralmente bebo leite, mas agora eu também bebo café no café da manhã ocasionalmente.”

Sendo assim, após voltar para a China, os alunos relataram que continuaram realizando alguns aspectos da cultura brasileira em suas vidas, como Luan que abraça mais os amigos quando se encontram: “Gosto da forma de cumprimento brasileiro, às vezes vou abraçar-se com meus amigos quando nos encontramos” e Leticia que trabalha com a Língua Portuguesa e precisa estar em contato todos os dias, sendo assim, precisa estar em contato sempre com a língua: “Atualmente, meu trabalho está relacionado ao português. Eu tenho que ouvir português todos os dias, então a língua portuguesa se tornará parte do meu diário.”

Por fim, Renata, assim como Luan, gostou da forma como os brasileiros se cumprimentam e adotou essa forma no seu dia a dia com os amigos: “Os brasileiros estão acostumados a cumprimentar cara a cara ou abraçar, e haverá mais contato físico. Eu acho que isso é muito bom. Isso vai fazer meus amigos se sentirem quentes. Eu vou abraçar meus amigos no meu dia a dia.”

Assim, observamos que o que estava na memória, como dita por Pêcheux (1999), dos alunos quando eles aprenderam português na China ao ser exposto à uma vivência real do contexto da língua portuguesa no Brasil, fez com que ocorresse alguns estranhamentos que foram sendo mediados pelos professores e pela própria identidade cultural dos alunos fazendo com que essas memórias fossem sendo ressignificadas e a nova realidade aceita pelos discentes.

### 5.3 Português de casa: uma breve leitura analítica

Para a descrição e análise do livro didático utilizado com os alunos chineses no curso intensivo de PLE no Brasil, utilizaremos como base a tabela de *Propuesta de ficha de análisis de manuales*, quadro 11, apresentada por Fernández López.

**Quadro 11** - Proposta de Ficha de Análise de Materiais

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	

Material (impreso / sonoro / visual / multimedia)	
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	
Destreza	
Nivel	
Destinatario	
Organización del material	
Organización de cada unidad	
ANÁLISIS DEL MATERIAL	
Contenidos lingüísticos	
Contenidos Culturales	
OBSERVACIONES	

**Fonte:** Fernández López [1995] (2004), p. 731.

O material didático utilizado com os alunos chineses foi o “Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão”, elaborado pelos professores do curso Gabriel Alexandre Nascimento Silva, Luis Gustavo Tomaiolo, Nildicéia Aparecida Rocha, Tainara Lucia Corrêa de Matos e Thainá Cristina da Silva Ferreira.

O livro foi produzido na cidade de Araraquara em dezembro de 2019, tendo essa cidade como referência para algumas unidades que tinham como objetivo auxiliar o aluno a entender melhor como alguns sistemas públicos da cidade funcionam; para os alunos o material foi entregue em formato impresso e todo conteúdo multimídia foi retirado da plataforma de vídeos *Youtube*.

Em 2021, o material didático foi reeditado e publicado em formato *e-book* e impresso pela editora Letraria, tendo o título modificado para “Tirando de letra: português brasileiro para estrangeiros”.

Os objetivos propostos pelo livro didático, de acordo com a sua apresentação, é “ensinar a língua portuguesa falada no Brasil para estrangeiros universitários, numa relação entrelaçada de língua e cultura” (SILVA, et.al, 2019). Como percebemos pelos objetivos, o material se destina a “[...] estudantes universitários” morando no Brasil, mas não só isso, também para “curiosos e interessados na língua/cultura brasileiras” (SILVA, et. al, 2019), ou seja, apesar de ter sido elaborado visando o público de nacionalidade chinesa, o material está aberto a todos(as) que tem interesse em aprender a língua portuguesa falada no Brasil.

Se olharmos para o título do livro e para a apresentação do material, observamos que a língua portuguesa ensinada é marcadamente a variante brasileira, segundo Diniz (2009), em estudo realizado sobre análise de materiais didáticos brasileiros para o ensino de PLE, destaca que:

Longe de aparecer como língua “neutra, objetiva, despojada de suas especificidades étnicas”, o português é, nos LDs de PLE analisados, fortemente vinculado ao Brasil, à sua cultura e ao seu povo. Uma análise diacrônica da produção editorial brasileira – desde a primeira publicação na área, na década de 1950, até as publicações de 2007 – nos permitiu perceber, inclusive, um crescente processo de determinação discursiva, através do qual o português ensinado passa a ser associado ao Brasil, seja por elementos verbais, seja por elementos não-verbais. (DINIZ, 2009, p. 66-67)

Concordamos com Diniz no que diz respeito a neutralidade da língua, essa nunca foi neutra, no material didático ela é fortemente marcada como sendo brasileira, tanto nos aspectos verbais e não-verbais, como podemos observar na figura 3, a caixa verde com as letras amarelas em referência às cores da bandeira do Brasil. Além disso, como os alunos estavam em situação de imersão no Brasil, é necessário que eles aprendam a língua falada neste país, que difere da língua falada em Portugal tanto em aspectos gramaticais, lexicais e fonéticos.

**Figura 3-** Capa do livro “Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão”



**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão**, Araraquara, 2019.

Além disso, o material foi elaborado em apenas um único volume para um curso intensivo que abrange os níveis A2/B1. O nível foi definido de acordo a um teste de nivelamento que foi aplicado para os alunos enquanto eles ainda estavam na China.

O livro apresenta ao aluno sete unidades temáticas, sendo dois módulos em cada unidade, um módulo linguístico-comunicativo e o outro pragmático-cultural. Cada tema das

unidades foi escolhido a partir do *background* que os professores traziam dos alunos que já estudaram no curso de PLE da universidade no Brasil, assim cada tema tinha como objetivo ajudar os estudantes a se comunicarem em diversas situações que eles poderiam passar durante a estadia deles no país, na figura 5 podemos ver os temas de cada unidade:

**Figura 4** - Sumário do livro “Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão”

### Sumário

UNIDADE 1 - Identificação pessoal e de outros .....	p. 5
Módulo Linguístico-comunicativo: Bem-vindo! Quem somos nós? .....	p. 6
Módulo Pragmático-cultural: Olá, prazer em te conhecer! .....	p. 21
UNIDADE 2 - Rotina .....	p. 28
Módulo Linguístico-comunicativo: Como foi seu dia? .....	p. 29
Módulo Pragmático-cultural: O que você faz todo dia? .....	p. 37
UNIDADE 3 - Hábitos e costumes brasileiros .....	p. 45
Módulo Linguístico-comunicativo: .....	p. 46
Módulo Pragmático-cultural: Hora da folia .....	p. 58
UNIDADE 4 - Saúde e corpo humano .....	p. 71
Módulo Linguístico-comunicativo: .....	p. 72
Módulo Pragmático-cultural: Estou me sentindo mal! E agora? .....	p. 80
UNIDADE 5 - Vida na Universidade .....	p. 91
Módulo Linguístico-comunicativo: .....	p. 92
Módulo Pragmático-cultural: Estou na universidade! .....	p. 101
UNIDADE 6 - Compras .....	p. 111
Módulo Linguístico-comunicativo: .....	p. 112
Módulo Pragmático-cultural: Pelas ruas de Araraquara .....	p. 121
UNIDADE 7 - Turismo e viagens .....	p. 135
Módulo Linguístico-comunicativo: .....	p. 136
Módulo Pragmático-cultural: Itinerâncias nordestinas .....	p. 144

**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão**, Araraquara, 2019.

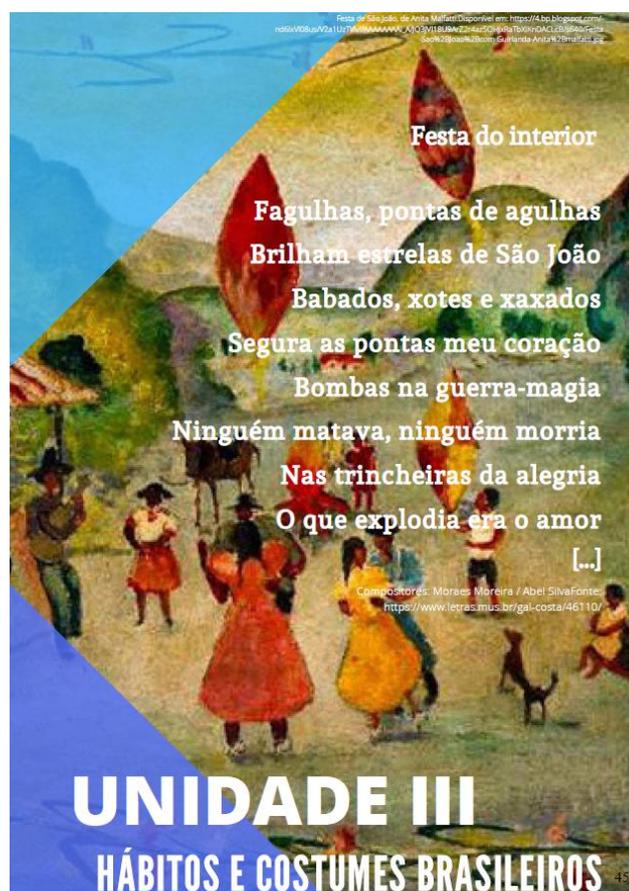
Além das divisões das unidades em dois módulos diferentes, cada módulo está dividido em lições que enfocam as quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir). O módulo Linguístico-comunicativo se divide da seguinte forma: uma atividade de aquecimento para introduzir o tópico a ser trabalho na unidade, atividade oral, atividade de leitura, atividade de compreensão auditiva e/ou textual, atividade de escrita e uma sessão de sistematização da língua portuguesa com atividades para os alunos praticarem. Por outro lado, o módulo Pragmático-cultural aborda diferentes gêneros textuais, onde o aluno passa por atividades de interpretação e produção textual e atividades de apresentação oral.

Por ser um livro que, inicialmente, foi pensado para alunos chineses que já estudavam a língua portuguesa na China, o livro didático foi produzido na língua alvo que os alunos estavam aprendendo e não de forma bilingue chinês-português para que os alunos tivessem um apoio em sua língua materna.

Observando os aspectos culturais apresentados pelo livro, notamos que é apresentado para os alunos tanto a cultura com c minúsculo quanto a Cultura com c maiúsculo apresentado por KRAMSCH (2011), sendo que os temas culturais do livro passam tanto por apresentação pessoal, rotina, hábitos pessoais relacionados à rotina, festas tradicionais brasileiras, como por exemplo natal, ano novo, festa junina, festas de aniversário, vida na universidade e diferentes gêneros textuais.

Para ilustrar essa questão da cultura apresentada ao aluno no livro didático, trazemos a análise de uma unidade do livro. A unidade escolhida para a análise é a Unidade III que fala sobre os “Hábitos e costumes dos brasileiros” (Figura 5):

**Figura 5** – Unidade III – Hábitos e costumes brasileiros



**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão**, Araraquara, 2019.

Como vimos no sumário do livro, anteriormente apresentado, as unidades se dividem em um módulo linguístico-comunicativo que visa trabalhar com os aspectos estruturais da língua. Na Unidade III os temas estruturais trabalhados são: imperativo afirmativo e negativo, substantivos, artigos, adjetivos/grau dos adjetivos e pronomes demonstrativos, como podemos observar na figura 6.

**Figura 6** – Unidade III – atividade módulo linguístico-comunicativo

#### COMENDO EM CASA!

##### NESTA SEÇÃO VOCÊ IRÁ ESTUDAR:

- - IMPERATIVO AFIRMATIVO E NEGATIVO
- - SUBSTANTIVOS
- - ARTIGOS
- - ADJETIVOS E GRAU DOS ADJETIVOS
- - PRONOMES DEMONSTRATIVOS

- No seu país você costuma receber os seus amigos em casa?
- Quando você vai para um restaurante com os seus amigos é comum dividir a conta?
- Para você qual é a comida mais gostosa do seu país que todo estrangeiro deve comer?

##### Trocando ideias!

Converse com seus colegas e com seus professores respondendo as perguntas:



##### VOCÊ SABIA?

Além do futebol uma outra paixão nacional é a coxinha.

#### VOCÊ SABE COMO PREPARAR A MASSA DA TRADICIONAL COXINHA?

##### VAMOS À RECEITA:

##### INGREDIENTES

- 4 xícaras de trigo
- 4 xícaras de leite
- 1 caldo de galinha
- 1/2 colher de margarina



##### MODO DE PREPARO

1. Leve ao fogo o leite, a margarina e o caldo.
2. Deixe ferver.
3. Despeje de uma só vez o trigo e mexa bem.
4. Depois retire da panela e coloque sobre a mesa.

**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão**, Araraquara, 2019.

O módulo do livro abre com a sessão “Trocando ideias”, que foi idealizada para criar uma ponte com a cultura do aluno e o assunto a ser trabalhado na unidade. Como podemos observar, ainda na imagem 6, os autores trazem questões que fazem com que os alunos falem da cultura deles criando assim uma ponte para a interculturalidade, já que por serem de culturas

diferentes da apresentada no livro, pode haver um estranhamento por parte dos alunos e, também, por parte dos professores, criando assim pontes de diálogos para que esse estranhamento seja respeitado.

Além dos aspectos interculturais e culturais que abrem o livro, os aspectos linguísticos apresentados para o aluno são trabalhados juntamente com os aspectos culturais, como podemos notar na figura acima, em que é apresentado ao aluno uma receita de um prato típico do Brasil, a coxinha, onde é trabalhado o imperativo afirmativo. Por conhecer os alunos que iriam trabalhar com o livro, a elaboração foi feita de acordo com as necessidades dos estudantes, previamente analisadas, por conta disso, foi importante que trabalhássemos com um módulo linguístico-comunicativo, pois segundo Pires (2002), na cultura de aprendizagem chinesa a aquisição do conhecimento é bastante focada na repetição e memorização; assim, os estudantes devem repetir, recitar e aprender através de modelos definidos como o manual.

Além das atividades mais estruturais da língua, o livro apresenta um trabalho com gêneros textuais, onde também é apresentado a cultura brasileira para o aluno, como podemos observar os tópicos nas figuras 7 e 8.

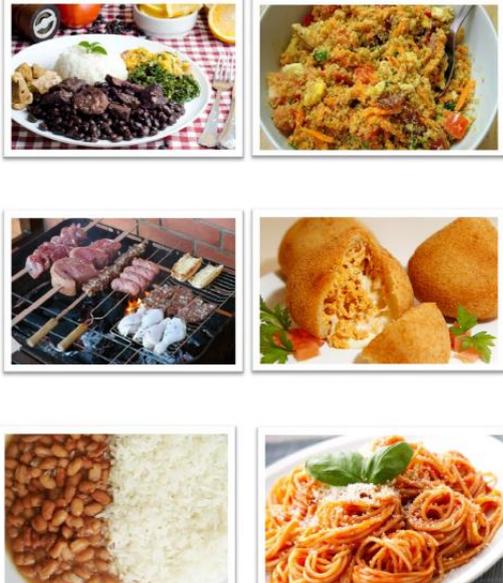
**Figura 7** – Unidade III – atividade de abertura – módulo pragmático-cultural

**HÁBITOS E COSTUMES BRASILEIROS**

**NESTA SEÇÃO VOCÊ IRÁ ESTUDAR:**

- OS HÁBITOS ALIMENTARES BRASILEIROS.
- A FAROFA NA REFEIÇÃO BRASILEIRA.
- IDA AO MERCADO.

Nesta seção iremos estudar os hábitos alimentares brasileiros, para tal observe as imagens abaixo, que representam comidas tipicamente brasileiras e marque quais você reconhece. Conte para professores e colegas se já experimentou alguma delas!



**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão**, Araraquara, 2019.

**Figura 8** – Unidade III – atividade sobre festas populares

**NESTA SEÇÃO VOCÊ IRÁ ESTUDAR:**

- ÀS FESTAS BRASILEIRAS DE NOSSA REGIÃO;
- COMIDAS TÍPICAS DE CADA FESTA.

Na lição anterior, conhecemos algumas das comidas brasileiras e hábitos alimentares mais populares no estado de São Paulo. Agora, veremos como alguns desses alimentos estão relacionados às festas mais populares daqui, como as festas juninas, as festividades de fim de ano (Natal e Ano Novo) e as festas de aniversário. Para começarmos, observe as imagens de algumas festividades brasileiras nesta página e as relacione com as comidas na página seguinte. Caso identifique alguma festividade, coloque o nome das comidas. Atenção: algumas festividades podem ser relacionadas a mais de uma comida. Boa sorte!

1.



2.



3.



4.



**Fonte:** Silva, G., et. al. **Português de casa: aprendendo português brasileiro em imersão,** Araraquara, 2019.

Neste módulo pragmático-cultural é apresentado a cultura popular tanto do Brasil, quanto regional, já que o público desse material eram os alunos chineses que iriam ficar na cidade de Araraquara, sendo assim, o objetivo do material também era fazer com que o aluno se integrasse na cultura local de onde eles viveriam por um ano.

Na subseção a seguir, apresentamos e fazemos uma leitura analítica do questionário aplicado aos professores que trabalharam com esses alunos no Brasil para que tenhamos uma ideia do significado de cultura e intercultura para os professores.

#### **5.4 Professores de PLE: uma ideia de cultura e intercultura**

Nesta parte, apresentamos e analisamos o questionário aplicado para os professores que elaboraram o material didático e atuaram no curso intensivo de PLE para chineses no início de 2020. Essa etapa é determinada pela narrativa de experiência dos professores de PLE que

responderam ao questionário, relatando o seu entendimento em cultura e intercultura e como esses conceitos são trabalhados em sala de aula.

Foram convidados para participar cinco professores-autores para responder a pesquisa, dos quais quatro atuaram como professor e autor do material didático e uma supervisora, revisora e coordenadora do projeto; dos cinco, apenas três responderam o questionário. A fim de manter a identidade dos professores oculta, optamos por identificá-los por números: Professor 1, Professora 2 e Professora 3. No quadro 12, abordamos nas questões iniciais a formação acadêmica e profissional dos professores:

**Quadro 12** – formação acadêmica e profissional dos professores

<b>1. Qual a sua formação acadêmica?</b>	
<b>Professor 1</b>	Sou formado em Letras (bacharel e licenciatura) - Português e Italiano. Também sou mestrando em Linguística e Língua Portuguesa.
<b>Professora 2</b>	Mestre e Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa.
<b>2. Em sua formação em Letras você fez algum curso em PLE? Ou foi após a sua formação?</b>	
<b>Professor 1</b>	Eu conheci a área de PLE por meio da matéria eletiva oferecida na grade do curso. Fiz o adiantamento da matéria para o segundo ano (regularmente, ela aconteceria no terceiro ano), e comecei a me envolver com pesquisa e investigação na área a partir disso.
<b>Professora 2</b>	Durante minha graduação, fiz apenas uma disciplina eletiva em PLE. Ao longo da pós-graduação cursei disciplinas e um diplomado em PLE (oferecido pela SIPLA em parceria com o IBRACO), além da formação contínua com os estudos no grupo de pesquisa de PLE da UNESP-FCLAr.
<b>3. Você trabalha na área de PLE a quanto tempo? Onde você atua e já atuou?</b>	
<b>Professor 1</b>	Desde 2018. Nesse ano, além da matéria eletiva, comecei a frequentar o grupo de estudos em PLE da minha faculdade, e em novembro desse mesmo ano comecei a atuar como professor voluntário do projeto de Português como língua de acolhimento para venezuelanos. Em seguida tive outras oportunidades de atuar tanto como professor quanto como desenvolvedor de material didático na área. Já tive a experiência de ensinar Português para estudantes oriundos da China (em modalidade presencial e remota) e para hispanofalantes de variados países. Também tive a oportunidade de lecionar Português para alunos provenientes de países europeus, como França, Suíça e Itália.
<b>Professora 2</b>	Desde 2018, quando tive meu primeiro contato com o ensino de PLE diretamente na especificidade de PLAc. Desde então, já trabalhei com aulas particulares, no projeto LabLin (projeto no qual alunos da pós-graduação da UNESP-FCLAr oferecem cursos de língua aos campi da UNESP-Botucatu), em projetos de extensão do CLDP da UNESP-FCLAr, no Instituto Brasil-Colômbia (IBRACO) e, atualmente, no projeto PLE Online promovido pela AREx da UNESP.
<b>4. Você considera que gosta do que faz? Por quê?</b>	
<b>Professor 1</b>	Sim, sou muito feliz com a perspectiva de ensinar línguas para falantes não nativos. Sou muito grato em poder ser professor de língua portuguesa e de língua italiana, e com a experiência me sinto cada vez mais motivado em realizar investigações na área, desenvolver e aplicar materiais didáticos tanto para o ensino de Italiano quanto para o de Português. O conceito da língua estrangeira é algo que já me chamava a atenção desde que descobri a existência de outras línguas além daquela que eu falava, e hoje poder trabalhar na área me realiza imensamente.
<b>Professora 2</b>	Sim, muito. Além da segurança que sinto por se tratar da minha própria língua materna, gosto muito de ensinar Português pelos exercícios de análise e autorreflexão constantes sobre

	processos que fazemos quase que intuitivamente enquanto falantes, mas que precisam ser vistos pelo professor de maneira analítica a fim de ter os conteúdos de maneira mais clara para poder ensinar.
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Como podemos observar no quadro anterior, participaram do questionário um professor bacharel e licenciado em letras - português e italiano que até o momento da coleta de dados era mestrando em linguística e língua portuguesa e outra professora já mestre em linguística e língua portuguesa com doutorado em andamento na mesma área.

De acordo com a resposta dos professores nas questões dois e três, podemos observar que o conhecimento da área de PLE deles se deu por meio da disciplina eletiva oferecida na graduação, mas, o conhecimento prático, de fato, veio da participação como voluntário no projeto de Português Língua de Acolhimento – PLAc, ou seja os professores aprenderam na prática como ensinar a língua materna para estrangeiros. Assim, temos uma similaridade nos dados já que ambos participaram do mesmo projeto de PLAc, além disso o professor 1 teve a oportunidade de participar da elaboração do material didático para os alunos chineses.

Em relação a questão 4, os professores consideram que gostam do que eles fazem. Além disso, vemos no professor 1 uma preocupação em articular a sua atuação docente com a pesquisa a qual para ele pode ser considerado o fio condutor da sua prática, já que por meio da pesquisa ele atualiza a otimiza a sua prática, como pode ser observado quando o professor cita que o conceito de língua estrangeira já chamava a sua atenção, de acordo com o docente “O conceito da língua estrangeira é algo que já me chamava a atenção desde que descobri a existência de outras línguas além daquela que eu falava, e hoje poder trabalhar na área me realiza imensamente”. Já a professora 2 traz uma reflexão sobre a prática, trazendo a necessidade de desnaturalizar a língua portuguesa para um falante nativo e ter que refletir e repensar sobre essa língua para poder ensiná-la para um estrangeiro. Sobre essa prática reflexiva apontada pela professora 2, Rocha e Gileno (2015) argumentam que a prática reflexiva é precisamente a que transforma as ações que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade e heterogeneidade didático pedagógica. Assim, o docente precisa sustentar suas práticas pedagógicas sobre hábitos que se modificam e se reconstruam a partir da interação em cada contexto de ensino e aprendizagem.

No quadro 13, apresentamos a ordem de importância dos conhecimentos abordados pelos professores:

**Quadro 13** – Ordem de importância dos conhecimentos abordados

5. Numere na ordem de sua preferência o que você julga mais importante para ensinar em sala de aula de PLE:	
<b>Professor 1</b>	(1) Falar a língua (2) Entender seu interlocutor (3) Estabelecer relações com a cultura do outro (4) Aspectos culturais (5) Conhecimento gramatical (6) Ler na língua (7) Escrever na língua (8) Traduzir Outros aspectos. Quais?
<b>Professora 2</b>	(1) Falar a língua (2) Entender seu interlocutor (3) Estabelecer relações com a cultura do outro (4) Conhecimento gramatical (5) Aspectos culturais (6) Escrever na língua (7) Traduzir (8) Ler na língua Outros aspectos. Quais? A pragmática da língua – quais as implicações que certo tipo de fala e conduta tem nas relações interpessoais, ou seja, o que querem dizer e o que se espera que entendam ou façam.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

A partir dessas respostas, conseguimos ter um panorama da aprendizagem que os alunos puderam vivenciar na sala de aula. Tanto para o professor 1 quanto para a professora 2, falar a língua está em primeiro lugar e entender seu interlocutor em segundo lugar quando se trata do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o que se caracteriza por uma tradição de ensino de línguas pela abordagem comunicativa.

Além disso, para ambos estabelecer relações com a cultura do outro vem em terceiro lugar, ou seja, o aspecto comunicativo-intercultural na aprendizagem se sobrepõem aos aspectos gramaticais, sendo que para o professor 1 os aspectos culturais são mais importantes que o conhecimento gramatical; essa importância pôde ser visualizada no livro didático, onde o professor 1 foi um dos autores. Assim, podemos observar na resposta do professor 1 que essa sobreposição demonstra a importância da cultura no ensino-aprendizagem de PLE. Consideramos que o conhecimento em relação à cultura, história e religião dos alunos pode ajudar a compreender situações que gerem conflito ou desconforto que podem ocorrer no ambiente de aprendizagem.

No quadro 14, apresentamos as perguntas específicas desta dissertação sobre cultura e como o conceito é trabalhado em sala de aula:

### Quadro 14 - Cultura

<b>6. O que você entende por cultura? Comente.</b>	
<b>Professor 1</b>	Cultura é uma palavra bastante ampla. Possui muitos significados que vão desde o senso comum até as áreas específicas. Para um professor de língua estrangeira, acredito tratar-se dos aspectos que norteiam o modus operandi, hábitos e costumes de um grupo social, e tem sua influência consequentemente refletida na língua.
<b>Professora 2</b>	Considero a cultura como todas as crenças, tradições e práticas sociais e individuais que acompanham a forma como um grupo de pessoas se relaciona com o mundo nos mais diversos âmbitos de sua vida.
<b>7. Como você trabalha a cultura em sala de aula? Comente.</b>	
<b>Professor 1</b>	Trazendo e apresentando aspectos culturais aos alunos. Creio que a aula de língua estrangeira é um constante trabalho com a cultura-alvo. Desde aspectos gramaticais específicos até aspectos contextuais de comportamento social individual e coletivo, e como aquela cultura enxerga outras culturas. A cultura entremeia muitos dos aprendizados e finalidades de uma aula de língua estrangeira.
<b>Professora 2</b>	Procuro apresentar alguns aspectos por meio de textos, vídeos, músicas e, logo, propor discussões sobre as práticas humanas e a forma de ver o mundo daquele grupo de pessoas e, sempre que possível, refletir como isso influencia ou transparece na língua e seus usos.
<b>8. Você acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para seus alunos se relacionarem com o povo brasileiro? Por quê?</b>	
<b>Professor 1</b>	Sim. Para a inserção contextual do indivíduo na sociedade brasileira, a fim de diminuir o estranhamento em relação à socioculturalidade brasileira.
<b>Professora 2</b>	Sim. Alguns estudos sobre motivação apontam que conhecer sobre os falantes nativos da LE pode contribuir para que o aluno continue estudando a(s) língua(s) utilizadas por esse grupo, por haver certa apreciação e identificação com o grupo. Desse modo, acredito que conhecendo as culturas do Brasil, os alunos podem entender um pouco mais sobre a forma como o povo brasileiro é, age, sente, se comporta e como a língua permite acesso a esses aspectos da sociedade.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Para o professor 1, cultura está relacionada ao que apresenta Kramsch (2011) no sentido de que a cultura não deveria ser somente a Cultura dos artefatos institucionais, nem a de produtos artísticos, mas aquela da vida cotidiana daqueles que vivem e se relacionam àquela cultura. Além disso, quando o professor observa que “para um professor de língua estrangeira, acredito tratar-se dos aspectos que norteiam o modus operandi, hábitos e costumes de um grupo social, e tem sua influência consequentemente refletida na língua”, está relacionado diretamente ao que Maher (2007) entende por cultura, sendo um sistema compartilhado de valores, representações e ações, que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam e orienta a forma como agimos diante do mundo e dos conhecimentos.

De acordo com a resposta do professor sobre o modo de trabalhar cultura na sala de aula, observamos que ele trabalha apresentando aspectos culturais da cultura para os alunos,

além de aplicar esses aspectos a aspectos gramaticais, ou seja, na relação língua/cultura, no sentido em que apresentamos na fundamentação teórica, em que Agar (2002) destaca a relação intrínseca entre língua e cultura, elucidando que se ambas não fossem inseparáveis não haveria conflitos na interação entre falantes de línguas diferentes, além disso quando o professor 1 observa que “A cultura entremeia muitos dos aprendizados e finalidades de uma aula de língua estrangeira”, vai de encontro com o que diz Bizarro (2012) sobre a aula de língua ser um espaço privilegiado para desenvolver práticas reflexivas de noções dos vários mundos nela in/evocados. Por fim, o professor 1 considera importante que os alunos conheçam a cultura brasileira para que ocorra uma boa interação entre os alunos e os brasileiros, a fim de diminuir o estranhamento e o choque entre as culturas.

Para a professora 2 cultura é “todas as crenças, tradições e práticas sociais e individuais que acompanham a forma como um grupo de pessoas se relaciona com o mundo nos mais diversos âmbitos de sua vida”, essa visão de cultura apresentada pela professora 2 vai de encontro com o que é apresentado por Kramsch (2011) e por Maher (2007), que observa que a cultura não é partilhada por todos os membros de uma sociedade, ou seja, são práticas sociais e individuais de uma determinada pessoa, grupo ou povo.

A professora 2, de acordo com a sua resposta para a questão 7, procura apresentar em suas aulas aspectos culturais em forma de textos, vídeos e músicas e propõe “discussões sobre as práticas humanas e a forma de ver o mundo daquele grupo de pessoas e, sempre que possível, refletir como isso influencia ou transparece na língua e seus usos”. Inferimos que a professora trabalha apresentando a cultura de grupos e regiões diferentes, fazendo o que Chiodi e Behamondes (2001) citados por Maher (2007) observa que quando trabalhamos com culturas, temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas, ou seja, precisamos buscar matrizes comuns, mas abrir espaço para a diversidade e expressões, além de sempre trabalhar nesse processo reflexivo de como a cultura também influencia na língua. Por fim, a professora 2 também considera importante que os alunos conheçam a cultura brasileira para os alunos se relacionarem com os brasileiros, pois de acordo com a professora, “Alguns estudos sobre motivação apontam que conhecer sobre os falantes nativos da LE pode contribuir para que o aluno continue estudando a(s) língua(s) utilizadas por esse grupo, por haver certa apreciação e identificação com o grupo”, ou seja pelos alunos se identificarem com a cultura, a motivação para continuar estudando a língua estrangeira também é maior.

No quadro 15, apresentamos a questão sobre intercultura e como esse conceito também é trabalhado em sala de aula.

### Quadro 15 - Intercultura

9. O que você entende por interculturalidade? Como trabalha esse conceito em sala de aula?	
<b>Professor 1</b>	Ao meu ver profissional, a interculturalidade é um conceito que pode estar ou não associado a sala de aula. Pode permear seu sentido mais literal, como uma interação entre culturas, mas pode ir além. Costumo considerar a interculturalidade como um conjunto de políticas práticas de interação, promoção e incremento de culturas. Para mim, a finalidade da interculturalidade em sala de aula, além da ampliação e criação de novos conhecimentos, está na promoção do respeito, compreensão e empatia em relação aos outros indivíduos e povos, buscando não promover estigmas e desconstruir estereótipos aos estudantes.
<b>Professora 2</b>	Não trabalho o conceito como tal, mas sim o que acredito que ele significa. Entendo a interculturalidade como a prática em que diferentes culturas se reconhecem e se relacionam de forma mútua e, principalmente, respeitosa, de modo que não haja nenhum tipo de hierarquização, mas a convivência pacífica entre diferentes práticas e perspectivas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Para o professor 1, a interculturalidade é um conceito que pode estar ou não associado a sala de aula, o que nas nossas pesquisas para esta dissertação encontramos outros trabalhos que versam sobre a interculturalidade em outros lugares que não seja a sala de aula, por exemplo no ambiente de trabalho. Para o professor, a finalidade da interculturalidade em sala de aula vai de encontro com o que Byram (1997) postula sobre o falante intercultural, ou seja, o aluno que atua como falante intercultural é capaz de assumir uma postura de abertura e curiosidade ao Outro, explicar suas crenças, condutas e significados culturais, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender o outro e buscar formas de interação que seja satisfatória para ambos.

No entanto, inferimos que o professor não considera que para que essa promoção ao respeito ocorra é possível que antes haja conflitos e estranhamentos com a cultura do Outro, como apresentado por Byram (2012), porém o professor trabalha de uma forma a desconstruir estereótipos e não promover estigmas, ou seja o professor atua como mediador intercultural, para desfazer esses estereótipos e possíveis mal-entendidos que possam ocorrer.

A professora 2, não trabalha a interculturalidade como teoria, mas trabalha como prática em sala de aula. Nesse sentido, a professora relata que nas suas práticas os alunos de diferentes culturas se reconhecem e se relacionam de forma mútua sem que haja nenhum tipo de hierarquização, essa fala está relacionada com o que Welsh (2010) apresenta na interculturalidade crítica que parte dos modos de viver, pensar, agir, ser, aprender e estar diferentes daqueles que se encontram em estruturas hierárquicas consideradas inferiores. Assim, de acordo com o que Maher (2007) apresenta sobre a educação intercultural, abordadas na subseção sobre interculturalidade desta dissertação, a resolução de um conflito intercultural, não zera os inevitáveis antagonismos culturais, ou seja, são apenas deslocados para outros

lugares. Cedo ou tarde, esses conflitos voltarão a brotar, assumindo novas formas. Ou seja, nem sempre haverá um convívio respeitoso e harmônico, mas não porque os alunos não querem, mas porque a interculturalidade conforme postulada por Byram (1997) exige que esse estranhamento ocorra para que a interculturalidade possa existir, assim, não se trata de abafar a diferença, mas se preparar para viver com ela da forma mais respeitosa e informada possível.

No quadro 16, apresentamos as ideias pré-concebidas que os professores observam que os alunos têm sobre a língua portuguesa e se essas ideias são reconstruídas durante as aulas.

**Quadro 16** – Ideias pré-concebidas e reconstrução de ideias

<b>10. Você reconhece que seus alunos têm ideias pré-concebidas sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira? Comente.</b>	
<b>Professor 1</b>	Sim, e sinto que as ideias pré-concebidas podem se modificar dependendo da proveniência dos estudantes. As ideias pré-concebidas de estudantes de origem hispânica, por exemplo, costumam ser muito mais entusiasmada e positiva em relação ao Brasil, vendo o Brasil como um lugar bom para se estar. Outros estudantes parecem se entusiasmar, mas estão mais cientes de alguns problemas sociais presentes no país.
<b>Professora 2</b>	Sim, mas geralmente estão atreladas a estereótipos enraizados/disseminados pelas mídias (no que se refere à cultura) ou a percepções mais rasas que os alunos tiveram com base em um pouco de contato que tiveram com a língua. Para mim, o principal problema nessas ideias pré-concebidas está no fato de se pautarem em generalizações sobre o coletivo, desconsiderando ou invisibilizando grupos minoritários ou a individualidade de cada sujeito.
<b>11. Como professor, chega a observar se seus alunos durante o curso reconstróem as ideias prévias sobre língua e cultura do Brasil?</b>	
<b>Professor 1</b>	Sim, e é um dos processos da aprendizagem que mais me chama atenção. Muitos vêm com ideias pré-concebidas e com expectativas tanto em relação à cultura quanto a aspectos da língua do Brasil, e muitas vezes, acabam se surpreendendo ou até mesmo se frustrando em relação a alguns desses aspectos.
<b>Professora 2</b>	Sim, principalmente sobre a variedade, tanto linguística como cultural, ao terem contato com toda a pluralidade presente no Brasil, acredito que se desfazem gradativamente dos estereótipos que tinham, o que amplia não só sua visão a respeito do Brasil, mas do mundo e das práticas humanas de forma geral.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

O professor 1 observa que os estereótipos e as ideias pré-concebidas sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira diferem dependendo da origem do aluno. O professor usa o exemplo dos alunos hispânicos que pensam no Brasil como um lugar paradisíaco, um lugar bom para se estar, o Brasil da curtição, das férias e das festas e, também, alunos de outros países buscam saber mais sobre as outras realidades do Brasil. Na questão 11, o professor observa que os alunos mudam a sua concepção durante as aulas e muitas vezes acabam se frustrando. Essa frustração está de acordo com o que Maher (2007) traça na educação para a interculturalidade, que é quando os alunos tomam consciência de que um povo é produto de relações interculturais

e, sendo assim, não existe um padrão único dentro de uma matriz cultural, ou seja, nem todo brasileiro gosta de futebol e samba, cada um tem a sua individualidade.

Essa questão da individualidade é trazida pela professora 2, que é algo a incomoda quando os alunos têm ideias pré-concebidas por influência das mídias, ou percepções rasas que os alunos tiveram em aulas ou em contato com falantes da língua portuguesa. Assim, de acordo com a sua resposta para a questão 11, a professora observa que os alunos também se desfazem gradativamente dos estereótipos.

Por fim, analisando as respostas dadas pelos professores nas duas questões, é evidente que a identidade dos alunos em relação à língua e à cultura passa por uma reconstrução quando são inseridos em um novo ambiente de aprendizagem. Essa reconstrução vai de encontro com o que Woodward (2014) pontua sobre identidade, afirmando que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais, ou seja, os alunos desenvolvem diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões. Nos casos observados, essas diferentes identidades são desenvolvidas quando os alunos passam a ter contato com a aprendizagem da língua de uma forma em que não é apresentado somente estereótipos sobre a língua e a cultura.

No quadro 17, apresentamos a percepção dos professores sobre a influência dos aspectos culturais do Brasil e da língua portuguesa durante a aprendizagem de PLE dos alunos.

**Quadro 17 – Influência dos aspectos culturais do Brasil e da língua portuguesa na aprendizagem de PLE dos alunos**

<b>12. Você percebe alguma influência dos aspectos culturais do Brasil e da língua portuguesa durante a aprendizagem de PLE de seus alunos? Comente.</b>	
<b>Professor 1</b>	Sim. Língua e cultura são indissociáveis e, portanto, ao ensinar até mesmo aspectos mais estruturais estamos lidando com aspectos culturais e com como um determinado povo enxerga determinados aspectos da vida no país. Aos poucos, os alunos começam a incorporar expressões que aprendem em sala de aula, ou se estão em contexto de imersão, também começam a incorporar aquelas que escutam no cotidiano.
<b>Professora 2</b>	Sim, acredito que tanto o contato com aspectos novos para eles como o resgate dos seus conhecimentos prévios contribuem com o interesse em seguir estudando a língua, de modo que querem continuar aprendendo cada vez mais. Como exemplo, poderia citar a vontade de participar de determinadas festas, acompanhar artistas pelas redes sociais, ir a shows, provar da culinária, conhecer paisagens etc.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

O professor 1 observa em suas práticas que os alunos possuem algumas ideias pré-concebidas durante a aprendizagem deles de PLE, além disso, durante as aulas os alunos começam a incorporar outras ideias sobre a língua e a cultura e passam a utilizá-la no dia a dia. Na análise dos questionários dos alunos isso ficou muito evidente nas respostas dos alunos,

mais especificamente nas questões 5 e 6, quando Luan fala que passou a convidar os amigos para jantar, Letícia passou a enfrentar as dificuldades mais positivamente e com mais entusiasmo e Renata que passou a beber café no café da manhã.

Por fim, a professora 2 também observa que há ideias pré-concebidas dos alunos durante a aprendizagem de PLE deles, mas que essas ideias contribuem para que os alunos tenham interesse em continuar estudando a língua e que durante a aprendizagem os alunos vão tendo outras ideias e tendo outra visão da cultura brasileira e da língua portuguesa, além disso a professora traz exemplos de ideias pré-concebidas que passam a ser modificadas durante as aulas e que acabam deixando o aluno com desejos de participar de festas típicas, *shows*, acompanhar artistas pelas redes sociais e provar a culinária brasileira.

Como podemos notar durante a pesquisa e na análise dos questionários, as práticas culturais e interculturais evidenciadas pelos professores demonstram a valorização cultural e o cuidado para que não se apresente somente estereótipos para os alunos se torna evidente, além disso os professores, sobretudo a professora 2, demonstra passar por momentos de reflexão sobre as suas práticas.

Por fim, passamos para as considerações finais no próximo capítulo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista, apresenta um panorama do ensino de PLE na China e como se dá a aprendizagem cultural e intercultural dos alunos chineses. O ensino de PLE é uma área em crescimento vertiginoso, sobretudo na China que, como pudemos observar, teve um aumento histórico na oferta de cursos a partir dos anos 2000.

Nesse sentido, pesquisas que envolvam esse público-alvo é de extrema importância para que seja entendido as formas como esses alunos aprendem línguas estrangeiras e a forma como é ensinado, visto que estamos falando de línguas extremamente distantes e com culturas totalmente diferentes das ocidentais.

Com isso, tivemos como objetivo neste trabalho verificar o processo de aprendizagem dos alunos por meio da relação língua, cultura e intercultural e como eles constroem e reconstruem a identidade (inter)cultural nesse processo de aprendizagem.

No contexto estudado, notamos que os alunos têm uma ideia generalizada da cultura brasileira, isto é, com estereótipos advindos da sua aprendizagem na China, que como pudemos observar, é voltada para o ensino mais estrutural da gramática. Por isso, essa pesquisa visou observar de que maneira essa construção da identidade cultural e intercultural dos alunos foi criada e como foi se modificando quando os alunos vieram para o Brasil, para tanto trazemos a voz dos alunos para a pesquisa e dos professores que trabalharam com esses alunos no Brasil. Assim, visamos atingir três objetivos com esta pesquisa.

O primeiro objetivo foi verificar no processo de aprendizagem de PLE dos chineses como tem se dado a relação língua e (inter)cultura por meio de análise documental do curso de Letras na China e em cursos de imersão no Brasil. Esse primeiro objetivo foi, de certa forma, atingido, pois não conseguimos com os professores que trabalham na China materiais que pudessem nos mostrar como os conteúdos culturais aparecem para os alunos; mas, como observamos, no material criado para os alunos chineses que fizeram o curso de PLE no Brasil, considerando o *background* dos alunos através de um teste de nivelamento. O material foi elaborado considerando as necessidades dos alunos e a forma como esses alunos aprendem, ou seja, no material é apresentado tanto uma parte mais estrutural da gramática quanto uma parte mais cultural, tendo em vista que a cultura apresentada é mais a do cotidiano. Além disso, voltado mais para a cidade de Araraquara onde os alunos fizeram parte do intercambio antes da pandemia de COVID-19. Assim, concluímos que a cultura apresentada para o aluno é diferente, de certa forma, daquela apresentada para eles no curso da China, já que não é focada em estereótipos.

Nosso segundo objetivo consistia em analisar a construção e reconstrução da identidade entre língua e (inter)cultura na aprendizagem de PLE por chineses em situação de imersão no Brasil, verificando no questionário aplicando o discurso veiculado pelos alunos. Nesse segundo objetivo, analisamos no questionário aplicado a ideia de cultura que os alunos tinham antes de chegar no Brasil, além disso, à medida que os dados foram analisados e levando em consideração nosso suporte teórico em identidade, cultura, intercultural e memória discursiva, pudemos verificar e confirmar nossas ideias sobre o curso de PLE na China ser mais voltado para questões gramaticais. Verificamos no discurso dos alunos uma preocupação em aprender a gramática na China, essa preocupação é também verificada nas respostas dos alunos quando as perguntas abrangem algum aspecto cultural. Observamos, assim, que os alunos vieram para o Brasil com uma construção cultural identitária voltada aos estereótipos, como, futebol, samba e carnaval. Por fim, ao longo da análise do questionário, notamos que esses estereótipos foram se desfazendo e os alunos passaram a agregar em sua cultura alguns aspectos simples da cultura brasileira, por exemplo, convidar um amigo para jantar, tomar leite com café e a questão dos abraços.

Diante dos dados, confirmamos que houve uma (re)construção na identidade dos alunos chineses, ou seja, os alunos vieram para o Brasil com uma concepção estereotipada sobre o país e os brasileiros e ao longo do curso foram trabalhando com a ajuda dos professores, do material elaborado e a vivência deles em imersão na cultura. Esse processo foi algo constante durante o processo de imersão e vivência na língua, algumas vezes foi conflituoso, por exemplo, perceber que os brasileiros falam rápido e com gírias, aspectos que provavelmente não são ensinados nos cursos de PLE na China, vezes agradável, como se adaptar e abraçar a nova cultura, características que fazem parte do que se espera de um falante intercultural, aos moldes de Byram (1997), relacionando isso à fluidez identitária dos sujeitos envolvidos no processo, assim, em um momento os aprendizagem apresentam uma identificação e, em outro momento, apresentam um estranhamento em relação à cultura do outro.

Por fim, nosso terceiro objetivo foi desenvolver e construir gestos de leituras interpretativos na comparação dos dados entre os documentos e as entrevistadas aplicadas analisados sobre a questão da (re)construção da identidade (inter)cultural na aprendizagem de PLE por chineses. Esta dissertação é fruto dos gestos de leitura interpretativos dos dados obtidos para que o projeto inicial desta pesquisa fosse realizado.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language shock: Understanding the culture of conversation**. New York: Perennial, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S. (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 14/11/2020
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagens e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História Concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BIZARRO, R. Língua e Cultura no ensino de PLE/PLS: reflexões e exemplos. LINGVARVM ARENA. Vol. 3, 2012, p. 117-131.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of language and intercultural communication**. New York: Routledge, 2012. p. 85-97.
- CELANI, M. A. A. AFINAL, O QUE É LINGUÍSTICA APLICADA? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.
- CHOI, W. H. Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China. In: CHOI, W. H.; ZHAO, H. (Coord.). **Atas do 1º Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China** – Em comemoração dos 50 anos do curso de licenciatura de língua portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2012, p. 43-50. ISBN: 978-99965-2-055-6
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUICUI, C. **A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China**. 2016. Tese (Doutado) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova Lisboa, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/17075>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, L. R. A. Políticas de línguas em Livros Didáticos Brasileiros de Ensino de Português como Língua Estrangeira. *In*: ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 59-77.

FARACO, C. A. **História do português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. *In* **Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)**, Madrid, SGEL, 2004.

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **InterLetras**, ISSN 1807-1597, v. 4, n. 22, p. 1-10. out/mar. 2016.

GONÇALVES, J. A. da S. **O valor e o significado atual da cortesia linguística: os títulos honoríficos acadêmicos na comunicação intercultural entre professores e alunos no contexto da sala de aula universitária do PLE na região administrativa especial de Macau**. [S.l.]: [s.n.], 2022. 122 p.

GONÇALVES, L. Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China. *In*: MEYER, R. M. de B.; ALBUQUERQUE, A. **Português para estrangeiros: questões interculturais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013. p. 157-170. ISBN 978-85-8006-081-2.

HALL, S. A identidade em questão. *In*: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KRAMSCH, C. Culture in language teaching. *In*: Brown, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

KRAMSCH, C. Language and Culture. *In*: SIMPSON, James (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis Books, 2011. p. 305-317.

LI, C. Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. *In*: CHOI, W. H.; ZHAO, H. (Coord.). **Atas do 1º Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China – Em comemoração dos 50 anos do curso de licenciatura de língua portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2012, p. 35-42. ISBN: 978-99965-2-055-6

LI, C. Nova expansão da língua portuguesa na China. *In*: LEI, H. I.; WU, Z. (Eds). **Actas do 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2015. p. 51-73. ISBN: 978-99965-2-109-6.

LIU, G. Planeamento do Ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China. In: LEI, H. I.; WU, Z. (Eds). **Actas do 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2015. p. 111-131. ISBN: 978-99965-2-109-6.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas (Sp): Pontes Editores, 2010. Cap. 3. p. 53-77.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. SP: Ed. Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F., BENTES A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n(52.2), 2013, p. 409-443, jl./dez.

ORLANDI, E. P. Entremeio e discurso. In: ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. **Portuguese Language Journal**, American Organization of Teachers of Portuguese – AOTP, Boavista Press, Roosevelt, New Jersey, n. 11, p. 234-254, 2017.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PIRES, M. D. J. A sala de aula intercultural: a interação entre estudantes chineses e professores estrangeiros. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 23, p. 1-21, 20 jun. 2022.

RAMON, M. Diálogos Interculturais Portugal-China: Alguns desafios colocados no âmbito do ensino de PLE a sinofalantes. In: MORAIS, C.; et al. **Diálogos Interculturais Portugal-China 1**. Aveiro: UA Editora, p. 443-447. ISBN 978-972-789-575-5, 2018. Acesso em: 16 nov. de 2022

ROCHA, N. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.237-253, jul./dez. 2015.

SILVA, R.; SILVA, R. O que é ser bom aluno? Reflexões sobre a construção da identidade de aprendentes chineses em sala de aula de português língua estrangeira. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**, p. 2421-2437, 2009

WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 02 fev. de 2022.

YAN, Q. O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In: YAN, Q.; ALBUQUERQUE, F. D. (orgs.). **O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2019. p. 24-52.

Yan, Q. Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade. **Fragmentum**, 2013, v.2, n.35, p. 28–32, 2013.

ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

ZHANG, H. Modelo evolucionar de competências interculturais de alunos chineses de PLA: comunidade de aprendizagem em tandem para a era de Pós-Covid-19. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, ABR-JUN, 2021.

ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). O português do Brasil como língua transnacional. In: \_\_\_\_\_. **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009. P. 13-41.