

O ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – um estudo focado nas perspetivas de aprendentes chineses

Francisco Pelicano Antunes

Universidade de Macau

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.141-162>

Resumo

Refletir sobre metodologias e práticas pedagógicas tradicionais ou as que estão em voga é fundamental para conhecer e adequar o ensino às especificidades do aprendente de uma língua estrangeira – enquadrar e melhor entender as suas preferências, postura e atitudes na sala de aula. Em contextos educativos interculturais, só uma visão esclarecida do docente sobre os seus aprendentes permitirá adotar estratégias e propor atividades adequadas ao sucesso da aprendizagem e evitar potenciais conflitos de perspetivas no espaço aula. Os estudantes chineses são tradicionalmente passivos, moldados por práticas de ensino predominantemente expositivas, centradas no ensinante e assentes no método da gramática-tradução. Os resultados deste trabalho, baseado num questionário focado nas perspetivas dos informantes sobre o ensino e a aprendizagem, sugerem que os aprendentes chineses de português língua estrangeira, embora indelevelmente arreigados à sua matriz cultural identitária, revelam recetividade e capacidade de adaptação a outros paradigmas de ensino.

Palavras-chave: aprendente chinês; cultura de ensino-aprendizagem; ensino de português língua estrangeira; perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem.

Abstract

To reflect on traditional teaching methodologies and pedagogical practices (or on those that are in vogue) is essential to know and adapt teaching to the specificities of a foreign language learner - to frame and better understand on their preferences, posture and attitudes in the classroom. In intercultural educational contexts, only an enlightened view of the teacher about his students will allow him/her to adopt strategies and propose activities suitable to the learning success and avoid potential conflicts of perspectives in the classroom. Chinese students are traditionally passive, shaped by predominantly expository teaching practices centered on the teacher and founded on the grammar-translation method. The results of this work, based on a survey focused on the informants' perspectives on teaching and learning, suggest that Chinese foreign language learners, although indelibly attached to their cultural identity matrix, reveal receptivity and adaptability to other teaching paradigms.

Keywords: Chinese learner; teaching-learning culture; teaching Portuguese as a foreign language; perspectives on teaching and learning.

1. Objeto e objetivos do estudo

O presente trabalho de investigação procura conhecer mais aprofundadamente as perspetivas dos alunos chineses em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (em particular português), nomeadamente sobre metodologias de ensino, papel do professor, atitude dos estudantes numa sala de aula. Ao mesmo tempo, procura perceber o modo como práticas pedagógicas profundamente enraizadas no percurso escolar destes aprendentes interagem com padrões de ensino mais ocidentalizados, com as novas metas para o ensino e com as atuais exigências profissionais a nível global.

Num quadro intercultural específico (especialmente quando se trata de professores ocidentais de alunos chineses), esta investigação através das fronteiras

de diferentes tradições de ensino de línguas (Brumfit, 1995) pode ser relevante e constituir um contributo pedagógico (teórico e prático) para os docentes que têm como público-alvo estes aprendentes.

São objetivos deste estudo:

- i. Compreender as percepções e as preferências dos aprendentes chineses sobre o ensino de PLE num contexto intercultural;
- ii. conhecer o paradigma pedagógico destes estudantes (parte indissociável da cultura secular chinesa) e o modo como eles reagem e se adaptam a um ambiente de ensino-aprendizagem diferente daquele em que foram escolarizados.

2. Introdução

Embora o ensino, na opinião de Brumfit (1995), seja mais uma questão de arte do que de ciência, há a necessidade de compreender o que se passa nas salas de aula de língua estrangeira (LE). Nas últimas décadas tem havido a propensão, nas investigações levadas a cabo na área da linguística aplicada, para a centragem no aprendente, de modo a compreender os diferentes aspetos do processo de aprendizagem de uma LE.

Num contexto de ensino intercultural impõe-se o entendimento do modo como uma determinada situação ou realidade é perspectivada à luz de um padrão cultural particular, o que implica conhecer os valores, as convicções, os costumes e os comportamentos associados a essa visão do mundo.

A mundividência e a raiz cultural do estudante estão presentes quando ele aprende um novo idioma e nem sempre o horizonte de expectativas e as interpretações da cultura de raiz do aprendente têm correspondência na cultura veiculada pela nova língua de aprendizagem, o mesmo é dizer, também, na perspectiva teórica e de ensino (i.e. metodológica) adotada pelo docente.

Atualmente, são inúmeros os alunos chineses que aprendem a língua portuguesa (Belchior, 2011; Soares, 2013; André, 2018) — quer em instituições de ensino na China, quer em universidades portuguesas e brasileiras —, fortemente motivados pela perspectiva de um bom emprego no âmbito das relações económicas entre a China e alguns países lusófonos (Belchior, 2011).

No contexto do ensino de português como língua estrangeira (PLE) a aprendentes chineses, constata-se a prevalência de um padrão comportamental que importa compreender para melhor conhecer estes alunos e o modo como encaram o processo de ensino-aprendizagem — é muito pertinente o entendimento das suas atitudes, convicções e expectativas, a maneira como veem o seu papel e o dos professores. Só assim, decerto, haverá uma melhor orientação pedagógica do ensino, em particular ao nível da escolha das estratégias mais adequadas e das

atividades mais produtivas. Na ótica do docente de PLE que tem como público-alvo estudantes chineses deve estar, portanto, a compreensão da cultura chinesa, matriz estruturadora da mentalidade destes aprendentes, bem como o paradigma de ensino que moldou o seu percurso acadêmico e o modo como percebem a sua experiência de aprendizagem. As dinâmicas de ensino e de aprendizagem com estudantes chineses são afetadas por exigências contextuais e por convicções culturais que, neste âmbito, necessitam de mais investigação.

3. Metodologias de ensino de línguas e a cultura de ensino-aprendizagem na China

Richards e Lockhart (1996) dizem que ensinar é uma atividade que contém um conjunto de suposições culturalmente moldadas sobre os professores, sobre o que é o ensino, e sobre os alunos. Esses pressupostos atribuem responsabilidade ao docente, desenham um modelo de ensino-aprendizagem, e determinam atitudes e o modo como os aprendentes devem interagir na sala de aula: “Teaching is an activity which is embedded within a set of culturally bound assumptions about teachers, teaching, and learners. These assumptions reflect what the teacher’s responsibility is believed to be, how learning is understood, and how students are expected to interact in the classroom” (Richards & Lockhart, 1996, p.107).

Nas últimas décadas multiplicaram-se as propostas didáticas para o ensino de línguas estrangeiras. Para Richards e Rodgers (2001), esta grande proliferação de opções metodológicas pode gerar confusão, uma vez que os métodos de ensino parecem basear-se em visões muito diferentes sobre o que é uma língua e o modo como ela é aprendida. Em contexto formal, diferentes pontos de vista sobre como ensinar e como aprender podem desencadear conflitos, suscitar incompreensão, gerar desânimo e serem obstáculo à aprendizagem.

Tradicionalmente, o ensino de línguas focava-se no domínio das estruturas gramaticais, no conhecimento do léxico e na pronúncia do idioma-alvo. No entanto, colocar a ênfase na comunicação e nos atos de fala apropriados para cada contexto de interação social tornou-se fundamental para habilitar o aprendente de uma LE a comunicar com os outros.

Atualmente, a aquisição (e desenvolvimento) da competência comunicativa na língua-alvo é o principal objetivo do ensino de línguas. Como refere Celce-Murcia (2008, p. 52), os desafios em contexto pedagógico para promover uma aprendizagem efetiva são os de estabelecer o equilíbrio entre todas as componentes que constituem uma língua: “mastering only vocabulary and stock phrases for speech acts without appropriate knowledge of and focus on grammar and pronunciation will result in fluent but inaccurate and therefore limited oral competence. Mastering

only grammar and phonology results in linguistically accurate but socially dysfunctional oral communication. Thus the systematic, formulaic, and interactional aspects of language must all be addressed in effective language instruction”.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (Conselho da Europa, 2001), em consonância com a focagem na avaliação, no ensino e na aprendizagem de línguas, propõe um modelo teórico de competência comunicativa que compreende: i. competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); ii. competências sociolinguísticas (relações sociais, regras de delicadeza, diferenças de registo, etc.); iii. competências pragmáticas (discursiva, funcional e de conceção).

Os primórdios de um modelo de ensino comunicativo de línguas, ou abordagem comunicativa, remontam ao final dos anos 60 do séc. XX, quando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras começou a crescer significativamente na Europa como consequência de uma nova realidade demográfica representada por estudantes estrangeiros a ingressar no ensino superior e por trabalhadores imigrados, todos com necessidades específicas de competências académicas ou profissionais. Os modelos tradicionais, focados quase exclusivamente no conhecimento da gramática da língua, pareciam estar desajustados da nova realidade social e profissional e fracassar na capacidade de dotar os aprendentes de uma LE de uma competência comunicativa.

Tornou-se preocupação do Conselho da Europa a comunicação entre pessoas e a integração europeia através da aprendizagem de línguas, tendo em conta as novas necessidades sociais e profissionais (Ek & Trim, 1998).

Para Richards e Rodgers (2001, p. 172), no âmbito do ensino comunicativo de línguas: i. um idioma aprende-se usando-o para comunicar; ii. a comunicação autêntica e significativa deveria ser o objetivo das atividades nas salas de aulas; iii. a fluência é uma dimensão importante da comunicação; iv. a comunicação implica a integração de diferentes competências linguísticas; v. a aprendizagem é um processo de construção criativa e implica tentativa e erro.

No contexto atual, novas tendências aparecem no âmbito da didática das línguas (Howatt & Smith, 2014). A propensão para o ecletismo metodológico permite a escolha e diversificação de procedimentos de ensino-aprendizagem e a autonomia dos professores na tomada de decisões. Preconizam-se abordagens de ensino viradas para a ação, defende-se a pedagogia do projeto e a aprendizagem colaborativa com a ajuda de suportes tecnológicos recentes, como os espaços digitais e as plataformas de *e-learning*. Tal como notam Larsen-Freeman e Anderson (2011), os professores de línguas devem estar preparados para utilizar estas ferramentas e aproveitar aquelas abordagens para as integrar nos diferentes níveis

do processo de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias de informação e comunicação, em particular a Internet e os meios audiovisuais, podem ajudar a melhorar a competência comunicativa “more effectively than traditional materials” (Beltrán-Palanques, 2014, p. 468) pois são capazes de oferecer aos aprendentes uma representação apropriada do uso de uma LE em situações contextualizadas, bem como oportunidades de a utilizarem adequadamente.

Conhecer, por um lado, os contributos da didática das línguas estrangeiras ao longo das últimas décadas e, por outro, a realidade cultural dos aprendentes, é fundamental para garantir o sucesso das aprendizagens.

Numa China em grande crescimento económico e com necessidade de formar quadros multilingues, a questão das metodologias de ensino de línguas estrangeiras assume grande relevância. Xiao (1998) assegura que os estudantes chineses, maioritariamente, manifestam enorme dificuldade em falar inglês, apesar de terem estudado esta LE durante vários anos, facto que, segundo aquele docente, é uma consequência de a terem aprendido pelo método da tradução palavra a palavra, frase a frase, de forma descontextualizada.

Apesar de ser atualmente alvo de inúmeras críticas, sobretudo por não permitir o desenvolvimento de uma competência comunicativa, fundamental nos dias de hoje, o método da gramática-tradução continua a ser muito usado em diversos sistemas de ensino, como o chinês (Dzau, 1990; Hui, 1997; Xiao, 1998). A grande vantagem para os docentes que ainda o utilizam é que não exige muito deles, embora seja frequentemente objeto de frustração para os estudantes, sublinham Richards e Rodgers (2001).

As características do método de ensino de línguas pela gramática-tradução podem ser assim enumeradas: i. o ensino é ministrado na língua materna dos aprendentes (Kelly, 1969; Richards & Rodgers, 2001); ii. a língua-alvo é muito pouco utilizada para comunicar e o professor não tem de a falar fluentemente (Kelly, 1969; Richards & Rodgers, 2001); iii. o ensino é focado na análise gramatical – formas e inflexões de palavras, conjugação verbal (Kelly, 1969; Nunan, 1998; Cilianu-Lascu, 2008; Zimmerman, 2014); iv. há uma leitura de textos difíceis desde o início da aprendizagem (Kelly, 1969); v. um exercício típico é traduzir frases do idioma-alvo para a língua materna (L1), ou vice-versa (Kelly, 1969); vi. o resultado desta abordagem é, normalmente, uma incapacidade, por parte do aprendente, de utilizar a língua estudada para comunicar (Kelly, 1969; Canale, 1983; Nunan, 1998; Cilianu-Lascu, 2008; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Os principais objetivos daquela abordagem eram o conhecimento dos textos clássicos e, mais tarde, a preparação para os exames estandardizados (Celce-Murcia, 2014). À luz deste método de ensino, o professor é a autoridade na sala de aula;

a aplicação dedutiva de uma regra gramatical explícita é uma técnica pedagógica útil; a memorização do vocabulário constitui um bom exercício mental; as conjugações verbais e outros paradigmas gramaticais devem ser memorizados (Cilianu-Lascu, 2008).

Habitualmente, associa-se ao aluno chinês uma postura pouco ou nada interventiva na sala de aula. Para Lee (2007) existem dois tipos de “culturas acadêmicas”: a ocidental e a do Sudoeste Asiático, de matriz confucionista. A primeira, de orientação individualista, valoriza o pensamento crítico, as competências para a resolução de problemas e a participação oral. A segunda, de índole coletivista, preza estilos de comunicação indiretos e passivos como forma de assegurar a harmonia na comunicação interpessoal. Em consequência, argumenta Lee (2007), os aprendentes de matriz cultural confucionista (MCC), nomeadamente chineses, têm, tipicamente, comportamentos conformes às suas relações sociais e aos papéis tacitamente esperados nas salas de aulas.

Tweed e Lehman (2002) constataam que os alunos asiáticos nem sempre foram bem percebidos no Ocidente, resultando essa incompreensão da falta de conhecimento de concepções distintas de aprendizagem, e defendem que um melhor entendimento de outras realidades culturais pode promover mudanças institucionais e melhorar a educação para todos.

Segundo Kember (2000), existe a ideia de que os alunos chineses resistem à inovação didática e são em grande parte motivados extrinsecamente. Para o investigador, trata-se de uma perspetiva incorreta, que ele atribui à falta de compreensão das estratégias de aprendizagem e dos hábitos de estudo daqueles aprendentes.

Relativamente à ideia de passividade, no sistema de ensino chinês, a centralidade da figura do professor inibe uma participação mais ativa do estudante. Porém, esse comportamento menos interveniente não equivale a distanciamento em relação ao que é ensinado. A postura de recetividade, a repetição e reprodução dos conteúdos, a memorização meticulosa são, nesta perspetiva, os meios através dos quais se acredita chegar ao conhecimento. A herança cultural de Confúcio nos países de MCC, como a China, está também presente na atitude de respeito pelo professor, na atenção, na disciplina e na prática repetitiva: “Despite variations among them, these cultures share the following primary pedagogic patterns: a premium placed on education, high social status of and respect for the teacher, student attention and discipline in class, mastery of foundational knowledge, and repeated practice” (Tan, 2017, p. 8). A metodologia de ensino na China, por tradição centrada no professor, promove uma cultura de silêncio e de quietude que equivale a uma demonstração de respeito pela palavra e pelos conhecimentos do

ensinante. Participar na aula, colocar perguntas ao docente, não faz parte deste paradigma educativo. Do aluno chinês espera-se a reprodução daquilo que o professor considera importante, a passividade e o silêncio, na convicção confuciana de que um jovem deve ser “obediente no exterior [do lar], parco em palavras mas digno de confiança no que diz” (Confúcio., & Tomás, 1982, p. 12).

Os alunos chineses têm relutância em manifestar-se abertamente ou em expressar opiniões com receio de perderem a face ou de a fazerem perder a outros, particularmente aos professores (Bond, 1991; Hui, 1997). Na língua chinesa há inúmeros adágios a enaltecer as virtudes do silêncio e, portanto, a desencorajar a expressão verbal (Hui, 1997; Sun, 2006). Questionar o ensinante (quaisquer que sejam as circunstâncias) ou manifestar pontos de vista pessoais, não faz parte nem dos hábitos, nem do comportamento dos alunos chineses, treinados como são, desde os mais tenros anos do jardim-de-infância, para serem obedientes, respeitadores e a manterem-se calados (Paine, 1990; Cortazzi & Jin, 1996; Hu, 2002). A cultura de matriz confucionista pode criar obstáculos à implementação de abordagens de ensino mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos aprendentes.

Também se associa, tradicionalmente, aos aprendentes chineses, a preferência pelo estudo da gramática da LE, a importância que dão a pequenos detalhes formais que, na ótica de um professor ocidental, podem não ser relevantes pois não interferem na comunicação, mas que o estudante chinês precisa de clarificar, na tentativa de conhecer plenamente os mecanismos mais subtis da língua-alvo. O método tradicional da gramática-tradução, com base na tradução literal lexema a lexema e na compreensão das normas gramaticais da LE, ainda é, por excelência, o dominante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na China (Hui, 1997; Xiao, 1998).

A cultura chinesa de ensino-aprendizagem radica em princípios confucianos que concebem um modelo de ensino centrado no professor e, em consequência, o veem como a figura dominante e a principal fonte de saber, tendo como base os textos escritos (Biggs, 1996; Jin & Cortazzi, 1998; Scollon, 1999). O objetivo do ensino na China não é, por tradição, o desenvolvimento de uma competência comunicativa, mas apenas a compreensão da escrita e da estrutura frásica, assim como o conhecimento da gramática da LE (Huang & Leung, 2004) com vista aos exames escritos anuais de admissão às universidades – “the National Higher Education Entrance Examination (commonly known as Gaokao)” (Qi, 2018, p. 799).

Como no modelo tradicional de ensino na China o mais importante é o desenvolvimento da competência de leitura através da aquisição de conhecimentos gramaticais e de um repertório lexical extenso, em detrimento de uma efetiva

competência para comunicar (Hu, 2002), após a aprendizagem de uma LE durante alguns anos, toda a competência linguística do aprendente chinês se reduz, normalmente, ao conhecimento de centenas de vocábulos isolados, de regras gramaticais, e a fragmentos de alguns textos aprendidos de cor. A proficiência comunicativa nas vertentes ouvir e, sobretudo, falar, é praticamente inexistente (Li, 1984).

Se, por um lado, a cultura secular chinesa dita um padrão de ensino profundamente enraizado e perpetuado de umas gerações para as outras, o trabalho uniformizado e profundamente articulado entre os professores ajuda a perpetuar as práticas mais tradicionais. Nenhum docente tem autonomia para inovar, para decidir sozinho, para contrariar o que fica definido em equipa, tendo sempre como objetivo a preparação dos estudantes para os exames finais.

Em relação ao docente, sendo perçecionado pelos padrões culturais chineses como o detentor e difusor do saber, espera-se dele a ostentação de sapiência e uma atitude “séria”. Atividades propostas pela abordagem comunicativa, como jogos, representações de papéis e dramatizações, não se enquadram no formato de um professor “sério” (Hui, 1997).

A acrescentar a estas convicções sobre o papel do aluno e do ensinante, juntam-se fatores de ordem prática que ajudam a explicar a reificação do método da gramática-tradução – a população chinesa é numerosa e as salas de aulas superlotadas (uma turma pode comportar até 80 alunos, ou mais), pelo que a possibilidade de, por exemplo, dar oportunidades aos aprendentes de interagirem entre si ou com o professor é remota ou praticamente impossível. Além disso, os estudantes apresentam diferentes níveis de proficiência linguística, melhor dizendo, diferentes níveis de conhecimentos gramaticais e lexicais, o que também não dá grandes hipóteses de realização de atividades comunicativas nem de significativa interação entre ensinante e aprendentes, não deixando outra opção que não seja a de um ensino necessária e exclusivamente centrado no professor (Hui, 1997).

Conhecer a complexa realidade da cultura de ensino-aprendizagem na China e o modo como a tradição vai coexistindo com a modernidade, é crucial para melhor entender os estudantes chineses dos tempos atuais: como reagem a propostas metodológicas distintas das que marcaram os seus percursos pedagógicos; como perspetivam o ensino de uma língua que não coloca o foco exclusivamente nos aspetos formais; que postura assumem na sala de aula face ao professor.

Estando, atualmente, os aprendentes chineses matriculados em inúmeras instituições de ensino que lecionam PLE, impõe-se conhecer melhor estes alunos, perceber e respeitar as suas mais genuínas convicções, propondo um equilíbrio de metodologias que não defraudem as suas expectativas e garantam o sucesso na

aprendizagem da língua estrangeira.

4. Metodologia

Participaram neste estudo alunos chineses do 2.º ano da licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau (UMAC).

Para clarificar as perspetivas destes estudantes sobre o ensino-aprendizagem de PLE, foi utilizado um questionário no formato escala de Likert com quatro pontos (1–4): “Discordo totalmente”; “Discordo”; “Concordo”; “Concordo Completamente”, compreendendo diversas afirmações (em português e em chinês) relacionadas, nomeadamente, com: i. metodologias de ensino; ii. estratégias de aprendizagem; iii. a importância da tradução e da L1 no ensino-aprendizagem de uma LE; iv. o papel que deve ser assumido pelo professor e pelos alunos.

O questionário foi aplicado a 44 estudantes, tendo sido criados dois grupos de respondentes: os que, no final do 1.º ano, obtiveram melhores resultados nas diferentes disciplinas do curso (classificações de A/A-), e aqueles que tiveram notas inferiores a A- (<A-). Pretendia-se, com esta segmentação, perceber se os alunos com melhor aproveitamento revelavam uma perceção diferente e menos colada a metodologias mais tradicionais sobre a aprendizagem da língua estrangeira e se apresentavam uma maior autonomia nos estudos.

5. Análise e interpretação dos resultados

5.1. A importância da tradução e da língua materna no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

Gráfico 1

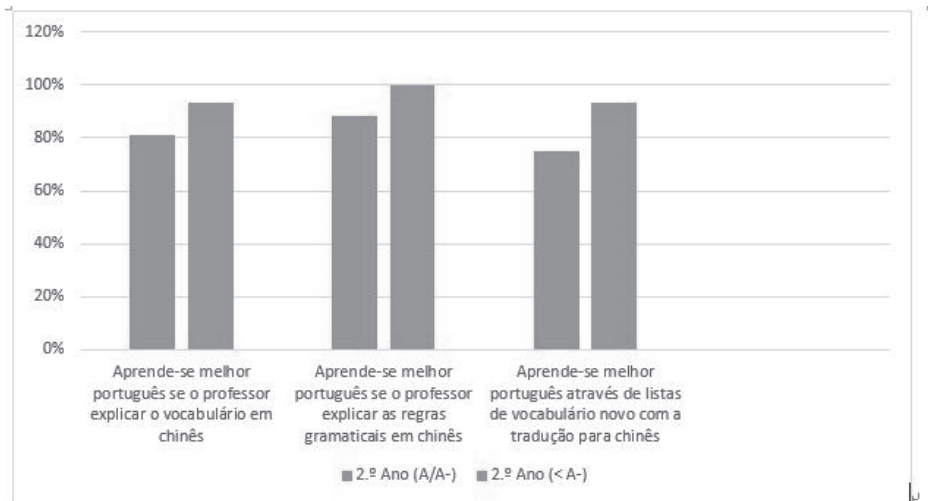


Gráfico 1. Perceções sobre a importância da L1 para a compreensão do vocabulário e das regras gramaticais¹⁴

As afirmações do questionário centradas na importância da explicitação das regras gramaticais em chinês e na elaboração de listas bilingues de vocabulário para decorar (“Aprende-se melhor português se o professor explicar o vocabulário em chinês”; “Aprende-se melhor português se o professor explicar as regras gramaticais em chinês”; “Aprende-se melhor português através de listas de vocabulário novo com a tradução para chinês”) obtiveram um grau de concordância entre 93% e 100%. Os dados revelam que todos os respondentes valorizam significativamente o recurso à língua materna na aprendizagem do idioma-alvo. Relativamente à relevância de explicitar regras gramaticais na L1, a valorização é mais expressiva (100%) para o grupo de aprendentes com aproveitamento inferior a A- (Gráfico 1).

5. 2. A memorização

O que parece poder depreender-se da leitura destes resultados é que os alunos com menos sucesso na aprendizagem da LE revelam maior dependência da língua materna para entender o vocabulário e a gramática do novo idioma, de cuja complexidade já se aperceberam após mais de um ano de estudo. É frequente ouvir os estudantes chineses de PLE dizerem que, quando começaram a estudar português, não tinham a noção da dificuldade da gramática desta língua.

Em relação aos dados obtidos com as asserções que se referem a estratégias mais tradicionais de aprendizagem (“Aprende-se melhor português a decorar listas de vocabulário novo”; “Aprende-se melhor português a decorar os textos”), os estudantes de A/A- assumem inequivocamente a importância de decorar listas de vocabulário (94%) embora, quando se trata de decorar textos, o nível de concordância baixe para os 69%. A mesma percepção é manifestada de modo ainda mais expressivo pelos alunos com resultados inferiores a A- relativamente à importância de memorizar o novo vocabulário (100%), ainda que essa percentagem desça para 61% quanto à necessidade por eles expressa de decorar textos.

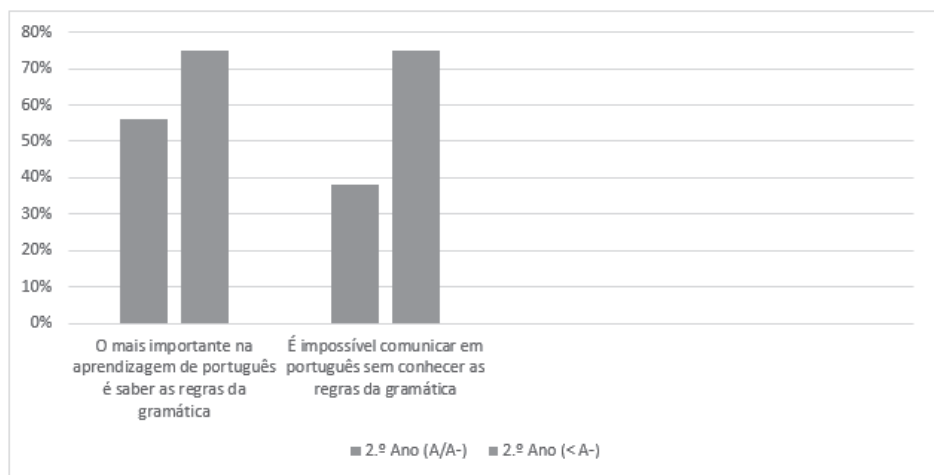
Estes dados traduzem o apego a uma matriz cultural que valoriza sobremaneira a memorização como estratégia central de aprendizagem. Na cultura de ensino-aprendizagem chinesa, segundo Hu (2002), é reconhecida a importância indispensável da memória como estratégia de aquisição e retenção de conhecimentos, seguindo a tradição secular da aprendizagem de cor de palavras (caracteres) e de textos clássicos da literatura, vistos como paradigmas da escrita na medida em que eram utilizados para a análise minuciosa da morfossintaxe (Dzau, 1990; Biggs, 1996) no pressuposto, notam Larsen-Freeman e Anderson (2011), de que memorizar constitui um bom exercício mental que ajuda a desenvolver as mentes dos alunos. Pratt, Kelly e Wong (1999) esclarecem que o processo de me-

morização é visto pelos estudantes chineses como adequado e com um propósito de aprendizagem que permite, através de repetições e de exercícios, aumentar a atenção aos detalhes e aprofundar a compreensão dos textos. Os resultados do presente estudo confirmam a adesão destes aprendentes à estratégia de memorização para aprender a LE.

5.3. Os exercícios estruturais

Como forma de aferir o peso da cultura de ensino na China e de estratégias de aprendizagem muito tradicionais, foi pedido aos alunos que se manifestassem em relação à importância de realizar grandes quantidades de exercícios estruturais para aprender a língua estrangeira. Os dados obtidos apontam para uma percentagem de concordância de 81% (grupo de respondentes de A/A-) e de 82% (informantes de nível <A-), indicando uma valorização expressiva destas estratégias de aprendizagem. Quando confrontados com a afirmação “O mais importante na aprendizagem de português é saber as regras da gramática”, os resultados obtidos são mais expressivos por parte dos estudantes com notas inferiores a A- (75%), percentagem bastante superior à registada com o outro grupo de participantes (56%).

Os dados apresentados revelam a importância que é dada aos exercícios estruturais como forma de conhecer a gramática da LE e de aprender as suas regras. Este cenário de opiniões parece indicar, de forma categórica, o peso do método tradicional de ensino-aprendizagem no percurso escolar dos aprendentes (Kelly, 1969; Jin & Cortazzi, 2006; Chang, 2011). No entanto, à semelhança dos resultados relativos ao recurso à L1 para a aprendizagem da língua estrangeira, os alunos com piores desempenhos, eventualmente menos autónomos e mais inseguros, aparentam revelar maior necessidade de recorrer a atividades de natureza gramatical, talvez pelo facto de as considerarem como um bom (e seguro) meio para aprender a língua-alvo. Essa atitude é diferente quando se trata dos estudantes que alcançaram resultados melhores, para os quais o conhecimento da gramática é importante mas não constitui o foco da aprendizagem, percepção que é expressa também nas respostas à afirmação “*É impossível comunicar em português sem conhecer as regras da gramática*”. Apenas 38% do grupo dos melhores alunos concordam com a asserção, o que parece indicar que, embora não desvalorizem a importância das regras gramaticais, têm consciência de que é necessário conhecer outras componentes da língua e adquirir diferentes competências. O conjunto dos aprendentes com resultados inferiores a A- apresentou um grau de concordância de 75%. A diferença de percepções entre os dois grupos de respondentes é apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2**Gráfico-2.** Percepções sobre a importância das regras da gramática para aprender a LE

Quanto à afirmação “Para aprender bem a gramática da língua portuguesa, a leitura de textos é menos importante do que a realização de exercícios gramaticais”, apenas 57% dos alunos com pior aproveitamento discordaram, opinião que contrasta com a dos melhores que, com uma expressiva percentagem de 94%, manifestaram discordância relativamente à mesma asserção. Para estes últimos parece haver a noção de que uma língua estrangeira se aprende de forma mais contextualizada, não apenas através de exercícios estruturais isolados de um contexto.

5. 4. A importância do texto escrito

Como já exposto, tipicamente, o método da gramática-tradução valoriza sobretudo o texto escrito como fonte de vocabulário e de estruturas morfossintáticas (Richards & Rodgers, 2001), mas estes aprendentes parecem revelar um entendimento diferente, valorizando também, de maneira muito concludente, a componente oral da língua-alvo. Esta postura de distanciamento em relação àquele paradigma emerge de forma muito evidente dos resultados obtidos com a asserção “Os textos escritos são mais importantes do que os textos orais”, em relação à qual 75% dos alunos com nível inferior a A- discordam, percentagem que sobe para os 94% no grupo dos melhores estudantes (Gráfico 3).

Os dados resultantes das opiniões manifestadas em relação à afirmação “Quando se estuda um texto, o mais importante é compreender as ideias mais

importantes, mesmo não conhecendo todo o vocabulário” confirmam, com valores percentuais aproximados entre os 2 grupos de informantes, a importância de compreender as ideias de um texto mesmo não conhecendo todo o vocabulário, e divergem do que seria previsível para um aluno chinês moldado pela sua cultura tradicional de ensino-aprendizagem que, perante um texto, é impulsionado para o traduzir palavra a palavra (Rao, 2006).

5. 5. A importância das atividades comunicativas

Outro sinal de mudança e de aceitação de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras por parte do aprendente chinês, notado também por Gu e Schweisfurth (2006), é a adesão inequívoca a atividades comunicativas e à ideia de que é importante e se aprende o idioma-alvo usando-o para (e a) comunicar – tal como atestam as respostas dadas pelos dois grupos de informantes (exprimindo discordância) ao conjunto de afirmações que procurava avaliar as perceções sobre essas atividades (Gráfico 3): “Os textos escritos são mais importantes do que os textos orais”; “Na sala de aulas é mais importante estudar as regras da gramática do que fazer atividades comunicativas (orais) para usar a língua portuguesa”; “Fazer diálogos de pares na sala de aulas não tem muito interesse para aprender português”; “O professor não deve perder muito tempo da aula a tentar que os alunos falem em português porque eles ainda não falam bem”.

Gráfico 3

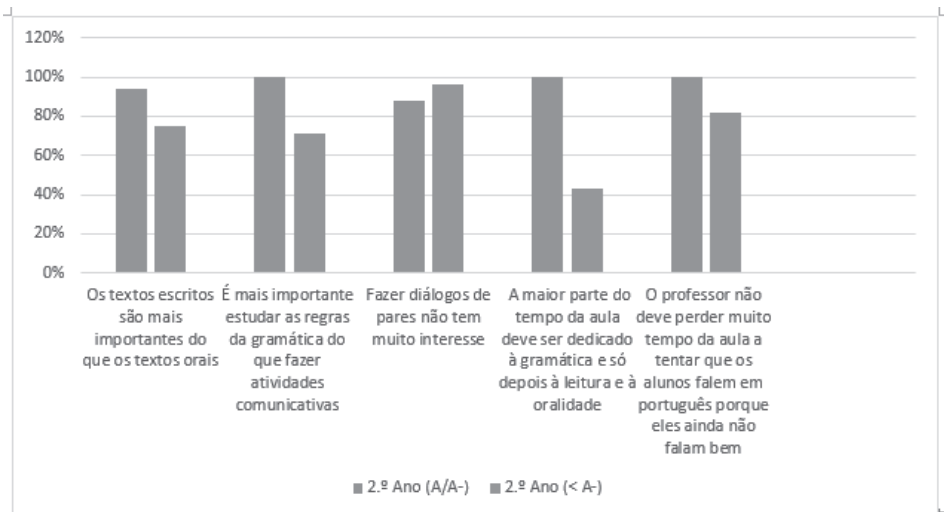


Gráfico 3. Perceções sobre a importância das atividades comunicativas 14

No Gráfico 3, o que os informantes declaram é que discordam significativamente da ideia de que os textos escritos são mais importantes do que os orais; discordam claramente da ideia de que é mais importante estudar regras de gramática do que realizar atividades comunicativas; discordam da ideia de que fazer diálogos de pares não tem interesse; discordam da noção de que a maior parte da aula deve ser dedicada à gramática; discordam da ideia de que o professor não deve perder tempo a tentar que os alunos falem em português porque eles não sabem falar.

De forma evidente, e como se pode confirmar através do Gráfico 4, os respondentes consideraram que as atividades que promovem a capacidade para comunicar são fundamentais na aula de língua estrangeira, concretamente na de PLE.

Gráfico 4

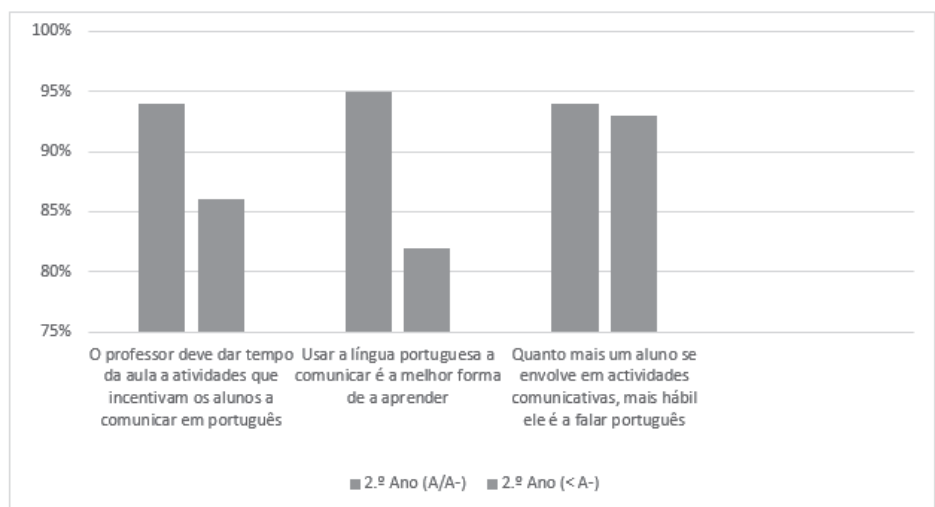


Gráfico 4. Percepções sobre a importância das atividades comunicativas 2^o

A expressão de concordância relativamente à relevância das atividades comunicativas está também evidente nas afirmações “O professor deve dar tempo da aula a atividades que incentivam os alunos a comunicar em português” e “Usar a língua portuguesa a comunicar é a melhor forma de a aprender”, com uma percentagem muito alta (entre 82% e 95%) de perspetivas favoráveis à interação e à realização de atividades que promovam o uso da língua nas aulas de PLE (Gráfico 4).

Em contraste com o estereótipo do aprendente chinês relutante em envolver-se em interações verbais, os resultados desta investigação revelam um perfil de estudante com características bem diferentes: apreciando e achando importante

comunicar nas aulas de língua estrangeira (quer com o professor, quer com os colegas), e considerando o uso do idioma de aprendizagem como essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta perspetiva coincide com a experiência letiva com estudantes chineses a aprender PLE na UMAC, os quais evidenciam gostar muito de falar em português e de participar em atividades comunicativas como a conversa a pares, o trabalho de grupo e a simulação de situações reais de comunicação.

Os alunos chineses são, normalmente, vistos como muito motivados, trabalhadores e organizados. O facto de terem sucesso académico, com a obtenção de boas notas em testes e exames, dá-lhes face e honra também os antepassados e a família, ao mesmo tempo que, de um ponto de vista mais prático, lhes permite acalantar anseios de um futuro profissional promissor e, com ele, uma segurança económica acrescida para o agregado familiar. Os resultados do trabalho de Loh e Teo (2017, p. 204) indicam que os aprendentes de MCC, como os chineses, encaram os bons resultados como muito relevantes “not just to fulfill own goals but also self-image so it look good to their friends and also not to disappoint teachers”. A convicção de que a escolaridade é muito importante como meio de acesso a uma carreira radica na secular tradição de exames para recrutamento de funcionários públicos, presente ao longo da história chinesa, e que ainda hoje persiste.

A atitude em relação à língua portuguesa dos informantes deste estudo, que revelaram gostar de a utilizar nas aulas, pode ser explicada quer pelo facto de eles, dado o seu paradigma cultural, sentirem conforto e segurança quando aprendem e interagem em pequenos grupos (Cortazzi & Jin, 1996; Littlewood, 2001), quer pelo sentido prático ou funcional dos chineses, que revelam uma enorme capacidade de adaptação a situações concretas e consideram, bem de acordo com a filosofia confuciana, a utilidade ou o interesse como um objetivo na vida (Gu & Schweisfurth, 2006; Mak, 2008). Com efeito, a convicção de que a aquisição de mais competências linguísticas significa a oportunidade de entrar no mercado de trabalho e de assegurar uma carreira promissora tendo como ferramenta a língua portuguesa, parece ser um fator de forte motivação para a aprendizagem deste idioma.

Para os aprendentes de raiz cultural confucionista, a obtenção de um diploma académico e a proficiência na língua-alvo representam, portanto, o passaporte para uma atividade profissional melhor (Gu & Schweisfurth, 2006). As conceções tradicionais do ensino chinês – nomeadamente a de que um bom estudante deve ser esforçado e perseverante (Shi, 2006) – estão enraizadas na própria natureza dúplice do confucionismo, que enaltece a importância do conhecimento

e o esforço de aprendizagem e exalta, simultaneamente, os benefícios práticos proporcionados pelo saber (Mak, 2008).

O Gráfico 4 permite fazer duas leituras interessantes. Por um lado, confirma a receptividade de ambos os grupos (A/A- e <A-) às atividades comunicativas e a consciência da necessidade do uso da língua estrangeira para serem, mais tarde, utilizadores proficientes. Por outro, evidencia a maior adesão manifestada pelos aprendentes com melhores resultados. De acordo com Tarone e Yule (1989), os estudantes mais preocupados com a correção gramatical correm o risco de ser menos proficientes no uso do idioma-alvo. O Gráfico 4 permite verificar que os alunos com melhores classificações aderem entre os 94% e os 95% à ideia de usar a LE na aula, enquanto a adesão dos restantes se situa entre os 82% e os 86%. A mesma receptividade às atividades de uso da língua é também muito marcada nas opiniões relativas à asserção “Quanto mais um aluno se envolve em atividades comunicativas, mais hábil ele é a falar português”, com uma elevada percentagem de 94% de concordância para os melhores alunos e de 93% para os outros, o que atesta, de modo inequívoco, o entendimento de que estas atividades são cruciais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

5. 6. Os papéis do professor e do aprendente

Os resultados do inquérito revelam o perfil de um estudante chinês que, se por um lado, está indelevelmente apegado ao formato de ensino-aprendizagem que é a sua matriz cultural, permitem evidenciar, por outro, um aprendente recetivo a outros modelos metodológicos e a outros papéis dos intervenientes no processo. A postura tradicional do aluno que recebe, sem se manifestar, as informações que lhe são transmitidas, e a do professor que assume sozinho o desenrolar da aula (Paine, 1990; Hu, 2002), parece ser um modelo que começa a estar fora do horizonte de referência desta geração de estudantes chineses. Do mesmo modo, um paradigma de ensino que coloca a ênfase apenas no conhecimento gramatical, parece já não preencher as exigências atuais do conhecimento de línguas.

Os dados resultantes da afirmação “Numa aula de língua estrangeira o aluno deve aprender a comunicar as suas opiniões e ideias”, com 94% dos estudantes com níveis A/A- e 96% dos que tiveram resultados mais baixos a manifestar opiniões favoráveis, mostram que ambos os grupos de participantes valorizam extremamente o uso da LE e a oportunidade para exprimir ideias e opiniões. Estas percentagens indicam não apenas a importância atribuída ao desenvolvimento das competências ouvir e falar na língua-alvo, mas também abrem caminho a um ensino que se aproxima mais da dimensão pessoal do aprendente, já não mero recetor de conteúdos, mas interveniente, capaz de exprimir e relatar experiências

peçoais e de se envolver (e responsabilizar) de forma mais dinâmica na aprendizagem. Estes resultados contrastam claramente com o papel passivo tradicionalmente atribuído ao estudante chinês (Hui, 1997; Littlewood, 2013) numa cultura secular de ensino que impõe silêncio diante da palavra do ensinante.

Em relação à afirmação “O professor não deve ser interrompido durante a aula”, 75% dos melhores alunos discordam e 71% dos participantes do outro grupo também, o que parece apontar para a percepção de que o espaço da aula deve ser de diálogo, de interação. É também durante a aula que os erros no uso da LE se manifestam e é nesse espaço que o professor deve atuar para orientar, esclarecer, corrigir. Relativamente à asserção “Um bom professor de português deve corrigir sempre os erros dos alunos”, 88% do grupo de respondentes com melhor aproveitamento e 89% dos outros reconhecem que um bom ensinante deve corrigir os erros, ponto de vista que se ajusta inteiramente à cultura de aprendizagem chinesa, dado que estes alunos, segundo Kennedy (2002), sentem necessidade de correção imediata e são pouco recetivos a ambiguidades.

A convicção da enorme importância dada ao *feedback* corretivo por estes estudantes, bem como os benefícios dele decorrentes (assentes na convicção de que quanto menos erros cometerem, mais perfeito é o domínio da língua), foi também a principal conclusão do estudo de Wang (2011) com informantes de inglês LE de diferentes universidades chinesas, revelando a influência do arquétipo cultural na aprendizagem e o perfil de um aluno dependente do ensinante, focado nos detalhes estruturais da língua-alvo, procurando o conhecimento primoroso do idioma que está a aprender. Estes resultados parecem confirmar o peso de duas das estratégias de aprendizagem adotadas tradicionalmente pelos estudantes na China: a meticulosidade e o domínio da língua (“mastery”), condensadas por Hu (2002) na fórmula dos 4 rr (“reception”, “repetition”, “review”, “reproduction”) e dos 4 mm (“meticulosity”, “memorisation”, “mental activeness”, “mastery”).

5. 7. A importância das novas tecnologias

Quanto à relevância das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e tal como também era esperado, os informantes de ambos os grupos manifestaram adesão unânime, com 94% daqueles que obtiveram classificações de nível A/A- a considerá-las fundamentais na aprendizagem de português língua estrangeira e 89% dos outros a indicarem igual modo de ver: “O recurso às novas tecnologias é fundamental para aprender melhor português”.

No entanto, estes aprendentes não consideram os novos recursos tecnológicos como elementos motivadores e de atração suplementar relativamente aos conteúdos de ensino que, no entendimento deles, não substituem nem o papel charneira

atribuído ao professor na tradição chinesa de ensino-aprendizagem (Hui, 1997; Hu, 2002), nem as atividades por ele propostas na aula, uma vez que 69% dos respondentes do 1.º grupo (A/A-) e 61% dos do segundo (<A-) discordam da afirmação “As aulas em que o professor não recorre às novas tecnologias são mais monótonas”.

Os informantes mostraram assim uma forte predisposição para o uso das novas tecnologias e dos ilimitados recursos por elas oferecidos, que podem constituir experiências de aprendizagem enriquecedoras, nomeadamente o contacto mais intenso com a língua-alvo e o acesso a textos autênticos diversificados. Mas revelaram também a percepção de que o professor continua a ter um papel insubstituível na supervisão das atividades desenvolvidas nas aulas.

Conclusões

O modo como os aprendentes percebem tudo o que acontece no espaço aula, as metodologias de ensino adotadas, os papéis que professor e alunos devem assumir, e as estratégias mais convenientes para aprender, interferem decisivamente no processo e nos resultados da aprendizagem.

Um espaço de ensino intercultural deve ser de encontro, de diversidade, de compreensão e respeito pela cultura do outro. Na ausência desse conhecimento, pode ser também um lugar de conflito onde os estereótipos podem constituir um bloqueio à comunicação e um entrave para alcançar os objetivos do ensino e da aprendizagem.

Numa sala de aula com alunos chineses e professores ocidentais, o conhecimento da cultura secular destes aprendentes é fundamental para estabelecer um espaço desejável de harmonia e de receptividade às metodologias e atividades propostas pelo docente e à aceitação dos papéis que cada um deve assumir.

Um dos resultados desta investigação é a constatação de que os estudantes chineses evidenciam traços identitários comuns, partilhando princípios, atitudes e perspetivas, designadamente ao nível das expectativas e das estratégias que adotam para aprender, o que comprova que o processo de ensino-aprendizagem é intrinsecamente cultural.

Estratégias como a memorização ou outras práticas de aprendizagem vinicamente tradicionais, como a realização de exercícios estruturais, recebem uma expressiva adesão dos alunos, independentemente do nível de aproveitamento.

Os aprendentes com resultados inferiores a A/A- consideram, de forma significativa, que o conhecimento das regras gramaticais de uma língua estrangeira, como o português, é muito relevante. Para os que obtiveram melhores resultados, esse conhecimento também é importante mas não constitui o foco da aprendizagem.

Todos os respondentes consideram necessárias as atividades comunicativas e reconhecem que se aprende a língua-alvo usando-a para (e a) comunicar. No entanto, os melhores alunos, talvez mais autônomos e mais confiantes no uso da língua, valorizam mais claramente este tipo de atividades.

Relativamente ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, ambos os grupos o veem como elemento crucial no estabelecimento de oportunidades de interação e de diálogo nas aulas. No entanto, numa vertente mais tradicional, ele é considerado também importante para esclarecer dúvidas e corrigir erros.

Embora manifestando uma inequívoca fidelidade à sua cultura de ensino-aprendizagem, e não abdicando de determinados pressupostos e valores a ela inerentes, como os papéis do professor (visto como fonte do saber e corretor de erros), os respondentes com melhor aproveitamento evidenciam mais autonomia na aprendizagem e menos dependência das práticas tradicionais, como a explicitação de regras gramaticais na língua materna e o recurso a listas de vocabulário bilíngues.

Este trabalho de investigação revela a percepção clara, por parte dos aprendentes chineses, da necessidade de um conhecimento holístico da LE – conciliando o domínio morfossintático e lexical do idioma-alvo com atividades que promovam a proficiência na língua estrangeira. Contrariando os estereótipos normalmente atribuídos a estes estudantes (passivos e predispostos a ouvir, mais do que a interagir), é possível que, tendo oportunidades e condições propícias, nomeadamente um ambiente que lhes permita sentirem-se confiantes, tranquilos e seguros, os aprendentes chineses são capazes de se envolver e participar na dinâmica da aula.

Os dados obtidos neste estudo revelam que os alunos chineses são capazes de se adaptar a um novo ambiente de ensino e de adotar estratégias e estilos de aprendizagem requeridos pelos desafios educativos atuais. Ao mesmo tempo, manifestam uma natural e indelével ligação identitária à sua cultura de matriz confucionista e ao sentido funcional (utilitarista) de vida que lhe é subjacente e valoriza os benefícios práticos decorrentes do conhecimento, abrindo caminho para o sucesso na vida profissional.

Referências

- André, C. (2018, 2 junho). A década do português na China. *Jornal de Notícias*, p. 24.
- Belchior, M. J. (2011, junho). Chineses aprendem mais português. *Revista Macau*, 23(IV), 49-59.
- Beltrán-Palanques, V. (2014). Teaching the four language skills communicatively: The potential of new technologies. In H. Chodkiewicz & M. Trepczyńska (Coords.), *Language skills: Tradition, transition and ways forward*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Biggs, J. B. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. A. Watkins, & J. B. Biggs (Coords.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: The University of Hong Kong.

Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.

Brumfit, C. (1995). Teacher professionalism and research. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Coords.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. C. Schmidt (Coords.), *Language and communication*. New York: Longman.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler, & M. P. S. Jordà (Coords.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.

Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language-teaching methods and approaches. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Coords.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/ Heinle Cengage Learning.

Chang, S-C. (2011, junho). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.

Cilianu-Lascu, C. (2008). Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Dialogos: Littérature & Communication Interculturelle*, 18, 6-16. Extraído de: <http://www.romanice.ase.ro/dialogos/index.php?page=accueil&item=objectifs>

Confúcio., & Tomás, M. de F. (1982). *Analectos*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. P. do Rosário, Trad.). Porto: Edições ASA.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Coord.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dzau, Y. F. (1990). *English in China*. Hong Kong: API Press.

Ek, J. A. van, & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press/ Council of Europe.

Gu, Q., & Schweisfurth, M. (2006). Who adapts? Beyond cultural models of “the” Chinese learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 74-89.

Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014, maio). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language and History*, 57(1), 75–95.

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.

Huang, R., & Leung, K. S. (2004). Cracking the paradox of Chinese learners: Looking into the mathematics classrooms in Hong Kong and Shanghai. In L. Fan, N. - Y. Wong, J. Cai, & S. Li (Coords.), *How Chinese learn mathematics – Perspectives from the insiders*. Singapore: World Scientific Publishing.

Hui, L. (1997, Outubro-Dezembro). New bottles, old wine: Communicative language teaching in China. *Forum*, 35(4), 38.

Jin, L. X., & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram, & M. Fleming (Coords.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20.

Kelly, L. G. (1969). *Twenty-five centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley: Newbury House Publishers.

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian studies. *Higher Education*, 40, 99-121.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles. Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lee, E. L. (2007, primavera). Linguistic and cultural factors in East Asian students' oral participation in U.S. university classrooms. *International Education*, 36(2), 27-47.

Li, X. (1984, janeiro). In defence of the communicative approach. *ELT Journal*, 38(1), 2-13.

Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28.

Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25.

Loh, C. Y. R., & Teo, T. C. (2017, março). Understanding Asian students learning styles, cultural influence and learning strategies. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 194-210.

Mak, G. C. L. (2008). Diversity in the Chinese classroom in changing contexts. *Evaluation and Research in Education*, 21(3), 252-266.

Nunan, D. (1998, abril). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52 (2), 101-109.

Paine, L. W. (1990). The teacher as a virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*, 92(1), 49-81.

Pratt, D. D., Kelly, M., & Wong, W. S. S. (1999). Chinese conceptions of "effective teaching" in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-158.

Qi, X. (2018, julho). Teachers' roles in China's EFL classes adopting the PAD mode. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 798-802.

Rao, Z. (2006). Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(6), 491-508.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, S. (1999). Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In E. Hinkel (Coord.), *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shi, L. (2006). The successors to Confucianism or a new generation? A questionnaire study on Chinese students' culture of learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 122-147.

Soares, M. G. (2013, outubro). Português é a língua da moda e do emprego na China [10 parágrafos]. *Expresso* [jornal on-line]. Extraído de: <https://expresso.pt/.../portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>

Sun, C. (2006). *Chinese: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tan, C. (2017). Confucianism and education. In G. N. Noblit (Coord.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press.

Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.

Wang, L. (2011, verão). Foreign English teachers in the Chinese classroom: Focus on teacher-student interaction. *The Journal of Asia TEFL*, 8(2), 73-93.

Xiao, A. (1998). An academic or a more practical approach. *Forum*, 36(2), 28.

Zimmerman, C. B. (2014). Teaching and learning vocabulary for second language learners. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Coords.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/ Heinle Cengage Learning.

Data receção: 16/12/2020
Data aprovação: 14/03/2021