

## **Práticas docentes e estratégias pedagógicas interculturais para o ensino de português como língua estrangeira no eixo sino-brasileiro**

Intercultural teaching practices and pedagogical strategies for Portuguese as a foreign language education within the sino-Brazilian context

Almiro Ebani de Mello Neto<sup>1</sup>

0009-0006-1627-3806 

Anelise Fonseca Dutra<sup>2</sup>

0000-0002-3251-620X 

<sup>1</sup> Departamento de Letras (DELET), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil.

<sup>2</sup> Departamento de Letras (DELET), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil.

Autor correspondente: almiroprofessor@gmail.com

**Resumo.** O artigo analisa práticas docentes e estratégias pedagógicas desenvolvidas no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estudantes chineses do nível Básico 2, à luz de abordagens interculturais, críticas, indisciplinadas e multimodais. Apesar dos avanços recentes nas investigações sobre o ensino de português a falantes de mandarim, ainda se observa uma carência de estudos empíricos que explorem o papel da docência como prática de mediação e construção de subjetividades no eixo sino-brasileiro. Por isso, o estudo propõe uma articulação entre a epistemologia crítica e a práxis pedagógica, destacando a importância da ação docente enquanto dispositivos de subjetivação e ressignificação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com delineamento descritivo e interpretativo, baseando-se em dinâmicas educativas concretas, como as atividades “Cardápio multicultural” e “Álbum cultural comparado”. Os resultados evidenciaram o potencial das práticas para fomentar a agência crítica, a construção identitária e a escuta intercultural, embora também tenham revelado limites linguísticos e culturais, exigindo mediações mais sensíveis. Desta forma, entende-se que a docência intercultural em contextos de PLE no eixo sino-brasileiro requer o redesenho de práticas e materiais à altura da complexidade dos encontros linguísticos e culturais, constituindo-se como um espaço ético-estético de aprendizagem compartilhada, ressignificação e transformação.

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira. Interculturalidade. Abordagem comunicativa intercultural. Multimodalidade. Estudantes chineses.

**Abstract.** The article analyzes teaching practices and pedagogical strategies developed in the context of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) to Chinese students at the Basic 2 level, through the lens of intercultural, critical, interdisciplinary, and multimodal approaches. Despite recent advances in research on Portuguese language teaching for Mandarin speakers, there remains a lack of empirical studies that explore the role of teaching as a practice of mediation and subjectivity construction within the Sino-Brazilian context. Therefore, this study proposes an articulation between critical epistemology and pedagogical praxis, emphasizing the importance

of teaching actions as devices for subjectivation and re-signification. To this end, a qualitative, applied study with a descriptive and interpretive design was conducted, drawing on concrete educational dynamics such as the “Multicultural menu” and “Comparative cultural album” activities. The results revealed the potential of these practices to foster critical agency, identity construction, and intercultural listening, while also exposing linguistic and cultural limitations that call for more sensitive pedagogical mediation. Thus, it is understood that intercultural teaching in PFL contexts within the Sino-Brazilian axis requires the redesign of practices and materials capable of addressing the complexity of linguistic and cultural encounters, establishing an ethical-aesthetic space for shared learning, re-signification, and transformation.

**Keywords:** Portuguese as a foreign language. Interculturality. Intercultural communicative approach. Multimodality. Chinese students.

## 1. Introdução

Nos últimos 50 anos, a intensificação das relações diplomáticas, econômicas e culturais entre Brasil e China tem-se repercutido de maneira considerável em distintos setores, incluindo o campo da educação linguística (Borges, Martins & Nagual, 2024). Nesse âmbito, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estudantes chineses tem emergido como um território de crescente interesse acadêmico e institucional, demandando reflexões mais profundas sobre suas especificidades, desafios e potencialidades. A ascensão da língua portuguesa no cenário internacional, impulsionada pela presença do Brasil como ator geopolítico relevante e pelas parcerias estratégicas sino-lusófonas, tornou o domínio do português uma competência desejável em contextos educacionais e profissionais na China (Pires, 2022).

O número cada vez mais expressivo de estudantes chineses que buscam aprender português em universidades, centros de idiomas e programas de cooperação internacional ilustra uma reconfiguração no mapa linguístico global, bem como reitera a necessidade urgente de pensar o ensino de PLE sob prismas interculturais, críticos e localmente situados (Jye et al., 2009). A complexidade dessa tarefa se manifesta na interseção entre línguas tipologicamente distantes, epistemologias culturais distintas e práticas pedagógicas forjadas por matrizes educacionais diversas. Esses elementos convergem para constituir o ensino de português a chineses como um campo em transformação, exigindo abordagens metodológicas sensíveis às singularidades desse público aprendente e atentas às relações de poder, identidade e alteridade que atravessam a sala de aula de línguas (Zhang, 2023).

Diante desse cenário, observa-se no meio acadêmico um movimento crescente de estudos voltados à análise dos contextos pedagógicos sino-brasileiros no âmbito do PLE, com ênfase em aspectos como a formação docente, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, as práticas interculturais de ensino e aprendizagem e a incorporação de perspectivas críticas e indisciplinadas ao currículo. Esses estudos têm contribuído para deslocar o foco tradicionalmente eurocentrado do ensino de línguas, abrindo espaço para propostas pedagógicas que valorizam a escuta intercultural, a produção de sentidos plurais e o reconhecimento da linguagem como prática social (Zhang, 2023).

Vale salientar que, apesar dos avanços recentes nas investigações sobre o ensino de português a falantes de mandarim, ainda se observa uma lacuna teórica e metodológica significativa no que diz respeito à sistematização de práticas pedagógicas. Neste sentido, é comum encontrar pesquisas que se concentram na descrição de aspectos linguísticos ou em análises pontuais de materiais didáticos, sem contemplar de modo aprofundado as dimensões simbólicas, afetivas e epistemológicas que atravessam o processo de ensino-aprendizagem em situações de contato entre culturas tão distintas. Ademais, carecem estudos empíricos que explorem o papel da docência como prática de mediação e construção de subjetividades no eixo sino-brasileiro. Este artigo, portanto, procura preencher essa lacuna ao propor uma análise que une teoria e prática, revelando como o ensino de PLE pode se configurar como espaço ético, estético e político de encontro entre sujeitos e saberes.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa objetiva refletir sobre as epistemologias e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de PLE para aprendizes chineses do nível Básico 2 da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com ênfase nas estratégias que promovem a interculturalidade, a multimodalidade e a agência crítica dos sujeitos envolvidos. Para tanto, busca-se:

- (a) examinar o papel da interculturalidade e da multimodalidade como eixos orientadores da ação docente no contexto sino-brasileiro;
- (b) descrever e interpretar as atividades pedagógicas elaboradas com base nesses princípios; e
- (c) refletir sobre os desafios, potencialidades e implicações dessas experiências na prática docente.

## **2. Pressupostos teóricos para uma pedagogia intercultural no ensino de português como língua estrangeira**

### **2.1. Cultura**

Para que se compreenda com o devido rigor epistemológico o constructo de interculturalidade no campo do ensino de línguas, impõe-se, preliminarmente, a necessidade de uma incursão conceitual pelo termo *cultura*, cujas acepções múltiplas e historicamente situadas configuram um dos pilares fundamentais da análise contemporânea nas ciências humanas. A respeito desse aspecto, Mendes (2015) ofereceu uma análise profícua demonstrando a polissemia inerente à definição de cultura através da apresentação de uma variedade de interpretações que, longe de se anularem mutuamente, tensionam-se e se complementam na tessitura dos discursos antropológicos, sociológicos, linguísticos e educacionais.

Na tradição da antropologia clássica, por exemplo, verificou-se em Mendes (2015) que Edward B. Tylor (1832–1917) cunhou uma das primeiras definições sistematizadas do termo, entendendo cultura como um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Essa visão foi, posteriormente, reformulada

por autores como Franz Boas (1858–1942), Clark Wissler (1870–1947), Alfred Kroeber (1876–1960), Margaret Mead (1901–1978) e Marshall Sahlins (1930–2021), os quais problematizaram a noção de uniformidade cultural e refutaram a ideia de uma relação causal direta entre ambiente físico ou características genéticas e comportamento cultural. Em linhas gerais, esses autores inauguraram uma concepção relativista e pluralista, segundo a qual múltiplas culturas coexistem e interagem, constituindo um universo heterogêneo de práticas e valores (Campos, Coura-Sobrinho & Silva, 2016).

Nesse mesmo horizonte, vale destacar Cuche (1999), que asseverou que não há cultura *pura* ou isolada, pois todas se constituem na e pela alteridade, em constante processo de hibridização e contato; e Geertz (2001), que, em sua célebre abordagem interpretativista, propôs uma leitura semiótica da cultura, concebendo-a como “teias de significados” (Geertz, 2001, p. 27) – significados esses que o pesquisador se propõe a interpretar. Nessas chaves analíticas, compreender a cultura implicaria decifrar essas teias, iluminando aquilo que, à primeira vista, parecesse opaco ou inacessível. Em todo o caso, o contato com o outro não demandaria assimilação nem mimetismo, mas sim uma disposição dialógica para a escuta, a mediação e a compreensão crítica.

Já no campo da sociologia, Mendes (2015), bem como Campos, Coura-Sobrinho e Silva (2016), evidenciam a contribuição de Schwartzman (1997), que entendeu a cultura como um sistema de valores, normas e práticas que estruturam a vida em sociedade. A cultura, nesse sentido, ultrapassa a dimensão simbólica e abarca aspectos materiais e institucionais da existência coletiva, como as formas de organização familiar, a divisão do trabalho e os processos de socialização. Nesses parâmetros, a cultura seria um fenômeno invisível que regula as interações humanas, moldando identidades e atribuindo sentidos ao cotidiano.

No que concerne à intersecção entre língua e cultura, desde a segunda metade do século XX, o linguista Hymes (1972) já sustentava que não se poderia desvincular uma língua de seu contexto cultural, dado que toda manifestação linguística carrega em si os traços civilizatórios do grupo que a utiliza. Em consonância, Andrighetti e Schoffen (2012) têm salientado que a cultura de um povo se constitui como a base de significados que orientam seus modos de perceber, lembrar, agir e julgar.

Desta forma, a partir do resgate histórico dos conceitos de cultura apresentados anteriormente e da observância das particularidades da sociedade contemporânea, Mendes desenhou uma noção de cultura mais “aberta e flexível” (2015, p. 217), em que

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (Mendes, 2015, p. 218)

As premissas elencadas por Mendes (2015) encontram ressonância na perspectiva proposta por Candau (2016), cuja concepção de cultura também se afasta de visões essencialistas e fixistas ao concebê-la como um processo dinâmico, constantemente atravessado por reconstruções, deslocamentos e instabilidades. Para a autora, as identidades culturais não são entidades acabadas. São construções em permanente transição, marcadas por intensos processos de hibridização que revelam o entrelaçamento de múltiplas experiências, tradições e epistemologias. Ao reconhecer que toda relação cultural está imersa em disputas simbólicas e tensões históricas, Candau (2016) acentua que as culturas não operam em campos neutros ou idílicos, mas são produzidas no interior de relações assimétricas de poder, frequentemente atravessadas por práticas de silenciamento e desigualdade.

Sendo assim, pelas vozes desses pesquisadores, percebe-se a inviabilidade de se pensar a cultura como um artefato homogêneo ou um inventário estático de costumes. A cultura é um campo de forças plural, fluido e permeável, no qual se articulam sentidos diversos, por vezes conflitivos, mas sempre em processo de negociação e transformação.

## 2.2. Interculturalidade

A partir das reflexões propostas pelos teóricos supracitados, e somadas às contribuições de Byram (1997), Vasconcelos (2007) e Walsh (2012), verifica-se que a transição dos estudos sobre cultura para a noção de interculturalidade ocorreu como um desdobramento necessário diante dos novos paradigmas sociais instaurados pela intensificação das trocas culturais e pela complexificação das dinâmicas identitárias em escala global. Para Byram (1997), a emergência do conceito de interculturalidade não é fortuita, tampouco desprovida de contexto histórico. Trata-se de uma construção teórica e prática que responde, sobretudo, às tensões geradas pelo encontro, muitas vezes forçado, entre culturas historicamente desiguais.

A consolidação da interculturalidade como categoria de análise e ação também está vinculada aos processos de descolonização que marcaram a segunda metade do século XX, especialmente na África, Ásia e América Latina (Walsh, 2012). Tais processos deflagraram intensos fluxos migratórios de populações oriundas das antigas colônias rumo às metrópoles europeias, provocando reconfigurações demográficas significativas e impondo desafios inéditos aos modelos tradicionais de integração cultural (Moura, 2005). O “outro”, antes mantido à margem dos centros de poder e relegado a uma alteridade exótica e distante, passou a coexistir com os antigos colonizadores nos espaços públicos e nas instituições sociais europeias. Esse novo cenário revelou, de forma abrupta, a fragilidade das estruturas monoculturais, instaurando o que se poderia chamar de

situações-limite de tolerância, nas quais a presença do diverso passou a ser visível, inescapável (Vasconcelos, 2007).

Para Fleuri (2005), é dentro desse território de fricções culturais e disputas simbólicas que a interculturalidade se insere como uma proposta ética, política e pedagógica de convivência entre culturas, fundada na rejeição do assimilacionismo homogeneizante e no relativismo indiferenciado. Diferentemente de modelos que pregam a fusão ou o apagamento das diferenças em nome de uma suposta neutralidade cultural, a interculturalidade propõe o reconhecimento recíproco, a escuta ativa e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento mútuo e de construção coletiva de sentidos. Santos (2021) endossa essa visão ao afirmar que a interculturalidade

...significa ao mesmo tempo o reconhecimento da diversidade de valores, representações e referências; interação e diálogo entre essas representações; intercâmbio e diálogo entre as pessoas e os grupos que partilham de referências diversas e múltiplas; desvio de questionamento em relação a nossas visões (sócio, -etno, -cultura- e eurocênicas) das relações humanas e do mundo; uma dinâmica e uma relação argumentativa de reais e potenciais mudanças no tempo e no espaço. (2021, p. 38)

Embora tenha ganhado notoriedade no campo educacional, especialmente nas práticas pedagógicas voltadas para a formação cidadã em contextos marcados pela diversidade, a interculturalidade extrapolou as fronteiras da escola e passou a figurar como princípio orientador de políticas públicas, programas culturais e discursos sobre inclusão social (Candau, 2016). Seu alcance transversal faz com que seja cada vez mais convocada a intervir em cenários plurilinguísticos, como o do ensino de português como língua estrangeira para falantes de matriz cultural distante, a exemplo do contexto sino-lusófono que será tratado mais adiante.

Por isso, a pertinência da interculturalidade no ensino de línguas, particularmente o PLE, habita, justamente, na possibilidade de construir uma pedagogia crítica da linguagem, capaz de articular as dimensões linguística, identitária e cultural no processo de aprendizagem. Para Mendes (2015),

A língua portuguesa, como língua pluricêntrica, apresenta diferentes normas de uso, de acordo com as diferentes variedades que representam os diferentes países que a têm como língua oficial. Desse modo, ao falarmos do português, devemos compreendê-lo como uma língua comum, mas que traz diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, ou seja, uma mesma língua representada por diferentes línguas-culturas. Isso não significa, como defendem muitos, que devamos ensinar essa língua sempre fechando-a em uma visão de país ou cultura específica, mas o contrário. (p. 218)

Logo, o ensino não pode se reduzir à transmissão de estruturas gramaticais, como já defendido por Freire (2018). É preciso fomentar práticas que promovam o encontro dialógico entre culturas e a competência intercultural, oportunizando a formação de sujeitos capazes de transitar entre códigos, valores e referências diversas, sem que isso implique a negação de sua própria identidade cultural (Byram, 1997).

### 2.3. Abordagem comunicativa intercultural

Ao se discutir os méritos da interculturalidade na esfera do ensino de línguas, torna-se relevante adentrar nos domínios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Santos (2004) a entende como

...uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural. No entanto, ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim. ...Por ser um esforço integrado que envolve modos de ser e de agir ao ensinar e aprender uma nova língua, não pode ser reduzido à simples eleição de conteúdos que assegurem a sua feição cultural. (p. 155)

Como observado, o papel do mediador deve transcender a ideia de que interculturalidade é apenas tratar didaticamente da cultura do outro. Por meio do trabalho intercultural, busca-se a socialização de saberes com o intuito de auxiliar o estudante na construção de posturas que aceitem as diferenças e a diversidade cultural. Além disso, sob a ótica de Santos (2004), há ainda outras características da ACIN a serem observadas.

A primeira delas está na indissociabilidade entre língua e cultura, em que a língua, nesse contexto, não é vista como um código abstrato e autônomo. Pelo contrário, é um fenômeno social e cultural intrinsecamente vinculado aos modos de ser, de pensar e de agir de uma determinada comunidade, sendo, desta maneira, uma *língua encarnada*, vivida e performada nos contextos interacionais reais. Daí decorre a noção de *língua-cultura*, em que o aprendizado linguístico é como uma imersão nos significados simbólicos e nas práticas culturais que estruturam o uso da linguagem em sua dimensão pragmática, discursiva e ideológica (Santos, 2004).

A segunda característica basilar da ACIN é o foco no sentido, isto é, na construção compartilhada de significados em situações comunicativas autênticas. A ênfase se afasta da prática descontextualizada de estruturas formais e se dirige para a mobilização de recursos linguísticos em função de propósitos comunicativos reais. Nesse processo, os conteúdos trabalhados – sejam eles culturais, sociais ou linguísticos – são meios para o acesso a experiências formadoras, intercâmbios simbólicos e ressignificações subjetivas (Santos, 2004).

A seleção e elaboração de materiais didáticos também compõem o rol de características da ACIN na proposição de Santos (2004) e seguem princípios específicos: os materiais devem funcionar como fontes culturais genuínas, sensíveis aos contextos de origem e aos interesses dos aprendizes, evitando os moldes normativos ou reprodutores de uma cultura cristalizada. Esses recursos pedagógicos devem permitir que os discentes problematizem os discursos culturais apresentados e interajam com diferentes vozes sociais. E mais, necessitam estar a serviço de tarefas que favoreçam a negociação de

sentidos e o desenvolvimento da competência comunicativa em suas múltiplas dimensões.

A quarta característica essencial da ACIN é o diálogo de culturas, compreendido como vivência concreta de alteridade e partilha de experiências. A aprendizagem da língua-cultura, nesse contexto, envolve aspectos socioculturais, afetivos, identitários e cognitivos, que se entrelaçam na construção da subjetividade dos aprendizes. Ensinar e aprender uma língua estrangeira, assim, significa participar de um processo de reconstrução do eu e do outro, por meio da intersubjetividade e da reflexão crítica sobre as próprias referências culturais (Santos, 2004).

Nesse processo, a quinta característica, qual seja, a agência humana, ocupa um lugar central, pois professores e estudantes são percebidos como sujeitos históricos, dotados de capacidade crítica e de responsabilidade ética diante da diversidade cultural. A aprendizagem se torna um espaço de atuação consciente, na qual os participantes da interação são instados a colaborar, a dialogar com humildade e a intervir ativamente no próprio processo de aprendizado. O professor, nesse modelo, é um mediador intercultural, capaz de promover a escuta mútua, o pensamento crítico e a abertura para o novo (Dutra & Ferreira, 2024).

Quanto à sexta característica da ACIN – a avaliação –, esta deve ser de natureza processual, formativa e reflexiva. Longe de se restringir à mensuração de desempenhos linguísticos, a avaliação deve abranger todas as dimensões da experiência educativa, incluindo a autoavaliação do aprendiz, a apreciação do percurso metodológico e a análise crítica das estratégias pedagógicas. A avaliação, portanto, seria um espaço privilegiado de metacognição, autorregulação e reelaboração constante das práticas de ensino e aprendizagem (Dutra & Ferreira, 2024).

Finalmente, o processo de ensino e aprendizagem na ACIN, desde o planejamento até a avaliação das práticas, deve se preocupar em desenvolver a competência intercultural dos discentes. Conforme Dutra e Ferreira (2024), a competência intercultural é um conceito fruto da noção mais ampla de competência comunicativa, tal como formulada por Canale e Swain (1980). Inicialmente delineada para abarcar o domínio linguístico e as competências discursiva, estratégica e sociolinguística, essa noção passou a exigir, à luz dos deslocamentos identitários e culturais da contemporaneidade, uma ampliação de escopo que contemplasse, com maior acuidade, as dimensões culturais, afetivas e relacionais da comunicação entre sujeitos oriundos de repertórios simbólicos heterogêneos.

Nesse universo, a proposta de Van Ek (1996) constitui uma contribuição notável ao integrar ao modelo canônico duas instâncias complementares: a competência sociocultural, entendida como a capacidade de operar adequadamente em diferentes sistemas culturais; e a competência social, que se refere à habilidade de interagir com empatia, abertura e sensibilidade frente às diferenças sociais e culturais. Essa ampliação do conceito oferece uma mudança paradigmática, em que o sujeito-aprendente é compreendido em sua inteireza, como ser sócio-histórico e culturalmente situado.

É, todavia, com Byram (1997) que a ideia de competência intercultural alcança um estatuto mais sistemático e articulado, especialmente no que se refere à sua aplicabilidade no campo educacional. Para o autor, o conceito é composto por cinco componentes



fundamentais, cujo desenvolvimento conjunto é necessário para que os aprendizes de línguas possam atuar de forma crítica, ética e reflexiva em contextos de alteridade. Esses componentes, por sua vez, dialogam intimamente com o que foi apresentado anteriormente por Santos (2004), como se verá a seguir.

O primeiro componente dentro da competência intercultural se refere às atitudes, que é a disposição do sujeito para a curiosidade, para a abertura ao outro e, sobretudo, para a suspensão provisória de seus próprios julgamentos e pressupostos etnocêntricos, em favor de uma escuta empática e de uma compreensão situada da perspectiva do interlocutor. Belz (2003) complementa essa reflexão ao destacar que essas atitudes são condição prévia e consequência desejável das interações interculturais mediadas pedagogicamente.

A segunda dimensão proposta por Byram (1997) é o conhecimento, que engloba tanto os saberes sobre as culturas e os grupos sociais envolvidos na interação quanto a compreensão dos mecanismos e dinâmicas que regem os processos de comunicação intercultural em diferentes níveis – individual, institucional e social. Esse conhecimento perpassa pela informação factual ou enciclopédica, bem como pelo saber contextualizado, ancorado nas práticas discursivas e nas relações de poder que atravessam os encontros interculturais.

A terceira e quarta dimensões dizem respeito às habilidades cognitivas e interpretativas, sendo a terceira a capacidade de interpretar e relacionar, ou seja, a aptidão para analisar criticamente textos, símbolos, comportamentos e eventos culturais, estabelecendo relações significativas com o repertório cultural do próprio aprendiz. Essa habilidade aponta para a competência analítica e a sensibilidade hermenêutica para compreender os significados subjacentes aos discursos culturais. A quarta dimensão, por sua vez, refere-se à descoberta e interação, compreendidas como a capacidade de adquirir conhecimentos novos sobre culturas distintas e mobilizá-los de forma assertiva em situações comunicativas autênticas e imprevisíveis.

Finalmente, o quinto componente delineado por Byram (1997) está associado à consciência crítica e à educação política, dimensões frequentemente negligenciadas nos modelos tradicionais de ensino de línguas. Essa competência envolve a capacidade de avaliar criticamente tanto as práticas culturais do outro quanto as da própria cultura, com base em critérios explícitos e fundamentados, superando visões relativistas que evitam o julgamento, de modo a escapar do reducionismo moral que impõe um único sistema de valores.

Dessa forma, a Abordagem Comunicativa Intercultural se configura como um paradigma educacional comprometido com a formação de cidadãos linguística e culturalmente competentes, aptos a interagir de modo ético, crítico e sensível em sociedades marcadas pelo pluralismo.

### **3. Ação docente e práticas interculturais no ensino de PLE em contextos sino-brasileiros**

#### **3.1. Docência e mediação simbólica**

Considerando os desafios impostos pela distância tipológica e cultural entre o português e o mandarim, é imperativo que o fazer docente mobilize um repertório semiótico ampliado, capaz de transpor os limites da linguagem verbal e alcançar outras formas de significação que ressoem com a experiência sensível dos aprendizes.

A noção de multimodalidade, conforme delineada por autores como Stein (2008) e Rojo (2012), orienta o facilitador a romper com a concepção logocêntrica de linguagem e a conceber o texto, em sua acepção mais ampla, como uma entidade polissêmica, abrindo-se à articulação de múltiplos modos de expressão: gestos, imagens, sons, esquemas espaciais, recursos tipográficos, cores, movimentos, entre outros. Nessa perspectiva, o ato comunicativo no ensino é multisemiótico, e os sentidos são construídos pela interação entre diferentes linguagens que atuam de maneira complementar e sinérgica. O corpo, por sua vez, desponta como suporte ativo dessas semioses, constituindo-se como mediador sensorial e afetivo das relações pedagógicas.

No espaço da sala de aula, a corporeidade do professor e dos estudantes ocupa um lugar estratégico na mediação da linguagem, particularmente em contextos nos quais a comunicação verbal encontra barreiras significativas, como se observa no ensino de PLE a chineses. De acordo com Stein (2008),

...o conceito de multimodalidade é inseparável do conceito de corpos. Os corpos produzem a multimodalidade através da forma como são constituídos sensorialmente e como os sentidos atuam no mundo e são o alvo das ações dos outros. Os sentidos são altamente sofisticados na informação que nos fornecem: não atuam isoladamente na maioria dos casos e este fato “garante” a multimodalidade do nosso mundo semiótico. (2008, p. 2)

Por esta razão, o corpo do docente ensina e significa – *corporifica* o conteúdo, performa a língua, encena os sentidos –, operando, assim, como dispositivo semiótico fundamental para o êxito de uma comunicação intercultural.

Nessa lógica, a relevância da multimodalidade no ensino de PLE se acentua ainda mais diante do perfil do aprendiz sino-nativo, haja vista que a sua trajetória escolar frequentemente prioriza a decodificação escrita e a memorização formal, em detrimento da oralidade e da expressividade. Ao introduzir elementos multimodais nas práticas pedagógicas, como vídeos, imagens, dramatizações, mapas mentais, músicas e recursos digitais interativos, o mediador amplia as possibilidades de acesso ao significado, descentralizando a língua escrita como único veículo legítimo de aprendizagem e enriquecendo o processo educativo através da valorização de inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem diversos.

Vale sublinhar que a dimensão intercultural da docência encontra na multimodalidade uma via privilegiada para a construção de pontes simbólicas entre os sistemas culturais, pois a apresentação visual de elementos culturais brasileiros, quando articulada a gestos, expressões idiomáticas e trilhas sonoras, permite que o aprendiz estrangeiro acesse o léxico e gramática da língua-alvo, a partir dos modos de ser, sentir e agir que lhe são constitutivos. De igual modo, ao tentar estabelecer uma comunicação com o mediador, o estudante pode utilizar o repertório gestual e sonoro aprendido, bem como compartilhar o seu próprio, negociando novos significados.

De modo complementar, a multimodalidade no território das tecnologias também atua como uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de mediação, permitindo a articulação de linguagens visuais, sonoras, gestuais e verbais em uma mesma prática educativa. No âmbito sino-brasileiro, a utilização de plataformas comunicacionais nativas da cultura chinesa, como o *WeChat*, oferece recursos potentes e produtivos para o ensino de PLE. Em linhas gerais, o *app* é ecossistema digital amplamente difundido na China, congregando funcionalidades de texto, áudio, vídeo, chamadas ao vivo, canais de transmissão, jogos interativos e pagamentos eletrônicos. Ao explorar as possibilidades comunicativas do *WeChat* como ambiente de aprendizagem, o professor pode se inserir no universo semiótico e sociotécnico do estudante, promovendo uma aproximação cultural que fortalece a relação pedagógica e confere sentido contextualizado às práticas linguísticas.

Diferentemente de uma perspectiva utilitarista ou instrumental, a inserção do *WeChat* e de outras ferramentas similares no ensino de línguas demanda uma postura crítica por parte do docente. Acarreta considerar o potencial técnico da plataforma, assim como os modos como ela é apropriada pelos usuários chineses, os gêneros discursivos que nela circulam e as convenções comunicativas que a regulam.

Em termos mais práticos, dinâmicas como o uso colaborativo de *miniprojetos* no *WeChat*, envolvendo, por exemplo, a produção de vídeos com legendas em português, trocas de mensagens de voz, criação de narrativas visuais ou a tradução contextualizada de memes, oferecem oportunidades para desenvolver tanto a competência linguística quanto a competência intercultural. Essas experiências de aprendizagem, ao conjugar a linguagem verbal e não verbal, viabiliza um engajamento mais autêntico com a língua-alvo, ao mesmo tempo em que valorizam o repertório cultural do aprendiz.

### 3.2. Docência e produção de materiais didáticos como dispositivos de ressignificação

No ensino de PLE em contextos de contato cultural assimétrico, como o que se estabelece entre o Brasil e a China, os materiais didáticos se manifestam como ferramentas pertinentes, mas é necessário que o seu manuseio e criação os compreenda como dispositivos ideológicos de produção de sentidos. Os materiais não são neutros. Eles articulam saberes, identidades e visões de mundo, atuando como mediadores entre o sujeito-aprendiz e a língua-alvo. Por essa razão, é vital repensá-los sob a ótica da interculturalidade e da ressignificação pedagógica, à luz de pressupostos críticos e indisciplinares (Moita Lopes, 2006).

Em primeiro plano, cabe destacar que há uma escassez significativa de materiais didáticos voltados especificamente ao ensino de português para aprendizes chineses, sobretudo sob uma perspectiva que integre a complexidade das relações interculturais e das práticas sociais de linguagem. As iniciativas existentes, embora importantes, frequentemente se baseiam em modelos genéricos, descolados tanto das especificidades do contexto brasileiro – que é onde se situa esta pesquisa – e chinês quanto das necessidades formativas de uma educação linguística crítica. Nota-se uma tendência à replicação de abordagens tradicionalmente eurocentradas, focadas na variante padrão da língua e carentes de ancoragem sociocultural situada. Com isso, perpetua-se uma visão

instrumental da língua que negligencia outras dimensões, como a simbólica, identitária e política.

Sob essa ótica, é preciso retomar a concepção de educação como prática de liberdade proposta por Paulo Freire (2018) para quem o ato de ensinar não se dissocia de uma postura ética, política e emancipatória diante do mundo. No campo do ensino de línguas numa abordagem intercultural, essa perspectiva ganha relevância singular, já que ensinar um idioma é também intervir na constituição subjetiva dos aprendizes, nas formas como eles se percebem e se posicionam no mundo. Como salienta Rajagopalan (2014), o ensino de línguas é sempre uma ação política, pois se dá em contextos permeados por disputas discursivas, tensões ideológicas e relações de poder. Esse aspecto não é diferente na esfera do ensino do PLE.

Nesse mesmo horizonte crítico, Moita Lopes (2006) propõe a ideia de uma atuação indisciplinar, um paradigma teórico-metodológico da linguística aplicada (LA) que, transposto para o campo de ensino de idiomas, questiona as fronteiras entre disciplinas, saberes e práticas, a fim de promover uma abordagem transgressora e comprometida com a transformação social. A aplicação desse referencial ao ensino de PLE para aprendizes chineses significa reconhecer que as práticas pedagógicas e os materiais didáticos não são neutros, mas constroem inteligibilidades sobre o mundo e sobre os sujeitos que o habitam.

A partir dessa leitura, depreende-se que o material didático não deve ser pensado como um manual de conteúdos gramaticais, pois ele é um artefato discursivo capaz de produzir posicionamentos críticos, de fomentar a agência dos aprendizes e de viabilizar a problematização de temas como identidade, preconceito, nacionalidade e colonialidade (Mello Neto, Souza Júnior & Pimenta, 2023). Conforme adverte Arroyo (2014), o projeto colonial procurou homogeneizar o mundo e obliterar as diferenças culturais sob o pretexto da missão civilizadora; a educação linguística crítica, por sua vez, deve atuar como espaço de reexistência, abrindo margem para a diferença, a multiplicidade (Deleuze & Guattari, 1995) e o hibridismo cultural.

Esse reposicionamento epistemológico conduz a uma pergunta central: como produzir materiais didáticos que sejam interculturais e que, ao mesmo tempo, construam ativamente como prática de linguagem e de mundo? Uma possível resposta se encontra na valorização de gêneros discursivos socialmente situados, tratando-os como objetos de ensino e como práticas de letramento significativas, que possibilitam o engajamento crítico dos aprendizes com a língua e com os contextos nos quais ela circula.

Nesse sentido, a didatização de gêneros discursivos pode criar uma articulação profícua entre linguagem, cultura e prática social. A noção de gênero, inspirada nos trabalhos de Bakhtin (2000) e desenvolvida por pesquisadores como Bronckart e Machado (2004) e Marcuschi (2003), podem orientar o trabalho com os gêneros, entendendo-os como formas relativamente estáveis de enunciado que se configuram a partir de esferas específicas de atividade humana. Assim, ao trabalhar com gêneros do cotidiano – como *postagens em redes sociais*, *cartas de apresentação*, *entrevistas*, *receitas*, *vídeos de opinião*, *podcasts*, *campanhas públicas*, *narrativas orais e escritas* –, o professor de PLE, particularmente na dinâmica de ensino com alunos chineses, pode oferecer ao aprendiz a possibilidade de interagir com textos autênticos e plurais brasileiros e chineses.

A escolha e a adaptação desses gêneros, porém, devem considerar as intersecções culturais entre Brasil e China, privilegiando práticas que permitam o diálogo entre repertórios simbólicos, sem impor uma visão unívoca ou hegemônica da cultura-alvo. No ensino do PLE aos estudantes chineses na Universidade Federal de Ouro Preto, por exemplo, foca-se na exploração de gêneros populares no Brasil, como *crônicas urbanas* ou *reportagens de viés social*, que são articuladas com gêneros presentes no cotidiano chinês, como *relatos autobiográficos escolares*, *microblogs* no WeChat e/ou *vídeos de opinião em plataformas como Bilibili* – que se assemelha ao *Youtube* em termos de funcionalidade. Essa abordagem tem gerado, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência linguística e da consciência intercultural ao permitir que os aprendizes se reconheçam como sujeitos ativos na produção de sentidos, e não como receptores passivos de um conteúdo predeterminado.

De modo complementar, vale mencionar que a política de trabalho dos professores de PLE na UFOP envolve a produção dos próprios materiais didáticos, levando em consideração a participação do aluno como coautor e do professor como curador e mediador cultural (Mello Neto, Souza Júnior & Pimenta, 2023). Nesta direção, projetos como a criação de vídeos interativos em português com legendas em mandarim e as narrativas digitais curtas sobre experiências interculturais têm auxiliado na consolidação dos conhecimentos linguísticos adquiridos pelos discentes, mas, acima de tudo, têm proporcionado um espaço de expressão identitária e de reflexão crítica sobre as relações culturais em jogo.

Sendo assim, pensar os materiais e as práticas didáticas como dispositivos de ressignificação é reconhecer suas potências formativas no sentido mais amplo, isto é, eles ensinam a língua e constroem sentidos sobre o idioma, sobre o outro e sobre o mundo. Em contextos como o sino-brasileiro, marcados por desigualdades geopolíticas, assimetrias culturais e heranças coloniais, uma das tarefas do professor de PLE, numa perspectiva intercultural, é desenvolver materiais que convoquem o aprendiz ao questionamento e à ação, por meio da linguagem – lugar por excelência de disputa e reinvenção.

#### 4. Metodologia

A presente pesquisa se inscreve metodologicamente no campo qualitativo de natureza aplicada, com delineamento descritivo e interpretativo (Paiva, 2019). A escolha por uma abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender os processos de significação, mediação e construção de sentidos no contexto de sala de aula, privilegiando as dimensões simbólicas, afetivas e interculturais que permeiam a aprendizagem linguística (Freire, 2018; Byram, 1997). Esse enfoque, como observado em Moita Lopes (2006), é próprio das investigações que tratam a linguagem em uso como prática social e lócus de produção de subjetividade.

O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Português como Língua Estrangeira da Universidade Federal de Ouro Preto, em uma turma de nível Básico 2, composta por quatro estudantes universitários chineses, com idades entre 20 e 45 anos, todos com domínio intermediário de inglês e proficiência elementar em português. As

aulas eram ministradas duas vezes por semana, com duração de 1h40min cada e em formato *on-line*.

A definição das atividades analisadas seguiu critérios pedagógicos e epistemológicos pautados nos princípios da interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Candau, 2016) e da multimodalidade (Stein, 2008; Rojo, 2012). Foram priorizadas propostas que promovessem a articulação entre língua e cultura como práticas indissociáveis; o estímulo à autoria e à expressão identitária dos estudantes; a criação de espaços de escuta, diálogo e mediação cultural; e a mobilização de linguagens verbais, visuais e digitais, em consonância com o perfil contemporâneo de letramento dos aprendizes.

A geração de dados ocorreu a partir da observação participante, dos materiais produzidos pelos estudantes e de registros reflexivos do professor-pesquisador regente da turma, elaborados durante e após as aulas. Esses registros constituíram-se como instrumentos de descrição densa (Geertz, 2001), permitindo captar interações, hesitações e descobertas que emergiram no percurso. Todas as produções analisadas foram tratadas com rigor ético, mantendo-se o anonimato dos participantes que, por sua vez, foram identificados nessa pesquisa pelo termo “Discente” seguida de numeração.

Finalmente, a análise das práticas adotou uma perspectiva interpretativista (Paiva, 2019), orientada por pressupostos da linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), segundo a qual os sentidos se constroem nas relações entre sujeitos, discursos e contextos socioculturais. Assim, a leitura das atividades envolveu a descrição dos produtos pedagógicos, mas, sobretudo, a compreensão dos modos como os aprendizes elaboraram suas identidades linguísticas e culturais, negociando significados entre o português e o mandarim.

## 5. Proposições pedagógicas e análise de atividades interculturais

Como mencionado anteriormente, as práticas pedagógicas em questão foram desenvolvidas no contexto de ensino de português como língua estrangeira para aprendizes chineses em nível Básico 2, seguindo os princípios da interculturalidade, da multimodalidade, da indisciplinaridade e da promoção de um pensamento crítico emergente, em consonância com os limites linguísticos e cognitivos desse estágio de aprendizagem – o nível elementar.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se duas: o *Cardápio multicultural* e o *Álbum cultural comparado*. Cada uma dessas propostas visava, simultaneamente, ao desenvolvimento de competências linguísticas básicas e à criação de zonas de contato entre culturas, saberes e identidades, com vista à construção de uma pedagogia do encontro, conforme defendida por Freire (2018).

No desenvolvimento da atividade intitulada *Cardápio multicultural*, propôs-se aos aprendizes a construção de uma *narrativa alimentar* atravessada por aspectos linguísticos, identitários e culturais, com base na seleção de imagens representativas de refeições típicas da China e do Brasil, acompanhadas de legendas em português. Essa atividade foi concebida como um dispositivo de subjetivação e construção intercultural, fundado nos princípios de uma pedagogia indisciplinar e crítica (Moita Lopes, 2006;

Freire, 2018), que visava ultrapassar a perspectiva da língua como código normativo para concebê-la como prática social e *locus* de produção de sentidos.

A produção de um dos estudantes – que aqui será tratado por *Discente 1 (D1)* para preservar sua identidade –, apresentada no decorrer da atividade, ilustra com clareza o potencial formativo da proposta (Figura 1).

**Figura 1.** Atividade produzida por um aluno chinês do programa de português como língua estrangeira (Básico 2) pela Universidade Federal de Ouro Preto.



O aprendiz organizou em formato de cardápio ilustrado suas refeições cotidianas na China – café da manhã, almoço e jantar –, descrevendo brevemente cada uma delas com vocabulário simples, porém significativo: “*Meu café da manhã é pão, ovo, pequeno arroz e feijão frito*”; “*refeições dos professores na cantina*”; “*sopa de feijão vermelho com tangrão*”. Ao final, inseriu a imagem do pão de queijo brasileiro, identificando-o como um alimento “*muito comum na escola de manhã*”. O uso de elementos visuais e linguísticos em articulação com experiências cotidianas permitiu a emergência de um discurso intercultural em que o aprendiz pôde apresentar aspectos de sua própria cultura e dialogar com os hábitos brasileiros sem subordinação ou *exotização*, promovendo, assim, uma prática horizontal e de reconhecimento recíproco.

O valor da atividade foi amplificado pela diversidade de formas de engajamento dos demais alunos. Muitos deles, espontaneamente, recorreram a fotografias reais armazenadas em seus próprios álbuns digitais nos celulares, demonstrando um forte vínculo entre alimentação, memória afetiva e identidade familiar. A apresentação oral dessas imagens perpassou por lembranças associadas à infância, à convivência com os avós e às celebrações culturais chinesas. As narrativas, entrelaçadas pelo português elementar e mandarim, acentuaram o papel da comida como símbolo de pertencimento e memória coletiva, aspecto destacado por autores como Byram (1997) e Fleuri (2005), ao tratarem da interculturalidade como espaço de escuta e de descentralização cultural.

O professor, por sua vez, participou ativamente da atividade, inserindo-se no processo como sujeito afetivo e cultural, trazendo à aula imagens de alimentos típicos de

sua rotina como brasileiro – como o próprio pão de queijo, feijão tropeiro e caldo de mandioca –, e compartilhou memórias pessoais de sua infância, como o hábito de comer polenta nos almoços de domingo. Esse gesto modelou a tarefa e também fortaleceu o caráter dialógico da prática pedagógica, transformando o professor em mediador intercultural (Walsh, 2012) e participante ativo do processo (Freire, 2018).

Para além da produção visual e da escrita, a atividade também envolveu interações orais em sala, nas quais os estudantes foram incentivados a comentar os cardápios dos colegas, fazer perguntas e expressar sentimentos de familiaridade, estranhamento ou curiosidade. O ambiente de troca, apoiado por uma escuta pedagógica sensível, favoreceu a constituição de um espaço coletivo de aprendizagem compartilhada, no qual a língua portuguesa funcionou não como ferramenta impositiva, mas como meio de acesso a novas experiências.

No entanto, embora os resultados tenham sido amplamente positivos, algumas limitações foram observadas. A principal delas diz respeito à restrição lexical dos estudantes em relação ao português, o que limitou a elaboração de descrições mais complexas ou emocionalmente mais densas. Para contornar essa dificuldade, o professor forneceu previamente estruturas linguísticas modelo, listas de vocabulário afetivo e organizadores gráficos simples que ajudaram os estudantes a sistematizar suas ideias. Outro desafio foi o desequilíbrio inicial entre culturas representadas, uma vez que alguns estudantes tinham maior familiaridade com a culinária chinesa e menor contato com elementos da culinária brasileira. Isso exigiu uma curadoria cultural mais cuidadosa por parte do docente, que apresentou vídeos breves e imagens com legendas acessíveis (mandarim e inglês – línguas faladas pelos alunos) sobre pratos brasileiros, para equilibrar a representação intercultural.

Já o *Álbum cultural comparado* consistiu na elaboração de um álbum visual e textual, digital ou físico, contendo registros de elementos cotidianos ou simbólicos de ambas as culturas – tais como festas, vestimentas, comidas, músicas, hábitos escolares e familiares – acompanhados de pequenas descrições em português. Os aprendizes foram orientados a selecionar, em dupla, dois elementos da cultura chinesa e dois da cultura brasileira, apresentando comparações sintéticas e afetivas que evidenciassem percepções interculturais. O professor forneceu um modelo de estrutura linguística com conectivos comparativos (ex.: *No Brasil tem... / Na China tem...; É parecido com...; É diferente porque...*), além de apoio lexical visual por meio de imagens, listas e glossários elaborados coletivamente.

Alguns estudantes utilizaram imagens de suas próprias famílias, fotos de festas tradicionais como o Festival da Lua ou o Ano Novo Chinês, e fizeram comparações com festas brasileiras apresentadas previamente pelo professor, como o Carnaval, a Festa Junina e o Natal. Houve também o uso de *emojis*, desenhos autorais e colagens digitais com aplicativos simples, demonstrando a apropriação das ferramentas tecnológicas como meio expressivo e inclusivo no processo de construção de sentido. Uma das duplas apresentou, por exemplo, uma comparação entre o hábito de soltar fogos de artifício no Festival da Primavera e os fogos do Réveillon brasileiro, compartilhando que “*Na China, soltamos fogos no festival da primavera para espantar os mau espíritos [sic]. No Brasil,*



*tem fogos no ano novo para fazer pedidos de felicidade.*” (Discentes 1 e 2 – D1 e D2, 2024).

Esse tipo de comparação, embora linguística e estruturalmente simples, revela uma compreensão elementar, mas significativa, da cultura como prática simbólica, atravessada por sentidos e valores, e não como um conjunto estático de informações. Como afirmam Andrichetti e Schoffen (2012), a cultura deve ser abordada como base de significados que orienta a forma de ver, agir e sentir dos sujeitos – e foi exatamente essa dimensão que a atividade conseguiu acionar.

Durante a apresentação dos álbuns à turma, foi promovido um momento de troca oral espontânea e guiada, em que os estudantes foram incentivados a comentar os trabalhos dos colegas e compartilhar lembranças pessoais relacionadas às imagens. Um estudante relatou, ao falar de uma foto da decoração de Ano Novo em sua casa: *“Essa foto é minha casa com lanternas. Todo ano fazemos com minha avó. Eu ajuda [sic] a colocar. É tradição da minha família.”* (Discente 2 – D2, 2024). Outro aluno, ao comparar os desfiles do Carnaval com a dança do dragão, afirmou: *“O Carnaval é alegre e com fantasias coloridas. A dança do dragão é mais tradicional, mas também é bonito [sic].”* (Discente 3 – D3, 2024).

Esses excertos mostram que, mesmo em nível inicial de proficiência, os aprendizes foram capazes de estabelecer pontes simbólicas entre culturas e refletir sobre elementos que os aproximam ou os diferenciam do “outro cultural”. As trocas discursivas em sala, marcadas por escuta ativa e curiosidade recíproca, reforçaram a dimensão dialógica da interculturalidade ao promoverem a escuta do outro sem imposição, numa pedagogia do reconhecimento e da partilha.

O professor, por sua vez, participou como facilitador, oferecendo comentários afetivos e relatos pessoais durante as apresentações. Compartilhou, por exemplo, fotos de festas juninas de sua infância, descrevendo comidas típicas, roupas e brincadeiras, o que incentivou os alunos a narrarem suas experiências com festivais chineses e a fazerem perguntas espontâneas, tais como: *O professor dançava? Têm comidas especiais no São João?* Esse espaço de troca revelou-se formativo no plano linguístico, bem como no plano afetivo e cultural, transformando a sala de aula em um espaço rizomático de encontros (Deleuze & Guattari, 1995).

Entre as limitações observadas, destacam-se algumas dificuldades pontuais na formulação escrita, especialmente no uso de conectivos comparativos e na organização textual. Em alguns casos, a comparação entre culturas acabou sendo feita de maneira dicotômica ou superficial, reforçando estereótipos (*“Na China é sério, no Brasil é feliz”* - Discente 4 – D4, 2024), o que exigiu intervenções pedagógicas pontuais via diálogo para promover uma reflexão mais crítica e menos binária. Também houve variações no grau de envolvimento dos estudantes, especialmente daqueles com menor exposição à cultura brasileira, o que apontou para a necessidade de um trabalho prévio de ampliação do repertório cultural, com vídeos, músicas e narrativas visuais que tornassem a cultura brasileira mais acessível aos estudantes.

Em termos gerais, no entanto, a atividade do *Álbum cultural comparado* demonstrou um alto potencial pedagógico para promover uma educação linguística

significativa e intercultural, favorecendo a produção autoral e a ampliação da consciência cultural dos aprendizes.

## 6. Considerações finais

As reflexões levantadas e experiências relatadas ao longo deste estudo revelam que o ensino de Português como Língua Estrangeira para estudantes chineses envolve dimensões que ultrapassam os limites da gramática normativa ou das metodologias tradicionais. No cotidiano das aulas, a linguagem se entrelaça à memória, à cultura, aos afetos e às múltiplas formas de significar o mundo. Ao propor atividades centradas em práticas interculturais, torna-se possível criar espaços em que os estudantes aprendem a língua, ao passo que se reconhecem nela, inscrevem suas vivências e resgatam sentidos muitas vezes esquecidos.

A presença do professor, entendida aqui como uma mediação sensível e intencional, favorece o encontro entre sujeitos plurais, especialmente ao incentivar o uso de imagens, narrativas pessoais e gêneros discursivos situados. Assim, a prática docente permite que a sala de aula se torne um território de escuta, criação e descoberta. Nessas interações, o conhecimento não se impõe de fora, mas emerge da partilha, do olhar atento e do respeito às singularidades que habitam o espaço pedagógico.

Em todo o caso, os resultados observados, ainda que permeados por desafios, apontam caminhos para a construção de uma pedagogia intercultural viva, implicada e aberta à transformação. Cultivar esse horizonte exige presença, tempo e disposição para aprender com o outro – condição essencial para quem ensina uma língua que, ao ser aprendida, também se reinventa.

**Agradecimentos:** Ao apoio institucional do Departamento de Relações Internacionais e do Centro de Línguas e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, cujas contribuições foram fundamentais para a viabilização das ações de ensino e das atividades formativas aqui analisadas. Registra-se, ainda, o reconhecimento à parceria estabelecida com a *Hebei Geo University* (HGU), pois a colaboração acadêmica permitiu o desenvolvimento das práticas descritas neste estudo, fortalecendo os vínculos pedagógicos e científicos entre Brasil e China.

**Contribuição dos autores:** Almiro Ebani de Mello Neto e Anelise Fonseca Dutra confirmam que ambos contribuíram substancialmente para a concepção, o desenvolvimento e a realização deste trabalho. Os dois autores participaram ativamente da elaboração do referencial teórico, da definição do delineamento metodológico, da análise e interpretação dos dados, bem como da redação e da revisão crítica do manuscrito, assegurando rigor científico, coerência argumentativa e adequação às normas editoriais da revista. Ambos revisaram cuidadosamente e aprovaram a versão final do artigo submetido, assumindo responsabilidade intelectual integral pelo conteúdo apresentado, incluindo a precisão das análises, a consistência das interpretações e a originalidade das reflexões propostas. A ordem de autoria foi definida de comum acordo entre os autores, refletindo o nível de envolvimento e contribuição acadêmica de cada um ao longo de todas as etapas da pesquisa.

**Financiamento:** a pesquisa não contou com financiamento.

**Disponibilização de dados:** os dados que fundamentam este estudo consistem em relatos reflexivos, registros documentais e observações sistematizadas produzidos pelos próprios autores ao longo do processo de ensino de português como língua estrangeira para estudantes chineses na universidade em questão. Tais dados encontram-se sob a guarda dos autores e não estão disponíveis publicamente, em razão de sua natureza qualitativa, contextual e ética, bem como da necessidade de preservação do anonimato dos participantes e da integridade do processo pedagógico analisado.

## Referências

- Andrighetti, G. H., & Schoffen, J. R. (2012). Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em português como língua adicional. In J. R. Schoffen, S. P. Kunrath, G. H. Andrighetti & L. G. dos Santos (Orgs.), *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente* (pp. 17–44). Bem Brasil.
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2ª ed.). Vozes.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal* (pp. 278–326). Martins Fontes.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.
- Borges, F., Martins, L. M., & Nagual, F. (2024). As relações diplomáticas e econômicas entre o Brasil e a China (2002–2023): continuidades, rupturas e desafios para o governo Lula 3. *Princípios*, 43(169), 25–46. <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2024.169.003>
- Bronckart, J. P., & Machado, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 131–163). EDUEL.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campos, F. R., Coura-Sobrinho, J., & Silva, R. M. (2016). Interculturalidade no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira em ambiente de imersão: um estudo de caso. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.28270>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Candau, V. M. F. (2016). “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15–34.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. EDUSC.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs* (2ª ed.). Editora 34.
- Dutra, A. F., & Ferreira, M. J. (2024). O desenvolvimento da competência intercultural em alunos envolvidos em interação via teletandem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63(2), 476–489.
- Fleuri, R. M. (2005). *Interculturalidade e diálogo de saberes*. Palestra proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire.

- [http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf)
- Freire, P. (2018). *Educação como prática da liberdade* (42ª ed.). Paz e Terra.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Jorge Zahar.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Jye, C. T., Shyu, D. J. Y., & Menezes-Jr, A. J. B. de (2009). Os imigrantes chineses no Brasil e a sua língua. *Synergies Brésil*, 7, 57–64.
- Marchuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (2ª ed., pp. 19–36). Lucerna.
- Mello Neto, A. É., Souza Júnior, P., & Pimenta, V. R. (2023). Ensino de língua portuguesa como língua estrangeira: o gênero aula como artefato transgressivo para o ensino e a aprendizagem. In R. C. M. Pereira, E. Espindola & V. L. L. Cristovão (Orgs.), *Gêneros textuais/discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas* (pp. 568–585). Pontes Editores.
- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, 1(2), 203–221.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 13–44). Parábola.
- Moura, M. (2005). Diversidade cultural e democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade. *Textos e Contextos*, 3(3), 29–38.
- Paiva, V.L.M.O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Parábola.
- Pires, M. D. J. (2022). Português na China: os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602–614.
- Rajagopalan, K. (2014). O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In D. A. Corrêa (Org.), *Política linguística e ensino de língua* (pp. 73–82). Pontes Editores.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo & E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (pp. 5–261). Parábola Editorial.
- Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Santos, L. C. O. (2021). *Interculturalidade e aprendizagem de línguas: relatos de experiências de imersão* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Lavras].
- Schwartzman, S. (1997). *A redescoberta da cultura*. EDUSP.
- Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representations, rights and resources*. Routledge.
- Van Ek. (1996). *Objectives for foreign language learning: volume ii: levels*. Council of Europe Publishing.
- Vasconcelos, L. M. de (2007). Interculturalidade: mais definições em trânsito. *Centro de*

- Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT)*, 1–5.  
<https://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1–2), 61–74.
- Zhang, Y. (2023). Benefícios potenciais da escrita colaborativa no ensino de português língua estrangeira na China: uma breve revisão de literatura. *CBTECLE*, 7(1), 55–65.

[recebido em 31 de março de 2025 e aceite para publicação em 21 de novembro de 2025]