

Paixão ou oportunidades? O motivo dos brasileiros para aprender chinês

Pasión u oportunidades? La razón de los brasileños para aprender chino

Passion or opportunity? The reason why Brazilians learn Chinese

[Yuxiong Zhang](#) 

| Destaques

A popularização de chinês pode não se relacionar necessariamente com a ascensão econômica da China.

Há brasileiros que aprendem chinês simplesmente pelo gosto e interesse pelos idiomas em geral.

A maior parte dos brasileiros aprendem chinês por sua vontade autônoma.

| Resumo

O ensino de chinês no Brasil tem acelerado bastante nos últimos anos, mas seu desenvolvimento está enfrentando uma série de desafios. Até o momento, existem menos de 10 pesquisas em relação ao ensino da língua chinesa no Brasil e nenhuma preocupa os estudantes brasileiros, sobretudo a sua motivação para aprendizagem. O presente trabalho se baseia em um questionário que envolveu 97 estudantes de um curso *online* de chinês implementado em uma universidade pública no Nordeste do Brasil. Um questionário adaptado a partir de um conjunto de modelos amplamente utilizados nos estudos de motivação da aprendizagem de línguas foi utilizado para coletar dados. Os resultados indicam que os aprendizes brasileiros têm uma motivação relativamente abrangente de aprender a língua chinesa, porém a maior parte deles manifestam uma vontade autônoma de adquirir a língua e uma inclinação intrínseca pelo idioma e cultura chinesa.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Ensino de chinês. Chinês. Motivação para aprendizagem.

Recebido: 08.05.2024

Aceito: 28.11.2024

Publicado: 05.12.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453857>

| Introdução

Em 2024, Brasil e China comemoram o quinquagésimo aniversário das relações diplomáticas. Desde 2009, China tem sido o maior parceiro comercial do Brasil e sua presença irrefutavelmente chegou a desafiar a posição dos Estados Unidos e países europeus que monopolizavam o mercado brasileiro há décadas. A entrada do capital chinês, entretanto, também trouxe ao Brasil 34,5 mil novos empregos entre 2003 e 2020 (Cariello, 2021). Em 2021, Brasil também se tornou o país que mais recebeu investimentos chineses no mundo (Cariello, 2022). Durante a visita de Estado do presidente Lula à China entre os dias 12 e 15 de abril de 2023, os dois países assinaram ainda a “Declaração Conjunta entre a República Federativa do Brasil e a República Popular da China sobre o Aprofundamento da Parceria Estratégica Global” e pode-se dizer que se prevê um futuro promissor em intercâmbios comerciais entre os dois países, possibilitando cooperações a um nível ainda mais avançado e aprofundado.

Há 56 instituições de ensino superior que disponibilizam cursos relacionados com a língua portuguesa na China continental e mais de seis mil estudantes chineses aprendendo a falar o idioma oficial do Brasil (Pires, 2022). Olhando para o Brasil, trata-se do Bacharelado em Chinês na Universidade de São Paulo, o único curso de Língua e Literatura Chinesa em nível de graduação no país, além disto existem também outros cursos privados que fornecem oportunidades de aprender a língua chinesa (Lima, 2012). Até 2020, com o apoio governamental chinês, foram fundados no Brasil, no total, doze Institutos Confúcio e três unidades de ensino intitulado *Confucius Classroom* em parceria com instituições superiores brasileiras a fim de promover a divulgação da língua e cultura chinesa (Xie, 2021). Contudo, sendo uma procura ainda muito recente para um país que não “possui a tradição sinológica”, acredita-se que existe “uma carência absoluta” de sinólogos e professores de chinês no Brasil (Bueno, 2017, p. 2). Quanto aos falantes fluentes de chinês, seu número “até pouco tempo podia ser contado nos dedos” (Paulino, 2019, p. 186). Em vista disto, torna-se crucial prestar especial atenção ao desenvolvimento do ensino da língua chinesa no Brasil, perante as grandes oportunidades potenciais e a falta de talentos deste idioma. De acordo com Luís Antônio Paulino, o diretor do Instituto Confúcio da Universidade Estadual Paulista, “o conhecimento da língua é a base das relações interpessoais e estas relações são uma espécie de *guard-rail* que não permitem que as demais relações saiam facilmente dos trilhos” (Paulino, 2019, p. 74).

| Ensino de chinês no Brasil

De fato, o intercâmbio entre os povos data de longo tempo, já no início do século XIX, um grupo de chineses oriundos da zona de Cantão pisaram a terra brasileira para realizar atividades agrícolas nas plantações de chá (Chen et al., 2009). Embora tenha sido permitido manter o contato com a sua cultura de origem, deduz-se que o idioma que os *coolies* utilizavam na época para se comunicarem entre si era o cantonês, dialeto falado pelos nativos de Cantão (Macedo, 2018). Ao longo

do último século, a turbulência social resultou em novas vagas de emigração não apenas da China, mas também de outros países asiáticos, sobretudo durante a guerra sino-japonesa e governança do ditador Suharto na Indonésia, chegaram ao Brasil novos imigrantes de origem ou ascendência chinesa. Contudo, dentro da comunidade chinesa existem uns pequenos enclaves linguísticos em que os imigrantes falavam as suas próprias línguas maternas, ora falavam dialetos chineses relativamente mais singulares e independentes como cantonês e wu, ora falavam a língua indonésia (Chen et al., 2009).

No concernente à língua chinesa, a que normalmente nos referimos hoje em dia, conhece-se como Mandarim Padrão¹ e é, de fato, uma língua padrão com base na pronúncia do pequinês, léxico dos dialetos setentrionais e sintaxe da escrita vernácula da língua chinesa, em oposição à escrita clássica, servindo como a língua franca na China, um país multiétnico onde se encontra uma grande variante de dialetos regionais e idiomas usados por diferentes etnias. Em 1919, a fundação do Centro Social Chinês do Brasil deu origem ao ensino de chinês no Brasil, porém a instituição destinava-se à preservação da sua própria língua dentro da comunidade de imigrantes chineses, cujo objetivo estava ainda distante de promover a língua chinesa no Brasil (Macedo, 2018). Também vale a pena chamar a atenção para o fato do desequilíbrio no bilinguismo dos descendentes chineses hoje em dia, sobretudo no vocabulário e escrita em chinês (Chen et al., 2009), frisando a importância de impulsionar constantemente o ensino da língua chinesa mesmo na comunidade chinesa.

Por um lado, acredita-se que o aumento de procura da língua chinesa se vincula à ascensão econômica da China na última década. No momento quando este país no Extremo Oriente aderiu à Organização Mundial do Comércio, seu idioma começou a atrair a atenção do mundo ocidental (Macedo, 2018). A política de abertura econômica chinesa impulsionou também a divulgação da língua chinesa no Brasil, o ensino de chinês passou de uma necessidade de preservar a língua de raiz dos descendentes chineses para a demanda dos falantes brasileiros (Lima, 2012). Por outro lado, as cooperações entre os dois países também contribuíram eventualmente para a cada vez maior presença de chinês no Brasil. Sob a relação amistosa de “Parceria Estratégica Global”, os governos fundaram, em 2004, a Comissão Sino-Brasileira de Alto Nível de Concertação e Cooperação e assinaram, em 2010, o Plano de Ação Conjunta, o qual foi atualizado em 2015, e o primeiro Plano Decenal de Cooperação em 2012. O ensino de Chinês adquiriu bastante importância sobretudo durante o período de Dilma Rousseff, quando o comércio internacional produziu resultados econômicos frutuosos (Nascimento Neto, 2021). Durante 2011 e 2016, governo da ex-presidente brasileira, instalaram-se oito dos onze Institutos Confúcio no país. Assim, à medida que a economia chinesa se desenvolve a ritmo acelerado, a língua chinesa passou a desempenhar um papel indispensável no intercâmbio e comércio internacional, e a aprendizagem deste idioma tornou-se decisiva e vantajosa tanto para o sucesso de negócio como para a evolução profissional dos brasileiros, uma vez que o conhecimento do chinês

1 Para evitar a ambiguidade, no presente estudo, adota-se uniformemente o termo “chinês” para se referir ao ensino de Chinês como Língua Estrangeira, uma vez que a língua chinesa começou a ser ensinada no Brasil desde 1919, 30 anos antes da fundação da República Popular da China.

pode ajudar a amenizar a diferença cultural entre os dois países (Chen et al., 2009; Paulino, 2019; Nascimento Neto, 2021).

Embora os cursos de chinês estejam recebendo uma “supervalorização” em todo o Brasil (Macedo, 2018, p. 95), o ensino desta língua enfrenta, de fato, uma série de desafios neste momento que provêm não apenas do exterior, mas também do interior. Por um lado, muitos autores criticaram a escassez de recursos que não pode suportar a implementação contínua e avançada do ensino de chinês no Brasil, nem “acompanhar a velocidade do crescimento econômico (chinês) e as exigências evidentes que surgem com este fenômeno” (Macedo, 2018, p. 84). Neste caso, a falta de materiais didáticos em português, especialmente adequados ao contexto brasileiro, é um dos problemas primários (Macedo, 2018; Paulino, 2019; Tso, 2020). Entretanto, encontra-se uma procura crescente no Brasil de professores com domínio na língua materna dos brasileiros em função do desenvolvimento do ensino de chinês nesta região (Tso, 2020). A falta de conhecimentos sobre português e sociedade brasileira pelos professores chineses pode resultar em uma dificuldade de aproximação ou até impossibilidade de comunicação com os aprendizes locais. Por outro lado, vale destacar o fato da ausência de pesquisa científica no ensino de chinês no Brasil (Xie, 2021). De acordo com Bueno (2017), a comunidade acadêmica brasileira demonstra uma inclinação eurocêntrica e americocêntrica ou uma preferência pelos estudos locais, o qual descreveu a hesitação em conhecer a China como “um receio forte entre os brasileiros” (Bueno, 2017, p. 2).

No entanto, sendo uma disciplina ainda muito recente no Brasil (Paulino, 2019; Lima, 2012), também é fulcral perceber a possibilidade do desenvolvimento sustentável do ensino de chinês no país, e isto não se relaciona somente com o apoio político e econômico dos governos e a garantia da oferta de professores qualificados, mas também depende necessariamente dos estudantes, alvo primordial das atividades didáticas, os quais podem tomar a decisão de aprender chinês a partir de um motivo particular e distinto do caso de outras línguas ocidentais, tais como inglês e espanhol. Analisar o motivo e motivação dos estudantes da língua chinesa pode efetivamente ajudar-nos a determinar o sentido do desenvolvimento do ensino de chinês na próxima etapa e refletir sobre seu caminho no futuro.

| Motivação para aprendizagem de línguas

Para entender a razão pela qual as pessoas escolhem se envolver em uma atividade em particular, por quanto tempo persistem e qual o esforço investem nela, é preciso estudar a sua motivação, para que se possa explanar a respeito (Dörnyei, 2009). Sendo amplamente reconhecida como um fator influenciador significativo, acredita-se que a motivação exerce impacto no sucesso na aprendizagem de língua segunda e de estrangeira, a qual tem incentivado o interesse de pesquisa no mundo acadêmico nas últimas três décadas (Cavenaghi, 2009; Csizér, 2017; Nunes, 2020). Os aprendizes com um nível elevado de motivação tendem a executar um processo cognitivo mais profundo e manifestar

mais empenho na aprendizagem à distância. Entretanto, um conjunto de estudos também revela a relação necessária entre a motivação e o bem-estar psicológico e sucesso acadêmico (Teng et al., 2021; Yue et al., 2022). Nas palavras de Nunes (2020, p. 24), uma pessoa com motivação significa estar “despertada na busca do que pretende realizar e tem expectativa sobre seus sucessos e fracassos”. Entretanto, estudar uma língua estrangeira pode ser diferente de aprendizagem de outras disciplinas, visto que a aprendizagem de uma língua não envolve apenas elementos do código de comunicação, mas se relaciona também com aspectos sociais e culturais da comunidade da língua-alvo (Cavenaghi, 2009). Neste caso, uma aprendizagem contínua de línguas pode se relacionar com a motivação sustentável a longo prazo dos aprendizes (Yue et al., 2022).

Durante décadas, trata-se da orientação integrativa da motivação baseada no modelo socioeducacional proposto por Gardner (1985; 2010), uma das fundamentações teóricas predominantes nos estudos de psicologia motivacional e educacional, o qual destaca a capacidade preditiva da motivação integrativa. Nas palavras de Gardner (1985, p. 6), “as atitudes dos aprendizes relativamente à comunidade de uma certa língua afetam necessariamente seu sucesso na integração dos aspetos dessa língua²”. A motivação integrativa se relaciona com uma busca de assimilar ou integrar com os falantes da língua-alvo e isto pode envolver eventualmente um vínculo emocional e abertura às diferenças intergrupais (Łockiewicz, 2019). A orientação integrativa e atitudes positivas no respeitante à comunidade da língua-alvo são reportadas vinculadas com a aprendizagem da língua, maior intensidade de motivação e proficiência (Gardner, 2010). No entanto, a ação conjunta dos fatores internos e externos produz um forte efeito na motivação (Diamantatou & Hawes, 2016). A orientação instrumental é considerada outro componente na vertente social idêntica que implica as necessidades pessoais de aquisição de uma língua para um desenvolvimento profissional e/ou econômico, associando a aprendizagem de línguas com “uma vontade de fazer e a satisfação obtida durante essa atividade³” (Diamantatou & Hawes, 2016, p. 10) e um uso pragmático (Dörnyei et al., 2006).

Embora o modelo socioeducacional de Gardner tenha desempenhado a ponta de lança e exercido um impacto substancial nos estudos da motivação para aprendizagem de línguas, por um longo período de tempo, o conceito da orientação integrativa tem sido questionado recentemente, já que muitos aprendizes não possuem oportunidades de ter uma interação direta, nem profunda com os falantes nativos, nem um desejo forte de integrar na sociedade deles (Dörnyei, 1994). Outra teoria amplamente utilizada para prognosticar a aprendizagem de línguas dos estudantes é a de autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985), referindo-se às orientações intrínseca e extrínseca. O termo de motivação intrínseca é usado para indicar o envolvimento de um indivíduo em uma certa atividade simplesmente por causa do prazer e satisfação, suscitando um senso de mestria. No que diz respeito à motivação extrínseca, pode envolver uma

2 No original: *students' attitudes towards the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language.*

3 No original: *a desire to do so and the satisfaction experienced by this activity.*

variedade de razões eventualmente relacionadas com a autodeterminação, as quais implicam o controlo externo por outras pessoas ou pelas circunstâncias, mas a escolha voluntária do indivíduo, associando-se com os incentivos positivos e/ ou negativos, tais como prêmio e punição (Noels et al., 2000; 2016). No entanto, a existência de competência também pode trazer influências extrínsecas ao comportamento das pessoas (Deci & Ryan, 2002). À luz de Schmidt et al. (1996) e Brown (2007), podem existir situações em que contêm simultaneamente motivações intrínsecas e extrínsecas e integrativas e instrumentais.

Mediante a incorporação da teoria de *possible selves* de Markus e Nurius (1986) e a de *self-regulation* de Higgins (1987) ao estudo de motivação da aprendizagem de línguas segundas, Dörnyei (2005) propôs os conceitos de *Ideal L2 Self* e *Ought-to L2 Self* com alicerce no seu *L2 Motivational Self System (L2MSS)*, que considera a motivação do aprendiz de línguas um processo interno de identificação. Inspirado nos estudos desenvolvidos por Higgins (1987), Dörnyei (2005) contribuiu com uma nova interpretação à motivação instrumental, dividindo-a em duas partes, nomeadamente, com o foco de promoção e o de prevenção. Neste caso, o *Ideal L2 Self* associa-se com o futuro sucesso e implica uma imagem desejável e positiva que o aprendiz pretende no futuro, enquanto o *Ought-to L2 Self* reflete como se deve comportar para evitar consequências negativas ou atingir expectativas dos outros. Uma vez que a proficiência na língua-alvo fizer parte de um dos dois aspectos da sua autoidentificação, o aprendiz sentir-se-á motivado para reduzir a discrepância entre o estado atual e o possível *L2 self* (Dörnyei, 2009).

Aliás, a teoria de Dörnyei (2009) coloca a reinterpretação da orientação integrativa do pioneiro em foco, descrevendo esta como uma dimensão do *ideal L2 self*. Em conformidade com o conceito de comunidades de imaginação de Norton (2001), os aprendizes são capazes de criar seu *Ideal L2 Self* em uma comunidade imaginária com base nas suas próprias experiências e imaginação. Em vista disto, mesmo que a língua-alvo não exista no contexto cotidiano dos aprendizes, continua a se encontrar a possibilidade de se integrar nesta comunidade imaginária (Mayumi & Zheng, 2021).

Não obstante, nos dias de hoje, uma língua, sobretudo no caso de inglês, pode exercer a função da língua franca em uma sociedade cada vez mais globalizada, apresentando uma ligação relativamente enfraquecida com a sua cultura em causa (Lu et al., 2019). Assim, vale a pena introduzir também o conceito de postura internacional proposto por Yashima (2000), o qual é utilizado para se referir a uma visão internacional que se caracteriza pelo “interesse em assuntos estrangeiros ou internacionais, intenção de viver ou trabalhar para além do mar, disponibilidade para interagir com parceiros interculturais e abertura ou atitude não etnocêntrica em relação a diferentes culturas⁴” (Yashima, 2000, p. 57). Neste caso, a postura internacional indica uma tendência para se conectar com a comunidade internacional em vez de um grupo ou cultura de alguma língua-alvo em particular. Portanto, comparando com a orientação integrativa, a postura internacional reflete sobre um vínculo menos estreito com os membros da língua-alvo (Calafato, 2021).

4 No original: *interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to stay or work, to interact with intercultural partners and [...] openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures.*

É possível que a aplicação da orientação baseada nos conceitos de *self* não tenha um efeito idêntico em todos os contextos culturais, dependendo não apenas dos fatores psicológicos, mas também dos sociais. A família, grupos de convivência e comunidade onde os aprendizes se envolvem podem influenciar a atitude deles a respeito da língua-alvo e da respectiva cultura em causa (Łockiewicz, 2019). Em certas situações, a aprendizagem de línguas pode resultar das pressões e estímulos exteriores, tendo como exemplo o requisito do curso e a decisão tomada pelos pais (Noels et al., 2016). O suporte parental é reportado mais decisivo na orientação para o futuro do que o apoio do professor, pode-se dizer que a perspectiva dos pais desempenha um papel imprescindível na importância e necessidade da aprendizagem da língua e pode, às vezes, originar uma pressão sobre os aprendizes para adquirir esta língua (McEown et al., 2017).

Entretanto, é fundamental estar consciente de que os fatores motivadores não agem de uma forma individual, mas existe uma interação dinâmica entre si, determinando a trajetória motivacional do aprendiz em conjunto com as características do ambiente de aprendizagem (Papi & Hiver, 2020). Diferentes orientações relacionadas com *self* e identidade podem trabalhar em conjunto de uma maneira complementar e é relevante considerar o papel que distintas orientações exercem quando se combinam, uma vez que a aprendizagem de línguas pode resultar de múltiplas razões associadas com *self* e identidade (McEown et al., 2017).

Voltando ao assunto do presente estudo, o ensino de chinês no Brasil, vale a pena destacar que a maioria dos estudos na promoção de multilinguismo, conforme iniciativas de aprendizagem de línguas, tem se concentrado no contexto europeu, muito menos atenção foi prestada em outras regiões no mundo (Calafato, 2021). Tendo em vista que as pesquisas empíricas e teóricas relativamente à motivação da aprendizagem de inglês como língua segunda ocupam uma posição de destaque, a situação de outros idiomas é efetivamente pouco analisada (Ushioda & Dörnyei, 2017). Portanto, torna-se fulcral estudar a motivação para aprendizagem da língua chinesa pelos falantes brasileiros, sobretudo tomando em consideração a perspectiva potencial que se revela no ensino deste idioma no Brasil em virtude do poder econômico da China nos dias de hoje e da intensificação das relações bilaterais entre os dois países nas últimas décadas. No momento, o ensino de chinês no Brasil continua a permanecer em uma fase incipiente, encontra-se apenas um número bastante limitado de estudos sinológicos, e no que diz respeito à motivação para aprender a língua chinesa, há ainda um vazio por explorar em nosso entender. Baseando-se nisto, propomos por aqui as questões de pesquisa do presente estudo:

- O que pode motivar os aprendizes brasileiros a decidirem estudar a língua chinesa?
- Quais são os fatores com que os motivos de aprendizagem da língua chinesa podem se relacionar?

Metodologia

A fim de entender quais os possíveis fatores que podem influenciar a motivação dos aprendizes brasileiros relativamente à aprendizagem de chinês, optamos por aplicar um questionário para coletar os dados que pretendemos analisar. De fato, estratégias metodológicas semelhantes foram aplicadas várias vezes em contextos escolares brasileiros. Cavenaghi et al. (2013) investigaram as orientações motivacionais e as percepções do contexto de aprendizagem de uma língua por 396 adolescentes por meio dos questionários de *Achievement Goals Scale*, *Perceptions of an Interesting Classroom Teaching* e *Perceptions of Utility Value of Foreign Language*. Baseando-se nos fundamentos da Teoria de Metas de Realização, Zenorini e Santos (2010) construíram uma Escala de Motivação para a Aprendizagem com o objetivo de estudar a motivação para aprendizagem por 739 estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares e as mesmas autoras desenvolveram posteriormente uma nova versão para utilizar em amostras universitárias (Santos et al., 2013), a qual foi aplicada em diferentes contextos. Por exemplo, Bacan et al. (2020) utilizaram este modelo em conjunto com outros instrumentos para estudar o processo de adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação para aprendizagem por 324 estudantes universitários da modalidade a distância.

O presente estudo pretendeu estudar a motivação para aprendizagem em um contexto específico, isto é, aprendizagem de chinês pelos aprendizes brasileiros. Em virtude da escassez de pesquisas na respectiva área de estudo no Brasil, nos inspirando nos estudos prévios (Yue et al., 2022; McEown et al., 2017; Tan et al., 2016), construímos uma *item pool* com base nos modelos de questionário previamente validados e amplamente utilizados na área da motivação para aprendizagem de línguas, designadamente, *The Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (2004), *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (Taguchi et al., 2009) e teorias de autodeterminação de Deci e Ryan (Noels et al., 2000) e de postura internacional de Yashima (2009), incluindo seis subescalas, nomeadamente orientações integrativa e instrumental, intrínseca e extrínseca, *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 self*, encorajamento parental e postura internacional. Todos os itens aplicados no questionário foram retirados e respectivamente traduzidos e adaptados da *item pool* em função do contexto específico e concreto do ensino de chinês no Brasil; no total, 33 itens foram apresentados em uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e em ordem aleatória (Tabela 1).

Para obter uma maior compreensão relativamente aos aspectos com que a decisão dos aprendizes para aprender chinês pode se relacionar, aproveitamos uma questão aberta que pergunta diretamente “qual seu motivo de aprender chinês?” para estudar a situação de cada caso com base nas respostas de natureza de autorrelato. Ademais, uma série de perguntas, incluindo idade, gênero e ocupação, ou ano do curso, também foram elaboradas com o objetivo de recolher os dados demográficos dos questionados. No caso dos estudantes universitários, o nome do seu curso também foi solicitado a fim de proporcionar

informações suplementares para entender melhor a razão apresentada sobre o motivo da aprendizagem de chinês, embora não seja uma resposta obrigatória como o caso dos outros itens. No final, o questionário desenvolvido foi enviado aos especialistas da área da língua portuguesa para ser conferido se existe ambiguidade na redação.

Tabela 1

Itens das variáveis motivacionais do questionário

Subescala	Nº	Item	Fonte
Orientação integrativa (4)	29	É importante aprender chinês porque me permitirá estar mais à vontade com pessoas que falam essa língua.	Gardner (2004)
	7	É importante aprender chinês porque me permitirá encontrar e conversar com mais e variadas pessoas.	
	6	É importante aprender chinês porque me permitirá compreender e apreciar melhor o modo de vida chinês.	
	12	É importante aprender chinês porque serei capaz de interagir com os falantes de chinês com mais facilidade.	
Orientação instrumental (4)	33	É importante aprender chinês porque precisarei dele para a minha carreira.	Gardner (2004)
	5	É importante aprender chinês porque me vai tornar mais instruído(a).	
	4	É importante aprender chinês porque será útil na obtenção de um bom emprego.	
	26	É importante aprender chinês a fim de alcançar um maior respeito social.	
Motivação intrínseca (4)	8	Estudo chinês pela sensação de satisfação que tenho ao descobrir coisas novas.	Noels et al. (2000)
	32	Estudo chinês pelo prazer que sinto ao ultrapassar-me a mim próprio nos meus estudos desta língua.	
	15	Estudo chinês pelo gosto de ouvir que falam esta língua.	
	31	Estudo chinês pelo gosto que sinto ao falar nesta língua.	
Motivação extrínseca (4)	28	Estudo chinês porque tenho a impressão de que isto é algo da minha expectativa.	Noels et al. (2000)
	18	Estudo chinês porque me sinto culpado(a) se não domino uma língua segunda.	
	13	Estudo chinês porque o acho bom para o meu desenvolvimento pessoal.	
	21	Estudo chinês porque escolho ser aquele tipo de pessoa que sabe falar mais do que uma língua.	
Ideal L2 Self (4)	3	Posso imaginar-me a viver no estrangeiro e a utilizar eficazmente o chinês para comunicar com os habitantes locais.	Taguchi et al. (2009)
	16	Imagino-me como alguém que seja capaz de falar chinês.	
	14	Sempre que penso na minha carreira futura, imagino-me a usar o chinês.	

Ought-to L2 self (4)	23	As coisas que quero fazer no futuro exigem que eu domine o chinês.	Taguchi et al. (2009)
	30	Aprender chinês é necessário porque as pessoas que estão à minha volta esperam que eu o faça.	
	2	Estudar chinês é importante para mim a fim de obter a aprovação dos meus colegas/professores/família/patrão.	
	27	Estudar chinês é importante para mim porque outras pessoas respeitar-me-ão mais se eu tiver um conhecimento desta língua.	
	9	Se eu não aprender chinês, estarei a desiludir outras pessoas.	
Encorajament o Parental (4)	17	Os meus pais acham que é muito importante para mim aprender chinês.	Gardner (2004)
	20	Os meus pais sublinharam a importância que o chinês teria para mim quando terminar os estudos.	
	22	Os meus pais estão muito interessados em tudo o que eu faço na minha aula de chinês.	
	10	Os meus pais encorajam-me a praticar o meu chinês o mais possível.	
Postura internacional (5)	19	Tento evitar falar com os estrangeiros se puder.	Yashima (2009)
	25	Eu falarei com um estudante internacional se encontrar um na universidade.	
	1	Estou interessado em uma carreira internacional.	
	11	Tenho pensamentos para partilhar com pessoas de outras partes do mundo.	
	24	Falo frequentemente sobre situações e eventos em países estrangeiros com a minha família/amigos.	

Fonte: o autor.

No total, 97 estudantes do curso livre on-line de chinês participaram do questionário, os quais eram de uma universidade pública localizada no Nordeste do Brasil. Dentre eles, 58,8% (57) são masculinos e 39,2% (38) são femininos, enquanto 2 identificam-se como outro gênero. Uma vez que o curso era fornecido a toda a comunidade acadêmica, as turmas do curso de chinês compunham-se não apenas de estudantes universitários, mas também pessoal docente e técnico (Tabela 2). Em vista disto, a faixa etária dos questionados varia muito, de 18 a 57 anos, com uma média de 25.4 anos, se bem que a maioria fica na faixa entre 18 e 23 (Figura 1).

Tabela 2

Ocupação dos participantes

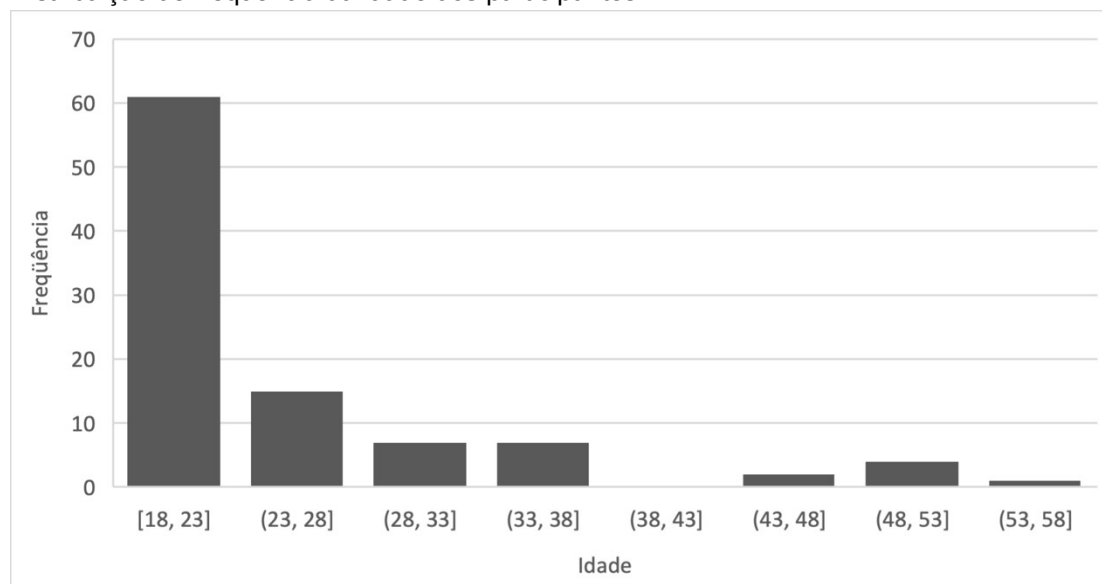
Ocupação	Ano do curso	Nº de inquiridos	%
Estudante de Bacharelado/ Licenciatura	1.º ano	13	13,4%
	2.º ano	20	20,6%
	3.º ano	20	20,6%
	4.º ano	15	15,5%
	5.º ano	12	12,4%
Estudante de pós-graduação/ mestrado		7	7,2%
Docente		4	4,1%

Assistente técnico	6	6.2%
---------------------------	----------	-------------

Fonte: o autor.

Figura 1

Distribuição de frequência da idade dos participantes



Fonte: o autor.

Coleta e análise dos dados

O questionário foi distribuído através da plataforma *Google Forms* nos dias de 24 e 25 de março de 2021, primeira semana do curso, com o intuito de evitar as possíveis intervenções pelos docentes de naturalidade chinesa ou pelo próprio curso em relação a seu motivo de aprendizagem. A participação no questionário foi de natureza completamente voluntária e não envolveu qualquer relação com a avaliação final que foi esclarecida, em conjunto com o objetivo do questionário, oralmente nas aulas e por escrita quando se divulgou o *link* do questionário pela ferramenta de comunicação instantânea, *WhatsApp*, e logo na primeira página do questionário. A coleta de dados não abordou informações pessoais e os dados demográficos coletados a respeito do gênero, idade e ocupação foram utilizados exclusivamente para descrever o perfil geral dos participantes. No total, recebemos 97 respostas dos 120 estudantes inscritos no curso.

Os dados de natureza quantitativa e qualitativa foram processados respectivamente pelo *IBM SPSS Statistics* e *MaxQDA*. A fiabilidade das subescalas relacionadas com a motivação para aprendizagem foi testada mediante o coeficiente alfa de *Cronbach* pela ferramenta estatística, enquanto os motivos de aprendizagem de chinês apresentados pelos próprios inquiridos foram codificados por meio de leitura repetida e interpretação constante. Em seguida, as respostas relativamente aos motivos de aprendizagem foram agrupadas em diferentes categorias em conformidade com a sua essência revelada, cuja frequência de aparição foi igualmente registrada.

Resultados quantitativos

Em conformidade com a Tabela 3, o valor de alfa de *Cronbach* supera 0.7 nos casos de orientação integrativa, motivação intrínseca, encorajamento parental, *Ideal L2 Self* e *Ought-to L2 Self*, revelando uma fiabilidade aceitável. Quanto às subescalas da orientação instrumental, motivação extrínseca e postura internacional, optamos por não aceitar os valores inferiores a 0.6 para garantir a confiabilidade dos dados quantitativos obtidos (Maroco & Garcia-Marques, 2006), uma vez que o valor de alfa se associa com uma certa escala em específico e não com uma medida geral em relação a todos os itens (Gardner, 1995). Considerando o fato de que os questionados oriundos de duas comunidades acadêmicas distintas, nomeadamente, estudantil de diferentes cursos e de funcionários universitários, os fatores que influenciavam a sua aprendizagem de chinês podem variar em virtude da sua ocupação e área profissional. Entretanto, a idade, gênero e nível de estudos também foram reportados como fatores influenciadores possíveis em relação ao valor de alfa de *Cronbach* (Ursachi et al., 2015), que pode refletir nas subescalas de motivação extrínseca e orientação instrumental. A influência trazida pelos fatores externos na aprendizagem da língua chinesa pode diferenciar muito entre os questionados. No entanto, a motivação também é considerada um constructo complexo que envolve muitos outros fatores (Schumann, 1986), por isso, discutimos aqui apenas as subescalas com uma fiabilidade aceitável.

Conforme as médias dos itens, pode-se dizer que ambas a orientação integrativa (4.75) e a motivação intrínseca (4.50) manifestaram uma classificação muito positiva, tomando em consideração que o questionário foi de uma escala de 5 pontos. Isto pode se relacionar com o desejo e vontade inerente dos estudantes de conhecer a China e estudar seu idioma. Ademais, a pontuação da *Ideal L2 Self* também alcança 4.492, evidenciando a sua vontade autônoma de aprender, enquanto a *Ought-to L2 Self* apresenta uma média negativa, cujo valor (2.20) está inferior a 3. Neste caso, pode-se acreditar que não deve ter existido pressão externa quando os estudantes participantes tomaram a decisão de aprender chinês. Quanto ao encorajamento parental, consoante a média da subescala, a influência oriunda dos pais também não foi considerada muito significativa, a qual teve uma média apenas de 2.70. Assim, podemos dizer que a motivação para aprender a língua chinesa foi isenta da influência de família, enfatizando a vontade autônoma de aprendizagem dos participantes. Em relação à postura internacional, seu valor de alfa não atingiu 0.6, que pode ter resultado também da composição dos participantes do questionário. Em geral, os questionados manifestaram uma vontade autônoma de aprender o idioma e até apresentaram um possível vínculo com a cultura chinesa e comunidade da língua chinesa.

Tabela 3
Estatística de fiabilidade

	Alfa de <i>Cronbach</i>	Alfa após exclusão de itens	Média	Variância	Nº de Itens
Orientação integrativa	.79	.83	4.75	.02	4
Orientação	.55	.60	4.05	.44	4

instrumental					
Motivação intrínseca	.74	.75	4.50	.08	4
Motivação extrínseca	.43	.46	3.74	2.11	4
Encorajamento Parental	.92	.92	2.70	.17	4
<i>Ideal L2 Self</i>	.74	.75	4.49	.08	4
<i>Ought-to L2 Self</i>	.77	.77	2.20	.43	4
Postura internacional	.57	.58	4.39	.11	5

Fonte: o autor.

Resultados qualitativos

De acordo com os dados qualitativos obtidos por meio da pergunta aberta, efetuamos uma análise detalhada relativamente ao motivo de aprendizagem, avaliando respectivamente a situação de todos os participantes questionados. Baseando-se na sua formulação, codificamos e agrupamos as respostas em 32 grupos diferentes, os quais foram redivididos em 8 categorias principais (Tabela 4).

A extensão de respostas variou entre 3 e 138 palavras e teve uma média de 30.86 palavras, a maioria das quais envolveram múltiplos motivos. Apenas 29 questionados apresentaram uma única razão para explicar a sua decisão de aprender o idioma chinês. Conforme a tabela 4, os motivos apresentados pelos questionados se referiram ao interesse pela língua e cultura, gosto por obra cultural e artística chinesa, fatores instrumentais, influência da China ou da língua chinesa e outros motivos pessoais. O interesse pela língua foi o motivo mencionado com mais frequência. Contudo, vale a pena chamar a atenção para o fato de que alguns participantes podem ter acedido ao curso simplesmente devido a seu interesse pelos idiomas ou gosto ou satisfação de adquirir um novo idioma. Alguns demonstraram uma apreciação pelas línguas asiáticas em geral, mas, de uma forma ou de outra, manifestaram uma motivação intrínseca. No entanto, os participantes brasileiros também demonstraram um interesse pela cultura, sobretudo cultura chinesa, vários indivíduos até afirmaram manifestamente seu gosto pelas mídias, músicas, literatura e arte marcial chinesa. Além disto, muitos revelaram nas suas respostas a sua vontade de conhecer a Ásia em geral.

De acordo com o resultado do trabalho desenvolvido por Calafato (2021), o autor chegou a concluir que a aprendizagem de chinês pelos estudantes cazaquistaneses e usbequistaneses envolvia principalmente uma abordagem instrumental e dependia muito dos laços econômicos estabelecidos entre a China e os dois países. A interação com os falantes chineses não implicava uma intenção de intimidade. Baseados nos dados que obtivemos, embora tenha existido um número de indivíduos que associou a aprendizagem do chinês com os fatores instrumentais, contando com o desenvolvimento profissional e pessoal, aprimoramento acadêmico e o futuro emprego, e outros que mencionaram a presença cada vez maior da China e da língua chinesa no mundo, que se relacionou eventualmente com as oportunidades no futuro, também houve participantes que evidenciaram nitidamente a sua tendência de se integrar na

comunidade chinesa através de estudar, estagiar, trabalhar ou até viver para a China.

Ademais, a vontade de aproveitar o conhecimento do chinês para conhecer mais pessoas, contato prévio com os falantes nativos e até espectro político pessoal também podem ter determinado, em certa medida, a intenção de adquirir a língua chinesa. Porém, existem também indivíduos que se envolveram no curso de chinês apenas para aproveitar a oferta das aulas, desenvolver conhecimento ou ter simplesmente uma experiência nova, mas o número também foi considerado muito diminuto. Em vista disto, pode-se dizer que o motivo de aprender chinês pelos estudantes do curso foi efetivamente complexo e a maior parte dos casos implicou múltiplos fatores. Contudo, a esmagadora maioria dos participantes abordaram o curso de chinês pelo interesse intrínseco pela língua e cultura, sobretudo pela preferência exclusiva pela sinologia. Entretanto, pode-se encontrar a inclinação de integração nas respostas de alguns participantes, se bem que o número não tenha sido muito considerável. Os fatores instrumentais e a posição da língua chinesa nos dias de hoje também podem ter exercido impacto na decisão de adquirir a língua chinesa, mas também não é o caso de todos. Ademais, trata-se dos motivos pessoais, sobretudo a intenção de viajar para a China e conhecer o país, fatores influenciadores possíveis na aprendizagem de chinês.

Tabela 4

Categoria dos motivos apresentados pelos participantes

Categoria	Subcategoria	Frequência
Interesse pela língua	Interesse pela língua chinesa	33
	Interesse pelas línguas asiáticas	13
	Interesse pelas línguas	22
	Curiosidade pela língua chinesa	2
	Soma	70
Interesse pela cultura	Interesse pela cultura chinesa	31
	Interesse pela(s) cultura(s) asiática(s)	13
	Curiosidade pela cultura chinesa	1
	Curiosidade pela(s) cultura(s) asiática(s)	1
	Interesse pela história asiática	1
	Vontade de conhecer mais sobre diferentes culturas/ o mundo	4
	Soma	51
Gosto pela cultura chinesa/ produtos culturais da China	Gosto por telenovelas/ filmes chineses	2
	Gosto por animações/ mangás chineses	3
	Gosto pela literatura chinesa	1
	Gosto por músicas chinesas	3
	Gosto por programas televisivos chineses	1
	Gosto pelo Tai-Chi	3
	Soma	13
Fatores instrumentais	Desenvolvimento profissional	12
	Aprofundamento de conhecimento por motivos acadêmicos	13
	Oportunidade de emprego	14
	Desenvolvimento pessoal	2

	Soma	41
Tendência de integração	Oportunidade de estudar/ estagiar na China	6
	Vontade de trabalhar/ viver para a China	3
	Soma	9
Influência da China/ língua chinesa	Presença política da China	4
	Presença econômica da China	3
	Importância da língua chinesa	8
	Soma	15
Outros motivos pessoais relacionados com a língua/ cultura chinesa	Conhecer/ ter contato com mais pessoas	4
	Contato prévio com falantes chineses	1
	Motivo de turismo	7
	Espectro político	1
	Soma	13
Outros motivos pessoais sem relação com a língua/ cultura chinesa	Aproveitamento da oferta do curso	2
	Desenvolver conhecimento	1
	Ter novas experiências	1
	Soma	4

Fonte: o autor.

Considerações finais

Tomando em consideração o número notavelmente crescente de Institutos Confúcio e cursos de chinês surgindo nas últimas décadas no Brasil, a ausência de estudos sinológicos e pesquisas a respeito do ensino da língua chinesa tornaram o desenvolvimento e sustentabilidade das atividades didáticas muito imprevisíveis, especialmente sob o contexto da exposição de uma série de problemas na realidade. Para se preparar para enfrentar tais desafios, é fundamental estudar prementemente os aprendizes brasileiros de chinês, os quais são a base das atividades de ensino. Normalmente, acredita-se que a popularização da aprendizagem de chinês se associa com o desenvolvimento da economia chinesa nas últimas décadas. A aquisição da língua chinesa pode ser uma mais-valia no mercado de trabalho, sobretudo considerando o número significativo de falantes da língua chinesa no mundo. Devido às relações diplomática, econômica e cooperativa intensificadas entre os dois países, os estudantes brasileiros podem pretender dominar chinês a partir de uma motivação instrumental. Contudo, de acordo com os resultados de análise, a motivação para aprendizagem de chinês pelos brasileiros envolve diversos fatores e os de natureza instrumental podem não ser os mais decisivos neste caso. Em conformidade com os resultados de natureza quantitativa, os aprendizes brasileiros revelaram um desejo intrínseco e integrativo e demonstraram uma vontade autônoma de conhecer a língua e cultura chinesa, sem terem sido afetados pelas pressões exteriores ou influência oriunda de família, correspondendo também à descoberta baseada nos dados qualitativos. Em geral, os estudantes participantes apresentaram interesse e curiosidade de conhecer mais sobre a China. Portanto, consideramos que a motivação intrínseca e integrativa e o próprio interesse pela língua chinesa motivam mais os aprendizes brasileiros em sua aprendizagem de chinês.

Entretanto, as respostas apresentadas pelos participantes também ajudaram a entender que seu motivo de aprender chinês pode ter sido complexo e os fatores instrumentais, motivos pessoais e a presença da língua chinesa no mundo atual podem igualmente ocasionar a vontade dos estudantes de aprender o idioma. Em conformidade com os resultados da análise qualitativa, por um lado, o interesse pela língua chinesa é indubitavelmente o fator influenciador mais decisivo na motivação para aprendizagem desta língua. Por outro lado, alguns aprendizes brasileiros podem ter escolhido aprender chinês simplesmente devido à sua inclinação pelas línguas em geral e não por causa de algum interesse específico. Para eles, o curso de chinês pode ter surgido apenas como uma oferta e oportunidade e eles entraram no curso simplesmente por causa da curiosidade, se bem que somente dois participantes tenham explicitado este fator no questionário. No entanto, a decisão de aprender chinês pode resultar da curiosidade tanto pela cultura chinesa quanto pelas culturas da Ásia em geral. No que concerne aos fatores instrumentais, embora apenas 4 dos 97 participantes no questionário tenham sido docentes e 6 tenham desempenhado a função de assistente técnico, o desenvolvimento profissional foi mencionado por 12 questionados. Além disto, tanto o aprofundamento de conhecimento para fins acadêmicos como a oportunidade de emprego podem se relacionar mais com a motivação instrumental. Entretanto, existem ainda mais fatores que podem eventualmente afetar os motivos de aprendizagem de chinês, tais como, oportunidade de estudar ou trabalhar na China, turismo e outros fatores menos frequentemente mencionados. Com base nisto, sugerimos que os professores e formadores de chinês ponderem a proporção do conhecimento linguístico, cultural e gramática aplicada nas atividades didáticas no futuro a fim de satisfazer a necessidade dos estudantes brasileiros.

| Limitações e sugestões para futuras pesquisas

O presente estudo se restringe aos estudantes de um curso livre *online* de chinês, cujo público-alvo é a comunidade acadêmica de uma universidade no Nordeste do Brasil. Encontra-se uma diferença notável na idade, ocupação e área profissional entre os participantes que pode resultar em um limite nos dados quantitativos. Entretanto, os participantes são uniformemente oriundos do contexto acadêmico e podem não avistar o uso da língua chinesa no negócio e outras áreas específicas, os quais também não revelaram uma instrumentalidade relativamente forte, em comparação com a inclinação intrínseca de ter contato com o idioma, embora alguns tenham considerado a possibilidade de aproveitar a aquisição da língua chinesa para aprimorar seu estudo ou pesquisa científica. Neste caso, recomendamos que futuros trabalhos possam focalizar em ampliar a amostra de pesquisa e estudar aprendizes de comunidades diferentes para entender melhor seu motivo de aprender chinês.

| Referências

- Bacan, A. R., Martins, G. H., & Santos, A. A. A. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40, e211509. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5. Ed.). Eaglewood Cliffs.
- Bueno, A. (2017) O Problema do Pensamento chinês no Brasil. *Sobre Ontens*, 2(11), 3-8. <https://revistasobreontens.blogspot.com/p/volumes-anteriores.html>
- Calafato, R. (2021). "I'm a salesman and my client is China": Language learning motivation, multicultural attitudes, and multilingualism among university students in Kazakhstan and Uzbekistan. *System*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.10>
- Cariello, T. (2021). *Investimentos chineses no Brasil: histórico, tendências e desafios globais (2007-2020)*. CEBC. <https://www.cebc.org.br/2021/08/05/investimentos-chineses-no-brasil-historico-tendencias-e-desafios-globais-2007-2020/>
- Cariello, T. (2022). *Investimentos chineses no Brasil: 2021- Um ano de retoma*. CEBC. <https://www.cebc.org.br/2022/08/31/estudo-inedito-investimentos-chineses-no-brasil-2021/>
- Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14(2), 248-261. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200017&lng=pt&tlng=pt
- Cavenaghi, A. R. A., Bzuneck, J. A., & Rufini, S. É. (2013). Adolescent's motivation and their perceptions of learning contexts of foreign language. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 345–354. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300004>
- Chen, T. J., 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. https://biblio.fflch.usp.br/Menezes_Junior_AJB_2298761_OsImigrantesChinesesNoBrasilEASuaLingua.pdf
- Csizér, K. (2017). Motivation in the L2 classroom. In S. Loewen, & M. Sato (Eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 418-432). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Diamantatou, C., & Hawes, T. (2016) Foreign Language Learning, Motivation and the Market Economy. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 95-103. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n1p95>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalization: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters.

- Gardner, P. L. (1995). Measuring attitudes to science: Unidimensionality and internal consistency revisited. *Research in Science Education*, 25(3), 283-289. <https://doi.org/10.1007/bf02357402>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. The University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Mode*. Peter Lang.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Lima, L. W. N. (2012). *O ensino de mandarim no Brasil: um estudo comparativo entre os sistemas pinyin e zhuyin fuhao*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122012-110235/pt-br.php>
- Łockiewicz, M. (2019). The role of motivation in learning foreign languages: towards a global self-identity – a literature analysis. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(2), 81-90. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.84569>
- Lu, X., Zheng, Y., & Ren, W. (2019). Motivation for Learning Spanish as a Foreign Language: The Case of Chinese L1 Speakers at University Level. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 79, 79-98. <https://doi.org/10.5209/clac.65649>
- Macedo, R. F. (2018). "Velocidade": a história do ensino da língua chinesa no Brasil: uma questão de planejamento linguístico. *De Letra em Letra*, 5(2), 82-100. <http://www.revistadeletraemletra.com.br/ojs/index.php/deletraemletra/article/view/46>
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. <http://hdl.handle.net/10400.12/133>
- Mayumi, K., & Zheng, Y. (2021) Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese. *The Language Learning Journal*, 51(2), 238–252. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996621>
- McEown, M. S., Sawaki, Y., & Harada, T. (2017). Foreign Language Learning Motivation in the Japanese Context: Social and Political Influences on Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547. <https://doi.org/10.1111/modl.12411>
- Nascimento Neto, W. N. (2021). Novos agentes e relações internacionais: as relações sino-brasileiras e o ensino do mandarim no Brasil durante o governo Dilma Rousseff. *Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança*, 4(2), 67-75. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/ESGPPJS/article/view/1406>
- Noels, K. A., Chaffee, K., Lou, N. M., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German: Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation. *FLuL--Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 12-29. <https://eric.ed.gov/?id=ED574933>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>

- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen, (Eds.). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 159-171). Pearson Education.
- Nunes, C. C. (2020). A Motivação como Um Fator Determinante do Ensino e da Aprendizagem de Uma Língua Estrangeira. *Intercâmbio*, 43, 18-31. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42326>
- Papi, M., & Hiver, P. (2020). Language Learning Motivation as a Complex Dynamic System: A Global Perspective of Truth, Control, and Value. *The Modern Language Journal*, 104(1), 209-231. <https://doi.org/10.1111/modl.12624>
- Paulino, L. A. (2019). O papel dos Institutos Confúcio no Brasil durante no período 2008-2018: A experiência do Instituto Confúcio na UNESP. *Mundo e Desenvolvimento, Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais*, 1(2), 173-193. https://ieei.unesp.br/index.php/IEEI_MundoeDesenvolvimento/article/view/44
- Pires, M. D. J. (2022). Português na China: os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602-614. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.602-614.2442>
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. P. C. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista De Psicologia*, 25(3), 531-546. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>
- Schmidt, R., Boraie, D., Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Eds.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 9-70). University of Hawaii.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-397. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). 4. The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- Tan, T. G., Ismail, H. N., & Ooi, A. E. (2016). Exploratory Factor Analysis: Blended Motivation of Malay Students Learning Mandarin as a Foreign Language. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(3), 1011-1023. <http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/regular-issue?article=JSSH-1348-2015>
- Teng, M. K., Wang, C., & Wu, J. G. (2021). Metacognitive Strategies, Language Learning Motivation, Self-Efficacy Belief, and English Achievement During Remote Learning: A Structural Equation Modelling Approach. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268>
- Tso, F. W. C. (2020). Ensino dos Caracteres Chineses aos Aprendizes Brasileiros. *Porto Das Letras*, 6(esp.), 153-167. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/6637>
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00123-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00123-9)
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-453. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>

- Xie, J. (2021). A implementação do ensino de chinês na escola brasileira. In E. S. Bolacio Filho & L. F. Kaltner (Eds.). *Estudos de Linguagem: Reflexões sobre Diversidade* (pp. 108-119). Pedro & João Editores.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: a study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
https://kansai-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=10042&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei et al. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.144-163). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Yue, Z., Zhao, K., Meng, Y., Qian, X., & Wu, L. (2022). Toward a Better Understanding of Language Learning Motivation in a Study Abroad Context: An Investigation Among Chinese English as a Foreign Language Learners. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.855592>
- Zenorini, R. D., & Santos, A. A. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641010>

Sobre o autor

Yuxiong Zhang

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0003-0305-0110>

Doutor em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (2021). Professor adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. E-mail: yuxiong.zhang@ipleiria.pt

Resumen

La enseñanza del chino en Brasil se ha acelerado considerablemente en los últimos años, pero su desarrollo se enfrenta a una serie de retos. Hasta la fecha, se han realizado menos de 10 estudios sobre la enseñanza del chino en Brasil y ninguno de ellos se ha ocupado de los estudiantes brasileños, especialmente de su motivación para aprender. El presente trabajo se basa en una encuesta en la que participaron 97 estudiantes de un curso de chino en línea impartido en una universidad pública del nordeste de Brasil. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario adaptado a partir de un conjunto de modelos ampliamente utilizados en los estudios sobre motivación para el aprendizaje de idiomas. Los resultados indican que los alumnos brasileños tienen una motivación relativamente amplia para aprender la lengua china, pero la mayoría de ellos expresa un deseo autónomo de adquirir la lengua y una inclinación intrínseca hacia la lengua y la cultura chinas.

Palabras clave: Enseñanza del chino. Chino. Motivación para el aprendizaje.

Abstract

Chinese language teaching in Brazil has accelerated considerably in recent years, but its development is facing a number of challenges. To date, there have been fewer than 10 studies on Chinese language teaching in Brazil and none of them has been concerned with Brazilian students, especially their motivation to learn. The present work is based on a survey involving 97 students from an online Chinese course implemented at a public university in northeastern Brazil. A questionnaire adapted from a set of models widely used in language learning motivation studies was used to collect data. The results indicate that Brazilian learners have a relatively broad motivation to learn Chinese, but most of them express an autonomous desire to acquire the language and an intrinsic inclination towards the Chinese language and culture.

Keywords: Chinese language teaching. Chinese. Learning motivation.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Zhang, Y. (2024). Paixão ou oportunidades? O motivo dos brasileiros para aprender chinês. *Linhas Críticas*, 30, e53857. <https://doi.org/10.26512/lc30202453857>

Referência completa (ABNT): ZHANG, Y. Paixão ou oportunidades? O motivo dos brasileiros para aprender chinês. *Linhas Críticas*, 30, e53857, 2024. <https://doi.org/10.26512/lc30202453857>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53857>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

