DE PORTUGAL A MACAU

FILOSOFIA E LITERATURA NO DIÁLOGO DAS CULTURAS

Universidade do Porto. Faculdade de Letras

2017

Ficha técnica

Título: De Portugal a Macau: Filosofia e Literatura no Diálogo das Culturas

Organização:

Maria Celeste Natário (Instituto de Filosofia da Universidade do Porto)

Renato Epifânio (Instituto de Filosofia da Universidade do Porto)

Carlos Ascenso André (Instituto Politécnico de Macau)

Gonçalo Cordeiro (Universidade de Macau)

Inocência Mata (Universidade de Macau/ Universidade de Lisboa)

Jorge Rangel (Instituto Internacional de Macau)

Maria Antónia Espadinha (Universidade de S. José)

Editor: Universidade do Porto. Faculdade de Letras

Ano de edição: 2017

ISBN: 978-989-99966-9-4

O presente livro é uma publicação no âmbito das atividades do Grupo de Investigação Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DA LUSOFONIA A PARTIR DE MACAU

Lola Geraldes Xavier, Adelina Castelo e Cláudia Figueiredo Rouxinol

Instituto Politécnico de Macau (Macau, China) /Instituto Politécnico de Coimbra (Coimbra, Portugal) / Centro de Literatura Portuguesa (Coimbra, Portugal)
Instituto Politécnico de Macau
Escola Superior de Línguas e Tradução
Rua de Luís Gonzaga Gomes, Macau
(853) 8599 6544 | lolaxavier@ipm.edu.mo; adelina.castelo@ipm.edu.mo; claudiarouxinol@hotmail.com

Resumo: Pretende-se, com este texto, mostrar algumas representações de estudantes de ensino superior em Macau sobre a lusofonia. Para isso, parte-se de inquéritos efetuados a alunos.

Palavras-chave: representações culturais, inquéritos, literaturas em Português, Português como língua estrangeira

Abstract: The aim of this text is to introduce some representations of the Portuguese-Speaking countries held by university students in Macau. To get there we start from surveys made to students.

Keywords: Cultural representations, surveys, literatures of Portuguese-Speaking countries, Portuguese as foreign language.

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo conhecer as representações culturais lusófonas em estudantes da língua portuguesa de matriz chinesa, em Macau. Trata-se, portanto, de um estudo de caso.

Destas representações culturais sobre a lusofonia fazem parte conhecimentos, atitudes e imagens que pretendemos conhecer, interpretar e descrever.

Sendo a cultura um elemento indissociável da língua, os estudantes de Português de matriz chinesa, ao longo da sua aprendizagem, apreenderam e criaram necessariamente imagens e representações culturais da lusofonia.

Permitir essa compreensão através deste estudo poderá trazer vantagens de aproximação entre as culturas chinesa e lusófonas, facilitando a interculturalidade e, ao mesmo tempo, um melhor entendimento da língua por parte dos estudantes. Assim, importa saber de que modo estes estudantes aliam a língua portuguesa às culturas lusófonas e/ou são influenciados por elas.

Adicionalmente, propomo-nos analisar o conhecimento que estes estudantes têm das literaturas em língua portuguesa e de que maneira estas influenciaram as representações culturais que tenham sobre a realidade em língua portuguesa.

Por outro lado, este estudo pode sugerir diferentes formas de aprendizagem e sustentar a adoção de diferentes abordagens pedagógicas no ensino da língua portuguesa, uma vez que dele poderão surgir indicadores relevantes a quem ensina Português como língua estrangeira.

Assim, partindo desta problemática da língua e das suas representações, foram traçadas as seguintes questões de partida:

> — Que representações culturais possuem estes estudantes sobre a lusofonia e os falantes da língua portuguesa?
>
> — Que contactos têm tido com as realidades em Português que permitem criar essas representações?
>
> — Que literaturas em Português conhecem os inquiridos?
>
> — De que modo esse conhecimento influencia as representações sobre a realidade em língua portuguesa?

2. Cultura e representações culturais

Apesar de ser complexo explicar o conceito de cultura, autores como Hall, definem-na como: “historically shared system of symbolic resources through which we

make our world meaningful" (Hall, 2005, p.4). Trata-se, pois, de uma construção social e histórica, que deriva da vivência do homem em sociedade, e funciona como um sistema partilhado ou imposto. A cultura inclui interações verbais e não-verbais, é a leitura e tradução simbólicas da realidade e não o reflexo da própria realidade. Triandis e Albert (1987) distinguem entre cultura "objetiva" e cultura "subjetiva". A primeira é a associada a aspetos materiais (construções, jardins, etc.), é a cultura tangível. Por sua vez, a cultura subjetiva é intangível, está associada a normas, crenças, valores. Estes tipos de cultura, e em particular a cultura intangível, está dependente da interpretação pessoal do indivíduo: "Much of the "true face" of a culture, or an individual's cultural competence lies deep underneath his/her level of consciousness and, as such, defies quick recognition by the person" (Wang, 2011, p. 4).

Verificam-se algumas convergências nas explicações dos teóricos sobre a cultura, que a entendem como sistema simbólico, resultante da vivência do ser humano em grupo/sociedade: "a negotiated set of shared symbolic systems that guide individuals' behaviors and incline them to function as a group" (Chen & Starosta, 1998, p. 26).

Trata-se, pois, de uma competência plural: "se a identidade de um indivíduo é plural, também as suas competências culturais são plurais" (André, 2005, p. 136). Mas é uma competência plural vivida de forma também individual:

> Culture tells us who we are, what positions we hold in our society, with whom and in what language we communicate. In this particular sense, individuals in a society are in fact cultural persons; each was born into a culture and grows up to become a cultural being. (Wang, 2011, p. 4)

Nesse sentido, tanto ou mais importante do que optar, na aula de LE/L2, por ensinar literatura, outras artes, figuras principais da história de um povo, tradições, festas, rituais ou a vida no quotidiano, os modos de viver, de trabalhar, de aprender... de SER, de se relacionar, interessará (...) levar o aprendente a compreender e comprovar que o estudo de uma Língua serve para, tal como defende Habermas (1987), o conhecimento dos Outros (particularmente, os falantes da Língua em estudo), mas também para a construção da própria identidade (necessariamente plural) (...). (Bizarro, 2012, p. 121)

Por seu turno, as representações individuais são consideradas como um fenómeno psíquico inconsciente do ponto de vista pessoal. Vinculam-se a estas o contexto social em que surge o indivíduo influenciado, não só pela sociedade mas também pelas representações coletivas. Assim, quando falamos de representações culturais, partimos de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Essa relação é fruto de prática histórico-social e expressa-se pela linguagem: "search seems to confirm tha tlanguage, thought and culture are complementary to one another, not to say interdependent" (Lussier, 2011, p. 56).

Uma questão se coloca então: por que é que é tão importante o conhecimento cultural em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE)? A verdade é que o conhecimento total de uma língua só se obtém se se conhecer o contexto social e a cultura que lhe está subjacente:

> In addition to speaking the language of the group, a culturally literate person must also have contextual knowledge of the social environment in which he/she lives. In fact, it is more important to have contextual knowledge if we desire to communicate with others effectively. Without contextual knowledge eof a culture, the use of language can often be rendered senseless. This scenario most frequently occurs when one uses a second language in a culture other than his/her own. (Wang, 2011, pp. 5-6)

A competência numa língua pressupõe, pois, o conhecimento dos símbolos e processos culturais (como mitos, tradições, costumes, registos de língua, etc.) que lhe estão associados. É necessário possuir uma 'literacia cultural':

> To be competentis to be appropriate and effective; to be culturally competentis, therefore, to be appropriate and effective in a particular cultural context. (...) To be culturally competent means one translates cultural knowledge into culturally appropriate and effective behaviors. **(**Wang, 2011, p. 7)

Neste sentido, é importante, no ensino de línguas estrangeiras, intensificar-se o estudo e contacto com as culturas que lhe estão subjacentes. Tendo em vista estes pressupostos, pretendemos perceber quais os conhecimentos e representações culturais que têm os finalistas de uma licenciatura com a vertente de Português como língua estrangeira.

Passaremos, pois, a analisar como expressam os estudantes que foram inquiridos as suas representações culturais sobre a lusofonia.

3. Metodologia, análise e tratamento dos dados

Apresentamos, a seguir, a metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados, os resultados obtidos e as conclusões a que se chegou.

O modelo de análise teve por base quatro questões de partida que geraram hipóteses de trabalho, cujas variáveis pretendíamos estudar e verificar pela recolha e observação de dados através da técnica de inquérito por questionário.

Este questionário foi dirigido a três turmas (um universo de 34 alunos) de estudantes de língua portuguesa de matriz chinesa do 4.º e último ano do curso de licenciatura em Tradução e Interpretação de Chinês-Português / Português-Chinês, em Macau. Tratou-se de duas turmas de regime diurno e uma de regime noturno, esta com trabalhadores-estudantes. Foi possível analisar 77% da população-alvo. Sendo esta reduzida, não houve necessidade de a restringir a uma amostra representativa.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.113), "un trabajo no se considera como una verdadeira investigación si no se estrutura a partir de una o más hipóteses." Nesse sentido, as hipóteses gerais deste estudo são:

1. Os contactos dos estudantes com as realidades em Português permitem criar determinadas representações culturais;
2. O conhecimento das literaturas lusófonas influencia as representações sobre a realidade em língua portuguesa.

As variáveis em análise neste estudo são:

– as representações culturais;
– contactos com as realidades em Português;
– conhecimento das literaturas lusófonas.

Com base num trabalho prévio de pesquisa teórica, no conhecimento *in loco* da população-alvo e nestas hipóteses e variáveis de trabalho, foram definidos os indicadores e construído o inquérito por questionário.

Para a recolha e análise de dados foram utilizados dois paradigmas: investigação quantitativa (inquérito) e investigação qualitativa (observação direta).

Os dados dos questionários foram quantificados de modo a serem de rápido tratamento estatístico, facilitando a operacionalização das variáveis em estudo. A análise qualitativa beneficiou do facto de os investigadores do estudo em questão serem observadores muito próximos, conhecedores da realidade e aceites por esta.

Ao integrarem a realidade observada enquanto professores de Português dos alunos de língua materna chinesa, os investigadores detêm uma visão da problemática apresentada e analisam os dados recolhidos pelo questionário de forma qualitativamente mais rica e complexa no seu todo.

O investigador, enquanto professor da língua portuguesa, é um observador privilegiado, aceite pelo grupo, que consegue captar os comportamentos, os traços culturais, a organização espacial daquele, podendo recolher material de análise relativamente espontâneo.

Contudo, sendo o investigador ao mesmo tempo observador da realidade em questão, está consciente da necessidade de ter um papel imparcial, não interferindo no estudo, apenas descrevendo e interpretando a realidade de forma tão objetiva e racional quanto possível. O investigador deverá, assim, ser um observador crítico e adotar uma postura objetiva de acordo com o conhecimento teórico que possui.

As duas metodologias (quantitativa e qualitativa) complementam-se neste estudo, permitindo um maior rigor na análise e investigação. Ao confirmar (ou não) as hipóteses de trabalho, o investigador, enquanto observador, poderá estar mais apto a descobrir os significados que os sujeitos (alvo deste estudo) atribuem aos factos e às suas ações.

3.1. Instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário

Apesar do tamanho reduzido do grupo de pessoas em estudo, optámos pela técnica de recolha de dados, inquérito por questionário, de administração direta (em que o próprio inquirido regista as suas opções de resposta), sendo a que melhor se adequa à natureza do estudo proposto e às características do público-alvo.

Na escolha desta técnica foram considerados o objeto do estudo, o tempo disponível, a facilidade de recolha e tratamento de dados e as especificidades do público-alvo.

De modo a facilitar a análise e tratamento de dados, o questionário é maioritariamente constituído por questões fechadas, tendo sido as três últimas de caráter aberto, categorizadas *a posteriori*.

Este inquérito por questionário foi aplicado em fevereiro de 2017 e foi dividido em duas partes: uma primeira relativa a questões de caracterização da população

(distinção por género e faixa etária, o ano de frequência de ensino, o nível de escolaridade dos pais, a língua materna dos inquiridos e o tempo de estudo da língua portuguesa), e uma segunda parte que pretende analisar o conhecimento, as atitudes, as imagens e os contactos dos estudantes com as culturas de língua portuguesa.

De uma maneira geral, nesta segunda parte, os indicadores a medir são:

— conhecimento dos países lusófonos (se já lá esteve);

— número de horas semanais de acesso à cultura lusófona;

— áreas temáticas mais conhecidas dos países lusófonos (atrações turísticas, cinema, desporto, economia/política, etc.);

— conhecimento de factos históricos relativos aos países lusófonos;

— associação de diferentes aspetos aos países lusófonos (agricultura, comércio, migração, gastronomia, etc.);

— caracterização dos habitantes dos países lusófonos (afetuosos, alegres, antipáticos, arrogantes, egoístas, etc.);

— títulos de obras de literatura sem língua portuguesa que conheçam direta ou indiretamente.

É de mencionar que o questionário em questão assegurou o anonimato dos inquiridos de modo a não influenciar as respostas dos mesmos.

3. 2. Tratamento dos dados recolhidos no questionário

Para o processo de tratamento da informação do inquérito por questionário foi elaborada (em Microsoft Excel) uma base de dados que serviu para a análise, codificação e categorização dos dados recolhidos.

A sua categorização permitiu o tratamento e o cálculo da distribuição das frequências e percentagens das respostas dos inquiridos.

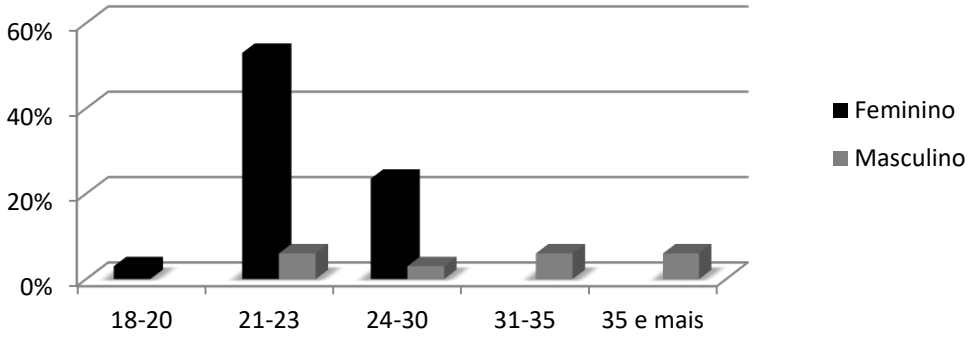
Foram construídos quadros e gráficos que permitem a visualização dos resultados obtidos, e uma leitura simples dos mesmos.

4. Resultados do tratamento e análise de dados dos questionários

4.1. Caracterização do público-alvo

No Gráfico I, apresenta-se a distribuição dos inquiridos por nível etário e sexo.

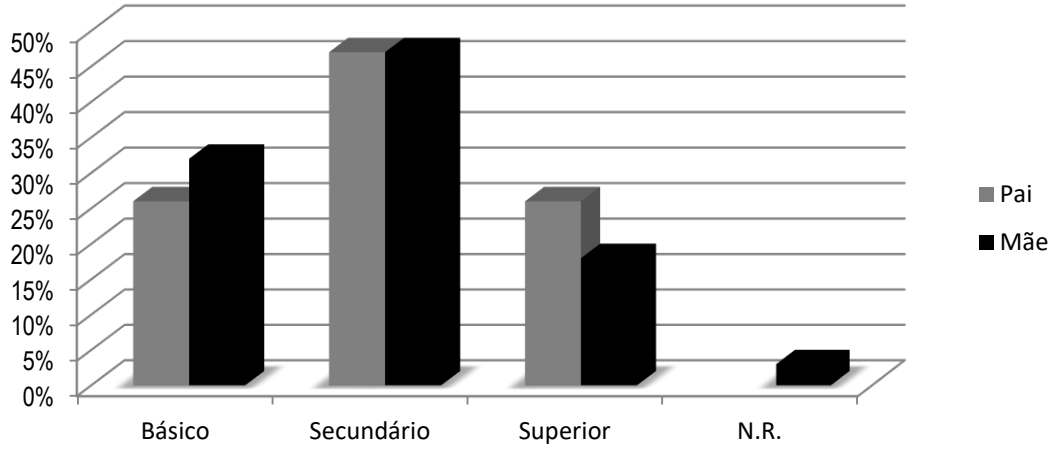
Gráfico I – Distribuição dos estudantes por nível etário e sexo.



Relativamente a esta caracterização, verificamos que o género feminino é predominante, apresentando uma percentagem total de 79% (27 dos inquiridos), contra 21% da população masculina (7 dos inquiridos). No que se refere à faixa etária deste grupo-alvo, verificámos que a grande maioria dos estudantes, de ambos os sexos, 59%, pertence ao escalão dos 21 aos 23 anos de idade. O grupo etário dos 24-30 anos de idade apresenta 26% dos estudantes inquiridos (9 alunos). Os restantes grupos de idade são pouco representativos, facto que se deve a estarmos perante um público-alvo homogéneo, embora uma das turmas estudadas tenha regime noturno e inclua alguns trabalhadores-estudantes.

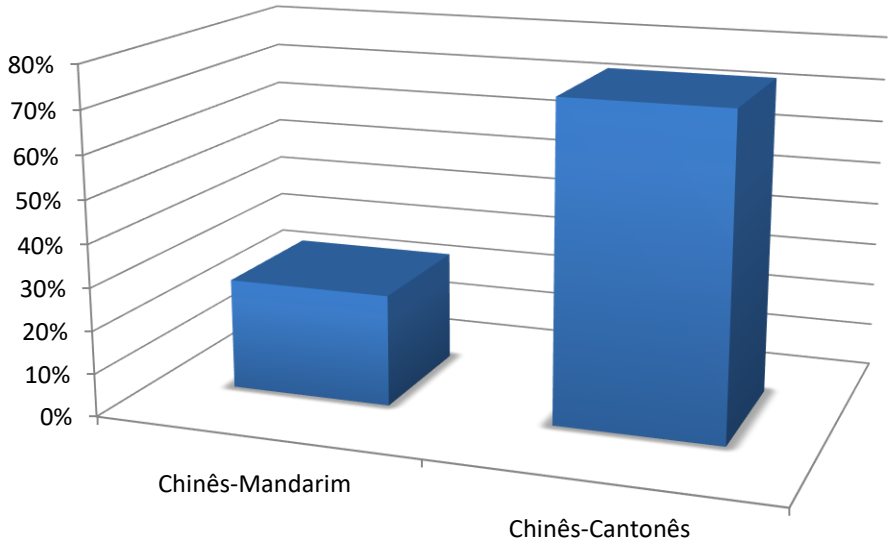
No Gráfico II, mostra-se a distribuição dos inquiridos por nível de escolaridade do pai e da mãe.

Gráfico II – Distribuição dos estudantes por nível de escolaridade do pai e da mãe.



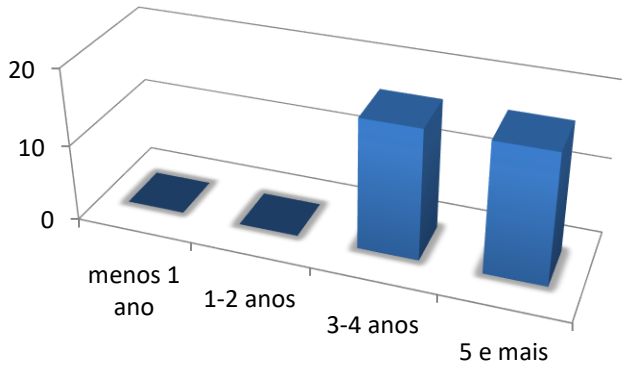
De acordo com o gráfico apresentado, há um equilíbrio no nível de escolaridade dos pais dos estudantes, sendo o nível secundário o mais acentuado, com uma percentagem total de 47% tanto para o pai como para a mãe.
No Gráfico III, apresenta-se a distribuição dos inquiridos por língua materna.

Gráfico III – Distribuição dos estudantes por língua materna.



O Chinês-Cantonês é a língua materna predominante no público-alvo com uma percentagem de 74% (25 inquiridos) face a uma percentagem de 26% dos indivíduos(9 inquiridos) cuja língua materna é o Chinês-Mandarim.
O Gráfico IV mostra a caracterização dos estudantes quanto ao tempo de estudo do Português.

Gráfico IV – Distribuição dos estudantes pelo tempo de estudo do Português.

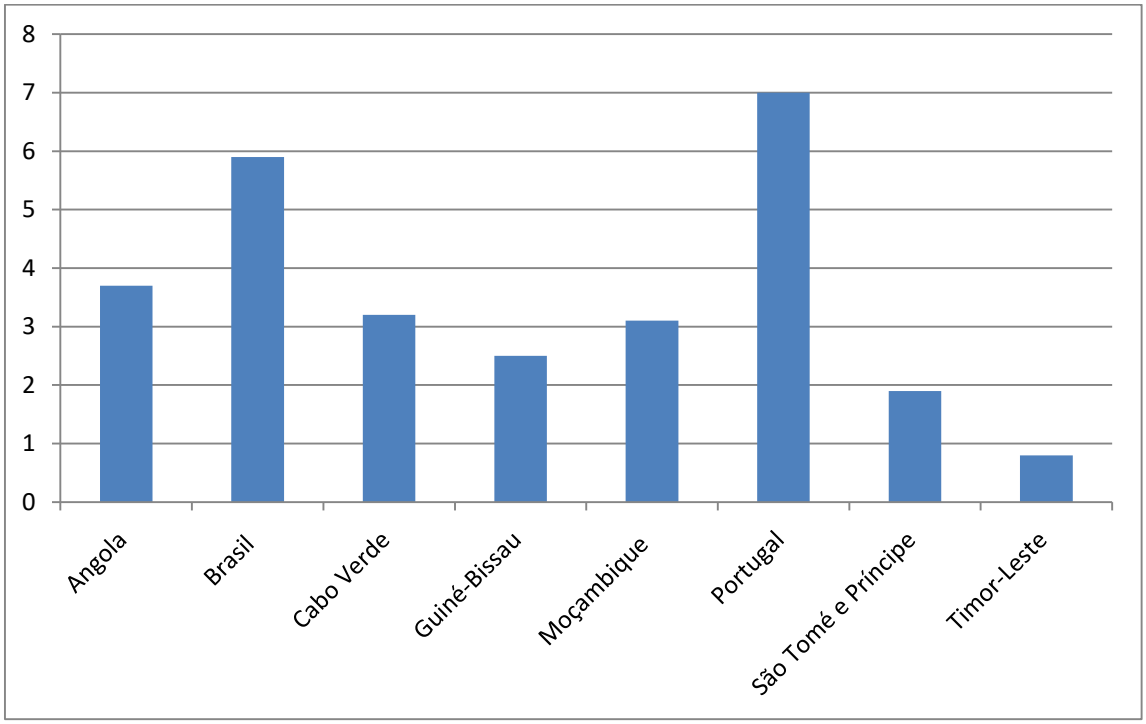


Como se pode constatar, 50% dos inquiridos estuda Português há 3 ou 4 anos e a outra metade há 5 ou mais anos.

4.2. As representações culturais dos estudantes

Para compreender as representações culturais destes estudantes sobre a lusofonia e os falantes da língua portuguesa (cf. primeira questão de partida), pede-se aos inquiridos que atribuam um número de 1 a 8 a cada país lusófono, segundo o seu conhecimento do mesmo (obtido através de aulas, leituras, estudo). No Gráfico V, são apresentados os resultados obtidos nessa pergunta.

Gráfico V – Nível de conhecimento de cada país, de acordo com os inquiridos (média numa escala de 1 a 8).



Como se pode ver no gráfico, os estudantes acham que conhecem sobretudo Portugal (em primeiro lugar na escala) e o Brasil (segundo lugar). Também têm alguns conhecimentos sobre Angola e Moçambique, mas muito poucos acerca de Timor-Leste (último lugar) e São Tomé e Príncipe (penúltimo).

Para identificar as áreas temáticas acerca das quais os estudantes acham que têm mais conhecimentos, pede-se aos alunos que escolham a área que conhecem melhor, para cada país. O número de respostas obtido para cada área temática e

cada país aparece registado na Tabela I. A ausência de resposta ou a existência de respostas não conformes à instrução é classificada como "não sabe / não responde" (NSNR).

Tabela I – Áreas temáticas em que os estudantes acham que têm mais conhecimentos para cada país, de acordo com os inquiridos (número de respostas).

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste
Atrações turísticas	1	5	4	1	3	8	3	3
Cinema								
Desporto	1	7				3		
Economia / Política	7	2	5	3	3		6	4
Gastronomia	2	2	3	4	1	6	3	4
Geografia	13	8	14	17	16	9	12	14
História	4	1	2	4	2	3	3	4
Literatura	1	0			2			
Música / Dança		5	1			1		
Televisão/rádio /jornais				1	1		1	1
Tradições e festas			1				1	
NSNR	5	4	4	4	6	4	5	4
TOTAL	34	34	34	34	34	34	34	34

Os resultados mostram várias tendências. As áreas temáticas mais bem conhecidas, segundo a avaliação feita pelos próprios inquiridos, são as seguintes: a geografia, para a qual existe um maior nível de conhecimento no caso de todos os países; as atrações turísticas e a gastronomia de Portugal; a economia e a política de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; o desporto do Brasil. No total de 272 respostas

dadas (34 respostas x 8 países lusófonos), apenas 3 consistem na seleção da literatura como a área mais conhecida.

Como forma de testar o seu nível de conhecimento efetivo sobre os países lusófonos, solicita-se aos estudantes que assinalem conexões entre alguns factos históricos (como o 25 de abril, o 27 de maio, o colonialismo, a corrupção, o Grito do Ipiranga, etc.) e respetivos países. No Gráfico VI, regista-se o nível de correção das respostas, em termos de valores globais, para todos os países, e no Gráfico VII, inclui-se a percentagem de respostas certas para cada país.

Gráfico VI – Nível de correção das respostas sobre factos históricos (valores globais, para todos os países).

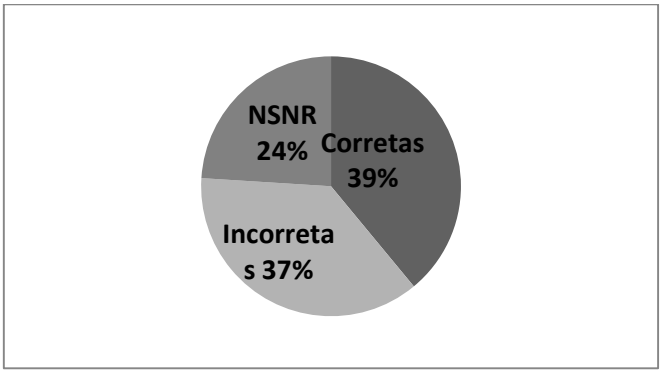
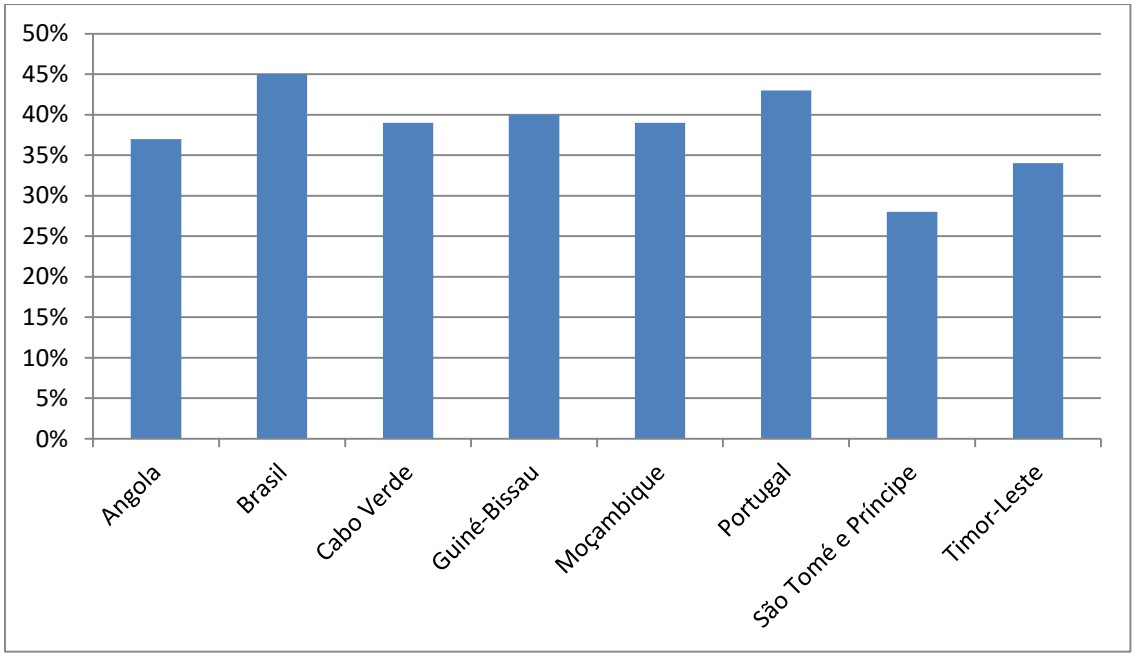


Gráfico VII – Nível de correção das respostas sobre factos históricos relativos a cada país (percentagem de respostas corretas para cada país).



Ao considerar todas as respostas obtidas, constata-se que o conhecimento da História dos países lusófonos não é muito aprofundado: só 39% das respostas estão corretas, menos de metade das respostas solicitadas; 37% são respostas incorretas; 24% correspondem a NSNR. Se se observarem os resultados por país, verifica-se que existe mais conhecimento sobre o Brasil e Portugal (45% e 43% de respostas certas, respetivamente), bem como um nível de conhecimento mais baixo relativamente a Timor-Leste e a São Tomé e Príncipe (34% e 28% de respostas certas, respetivamente).

Além de se procurar identificar o nível de conhecimento sobre cada país que os estudantes acham que têm (cf. Gráfico V e Tabela I) e o que revelam efetivamente (cf. Gráficos VI e VII), tenta-se compreender quais são as representações, as imagens, dos inquiridos acercados países lusófonos e dos seus habitantes. Para isso, em primeiro lugar, pede-se que estabeleçam conexões entre várias ideias e os respetivos países, sendo os resultados observáveis na Tabela II.

Tabela II– Associações entre os países lusófonos e ideias, de acordo com os inquiridos (número de respostas).

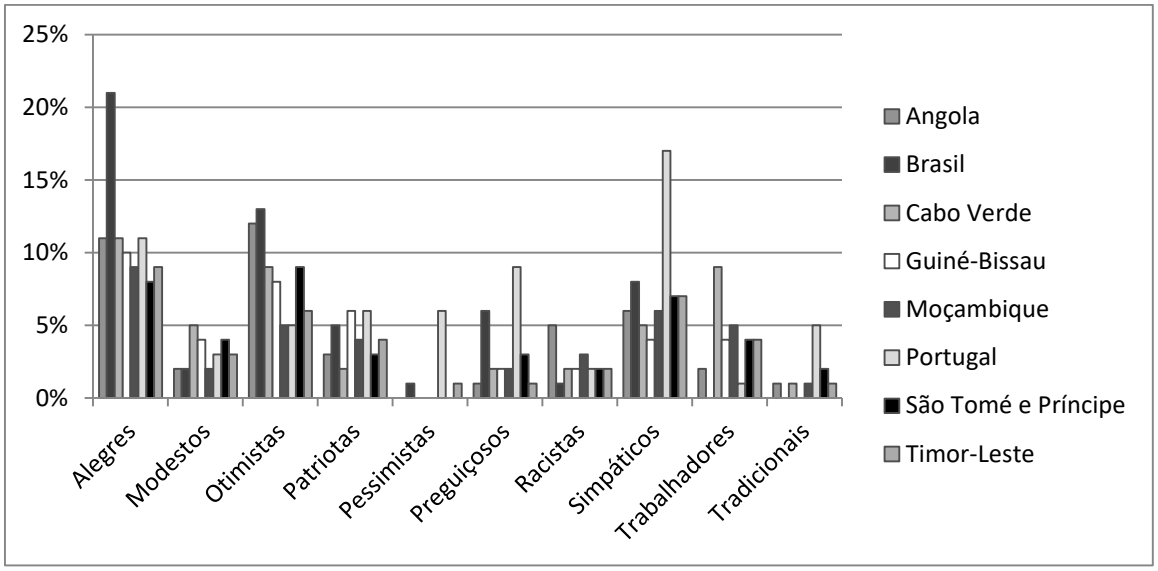
	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste	NSNR
Agricultura	12	14	13	15	21	12	16	13	1
Classicismo	15	5			1		2		14
Comércio	26	25	6	8	14	15	5	6	2
Emigração	15	12	19	8	7	8	7	6	7
Exportações	21	23	9	10	12	12	7	7	4
Gastronomia	22	15	7	8	8	8	6	5	5
Imigração	24	18	7	6	8	6	6	5	5
Import. religião	26	16	6	5	5	6	4	3	2
Import. desporto	25	27	2	1	1	1	1	1	2
Import. sentimentos	17	10	6	3	4	4	3	5	2

Indústria	12	17	2	3	6	2	2	2	2
Ligação ao mar	30	20	24	17	14	12	16	17	2
Monumentos históricos	24	15	6	6	8	6	6	6	2
Música e dança	24	30	17	16	19	14	13	10	2
Paisagens naturais	26	20	26	19	20	18	17	16	2
Pintura e escultura	19	11	5	4	5	6	4	5	2
Pobreza	4	4	20	26	14	21	22	22	2
Poesia	29	21	14	12	15	13	12	10	2
Praias	29	25	21	14	14	12	15	15	2
Riqueza	16	20	4	5	13	8	5	5	2
Teatro	24	17	5	6	6	7	7	6	2

As respostas dadas mostram associações mais fortes para os países de Portugal, Brasil e, em menor grau, Cabo Verde, confirmando-se, assim, que os inquiridos conhecem melhor Portugal e o Brasil. São de destacar as conexões mais fortes: (i) entre todos os países lusófonos e as ideias de ligação ao mar, paisagens naturais, música e dança, praias; (ii) entre Portugal e Brasil e as ideias de desporto, comércio, exportações, riqueza, imigração, poesia, religião, teatro, monumentos, gastronomia. As conexões mais fracas incluem a associação dos países lusófonos ao Classicismo, à indústria, ao desporto (com exceção de Portugal e Brasil) e à importância dos sentimentos.

Para compreender as representações sobre os países lusófonos, em segundo lugar, solicita-se aos estudantes que identifiquem os três adjetivos que melhor caracterizam os habitantes de cada país. Os resultados são apresentados no Gráfico VIII (que inclui apenas os adjetivos mais escolhidos, omitindo outras escolhas e as respostas NSNR).

Gráfico VIII – Adjetivos mais escolhidos pelos inquiridos para caracterizar os habitantes de cada país (percentagem em função do total de adjetivos escolhidos para cada país).



Embora admitindo que o vocabulário mais familiar para os estudantes também tenha influenciado um pouco as suas respostas, os resultados mostram tendências bem marcadas nas representações sobre os habitantes dos países lusófonos. Uma primeira tendência consiste no facto de os adjetivos escolhidos serem sobretudo positivos (e.g. *alegres* como característica de todos os habitantes lusófonos; *otimistas* e *simpáticos* como característica de muitos), havendo apenas três claramente negativos, mas com menor grau de ocorrência (*pessimistas, preguiçosos, racistas*). Além disso, também são de destacar algumas associações bastante frequentes: (i) positivas (brasileiros como *alegres*; portugueses como *simpáticos*; cabo-verdianos como *trabalhadores*); (ii) negativas (portugueses como *preguiçosos* e *pessimistas*; brasileiros como *preguiçosos*).

Os resultados sobre as representações culturais dos inquiridos mostram dois factos a destacar. Por um lado, o conhecimento que os estudantes têm das realidades lusófonas é bastante limitado, considerando a percentagem de respostas certas sobre os factos históricos apresentados (Gráfico VI) e tendo em conta que dizem conhecer sobretudo as realidades de Portugal e do Brasil (Gráfico V), no âmbito de um núcleo reduzido de áreas temáticas (principalmente geografia, atrações turísticas e gastronomia para Portugal, desporto para o Brasil) (Tabela 1). Por outro lado, mostram tendências bem marcadas nas representações culturais dos inquiridos, predominando um conjunto bem definido de ideias associadas à lusofonia, a determinado país lusófono ou a um grupo de habitantes de país lusófono. As ideias mais associadas aos países lusófonos são as de ligação ao mar,

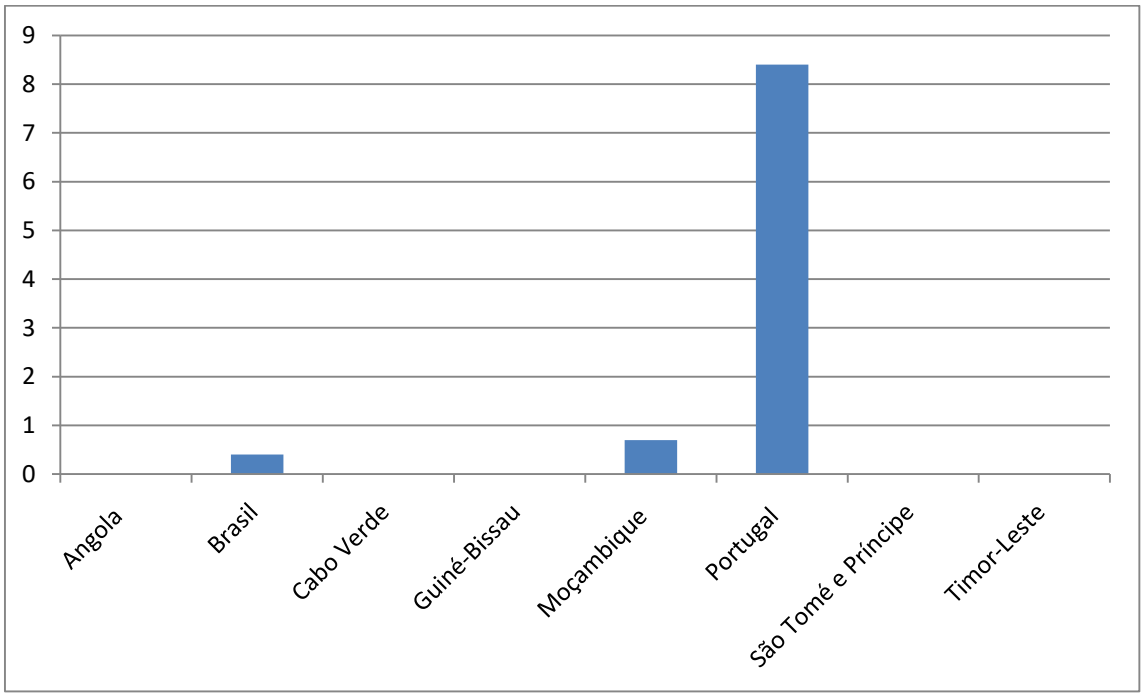
paisagens naturais, música e dança, praias, enquanto Portugal e Brasil também estão muito interligados com as ideias de desporto, comércio, exportações, riqueza, imigração, poesia, religião, teatro, monumentos e gastronomia. A visão dos habitantes é geralmente positiva – com bastantes notas de alegria, simpatia e otimismo –, embora também se registem algumas conexões com os adjetivos *preguiçosos* e *pessimistas.*

4.3. Os contactos com as realidades em Português

No inquérito estão incluídas duas questões cujo intuito consiste em compreender que contactos os inquiridos têm tido com as realidades em Português de modo a criar as representações culturais abordadas na secção anterior (e assim responder à segunda questão de partida deste estudo).

A primeira questão aborda o tempo de permanência em cada país lusófono, sendo os resultados obtidos visíveis no Gráfico IX.

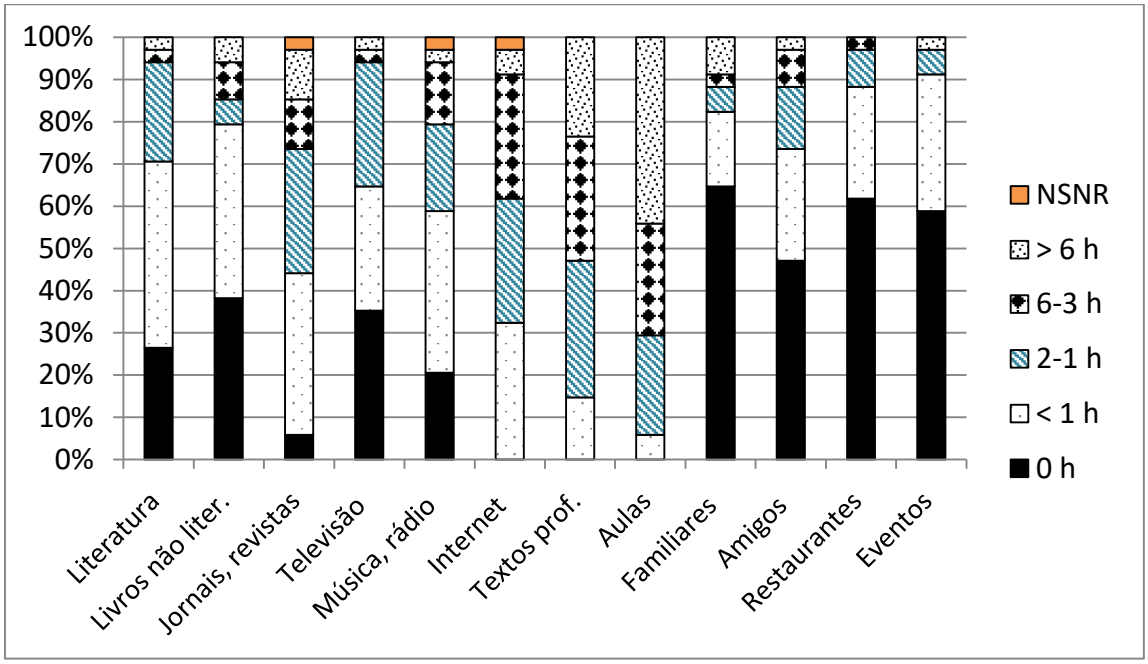
Gráfico IX– Permanência em cada país (média de permanência, em meses).



Em média os inquiridos estiveram cerca de 8,5 meses em Portugal, o que corresponde ao ano de intercâmbio no âmbito do curso superior que frequentam, e menos de um mês em Moçambique e no Brasil, não tendo estado nos restantes países lusófonos.

A outra questão visa identificar o número de horas semanais dedicadas em média ao acesso à cultura lusófona. Para isso, são apresentados diferentes intervalos temporais e os inquiridos selecionam o que corresponde aos seus hábitos para cada meio de acesso cultural (e.g. jornais, literatura, aulas). Os resultados aparecem registados no Gráfico X.

Gráfico X – Horas semanais dedicadas ao acesso à cultura lusófona (percentagem de respostas por intervalo temporal).



As respostas evidenciam pouco investimento no acesso à cultura lusófona. De facto, mais de 70% das respostas situam-se nas zero horas semanais ou em menos de uma hora, para muitos meios de acesso cultural (sobretudo literatura, livros não literários, contactos com família, amigos, frequência de restaurantes e eventos portugueses em Macau). Os meios de acesso mais utilizados são a internet ou os relativos ao contexto de ensino superior: internet (29% de respostas para o intervalo de 1-2h, 29% para o de 3-6h, apenas 6% para o de mais de 6h); textos dos professores (32% de respostas para o intervalo de 1-2h, 29% para o de 3-6h, 24% para o superior a 6horas); aulas (24% de respostas para o intervalo de 1-2h, 26% para o de 3-6h, 44% para o intervalo superior a 6 horas).

Em suma, o nível de contacto dos estudantes com as culturas lusófonas é bastante reduzido e está ligado quase exclusivamente às tarefas de âmbito escolar e ao ano

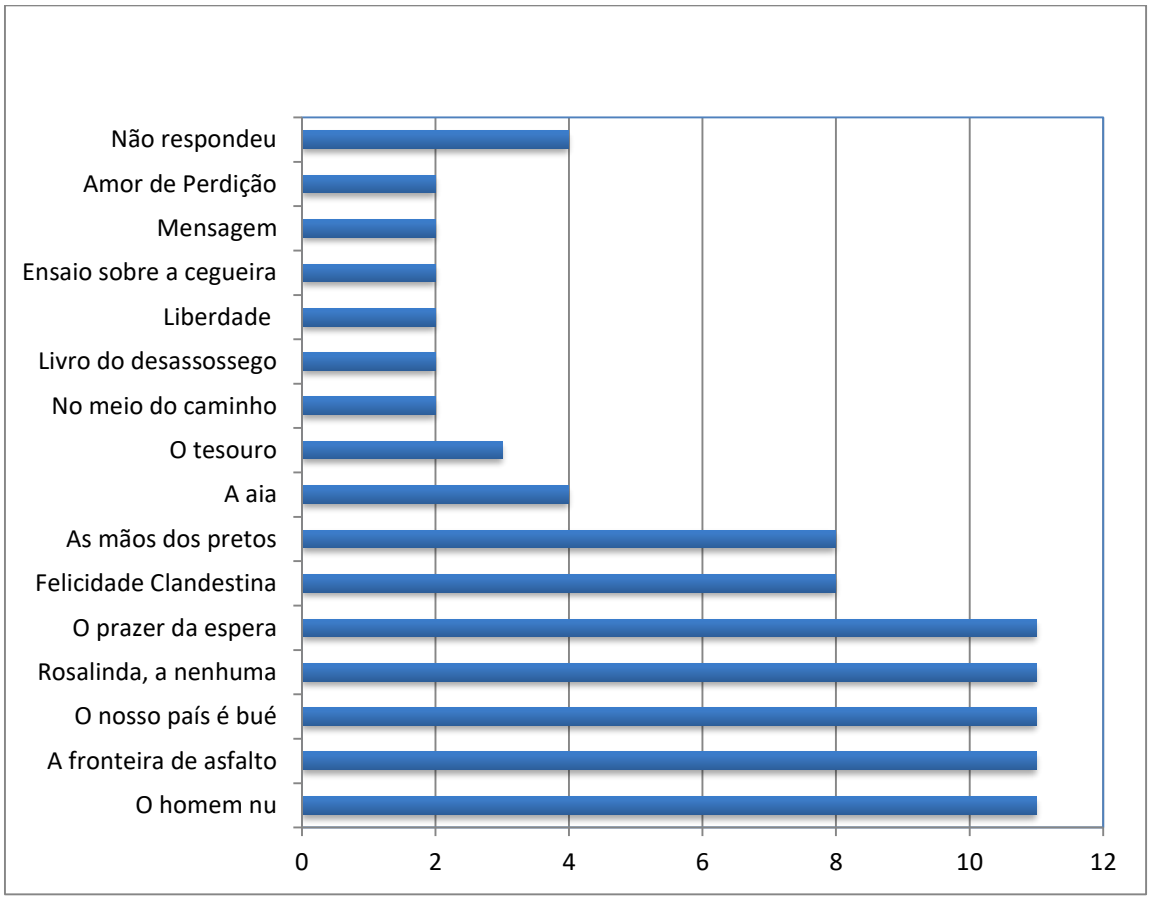
de intercâmbio académico, não revelando interesse nem proatividade no uso de outros meios de acesso cultural. Tendo em conta tal facto, é provável que as representações culturais dos inquiridos, vistas na secção anterior, correspondam afinal à reprodução de ideias pré-concebidas e estereótipos, com pouca base vivencial.

4.4. Os contactos com as literaturas em Português

Vejamos, pois, agora, que literaturas lusófonas conhecem os inquiridos e de que modo esse conhecimento influencia as representações sobre a realidade em língua portuguesa.

Pede-se aos estudantes que escrevam títulos de obras /textos de literaturas lusófonas que tenham lido (até 7 possibilidades).Os títulos com duas ou mais menções são apresentados no Gráfico XI.

Gráfico XI– Títulos de obras /textos de literaturas lusófonas lidos.



Das referências dos estudantes, concluiu-se que os textos mais referidos foram os estudados na disciplina de Literaturas de Países Lusófonos, do semestre anterior à aplicação do inquérito, logo a informação apresentada é a que têm mais presente. Os textos referidos são, então, os contos, por ordem de decrescente (alguns *ex aequo*):

— "O homem nu", de Fernando Sabino (brasileiro),

—"A fronteira de asfalto", de José Luandino Vieira (angolano),

—"O nosso país é bué", de Pepetela (angolano),

—"Rosalinda, a nenhuma", de Mia Couto (moçambicano),

—"O prazer da espera", de Germano Almeida (cabo-verdiano),

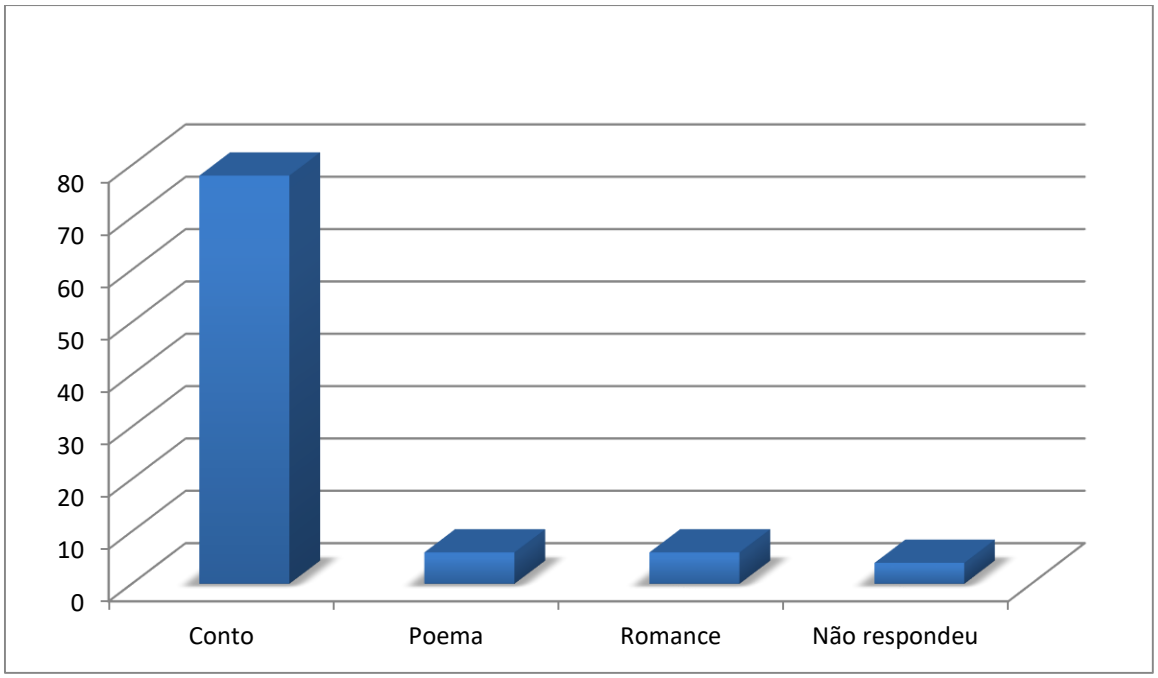
—"Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (brasileiro),

—"As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana (moçambicano).

Em relação à poesia, as referências, poucas, centram-se em: "No meio do caminho", do brasileiro Carlos Drummond de Andrade (também estudado em aula no semestre anterior), "liberdade" e *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Estes textos de Fernando Pessoa são referências de anos anteriores que os inquiridos possuem.

Neste sentido, veja-se, agora, a distribuição dos textos referidos por categoria genológica.

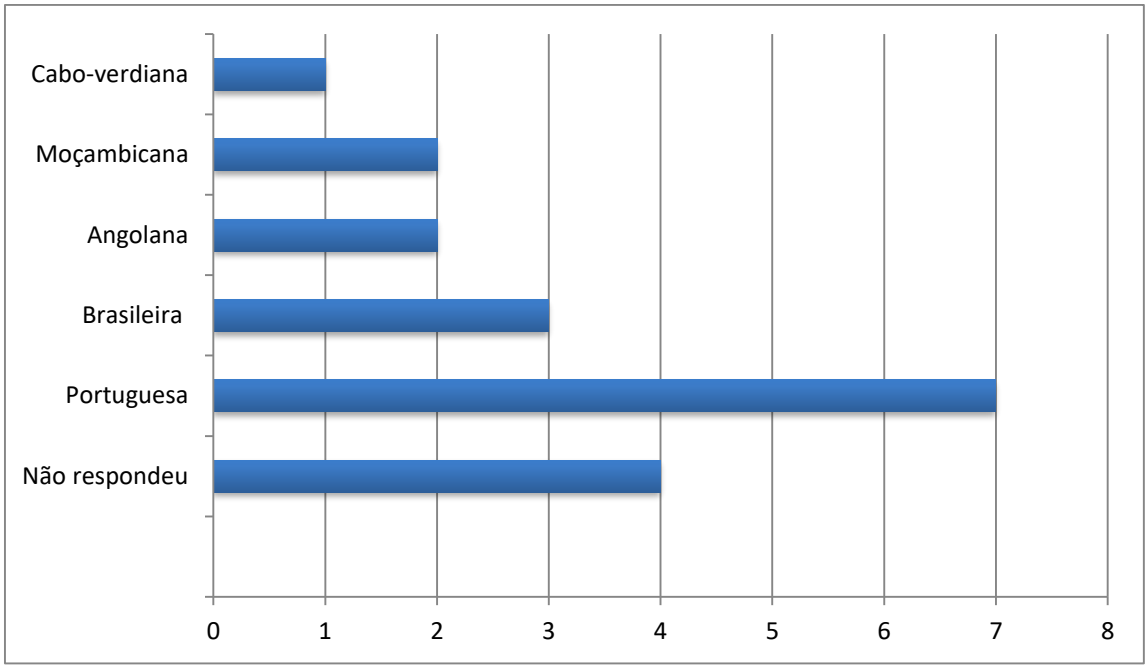
Gráfico XII – Obras lidas: por categoria genológica.



Verifica-se que os textos lidos pelos inquiridos pertencem, sobretudo, à categoria narrativa e, em particular, ao conto de autor.

A que países pertencem estes textos? O Gráfico XIII mostra os resultados das obras lidas por nacionalidade.

Gráfico XIII – Obras lidas: por nacionalidade.



Se considerarmos a "nacionalidade" da totalidade das obras referidas (mesmo que apenas por um aluno), constatamos que há um número maior de obras portuguesas lidas, seguidas das brasileiras.

De facto, quer pelo ano de intercâmbio de estudos realizado por estes alunos, quer pelas horas previstas no currículo da licenciatura a que pertencem (90 horas de literatura portuguesa no total, contra 30h de literaturas de países lusófonos), compreende-se que o conhecimento da cultura e da literatura portuguesas seja mais significativo do que o conhecimento das restantes realidades em Português.

Segundo os resultados obtidos nas questões ao questionário sobre conhecimento/perceção geral dos países de Língua Portuguesa, o conhecimento mais significativo é também sobre Portugal e o Brasil. Quer o conhecimento que eles consideram ter (cf. Gráfico V e Tabela I), quer o conhecimento real, quando questionados sobre a história e a cultura desses países (cf. Gráficos VI e VII). Em

relação à literatura destes países, os inquiridos reconhecem o seu desconhecimento (cf. Tabela I).

Quis-se saber igualmente o conhecimento indireto de obras/textos de literaturas lusófonas. Assim, os inquiridos referem textos/obras de que já ouviram falar, tais como: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões; *Memorial do Convento*, de José Saramago e *O Alquimista*, de Paulo Coelho.

Se voltarmos a analisar o Gráfico XI, no que concerne aos temas dos textos mais referidos pelos inquiridos, percebemos que as suas leituras recaem sobretudo em textos de cariz universal.

Trata-se de temas associados ao cómico-trágico do quotidiano ("O homem Nu", de Fernando Sabino); ao amor/desamor/a morte ("Rosalinda, a nenhuma", de Mia Couto); ao amor/desamor/a amizade/a esperança ("O prazer da espera", de Germano Almeida).

Dos textos mais lidos, há dois títulos que remetem para o "local", nomeadamente para o conhecimento da realidade angolana. É o caso das temáticas associadas ao colonialismo e ao racismo ("A fronteira de asfalto", de Luandino Vieira) e as associadas à pobreza e dificuldades de vida do povo angolano ("O nosso país é bué", de Pepetela).

Este facto não é, no entanto, suficientemente significativo para estabelecer uma relação de casualidade sobre as perceções que os inquiridos apresentam sobre os angolanos, por exemplo. O otimismo do título de "O nosso país é bué"(que não se confirma no final do conto) pode ver-se refletido nas respostas sobre os angolanos ("são otimistas"), mas o "patriotismo" já não se revê nas respostas obtidas nos mesmos questionários.

Resumindo: sendo os textos mais referidos pelos inquiridos maioritariamente de índole universal, isso não permite o estabelecimento direto entre as leituras literárias dos inquiridos e a criação de representações culturais sobre cada um dos países de LP.

No entanto, poderá haver um reforço na representação geral cultural da lusofonia, nos aspetos positivos: a alegria e o otimismo (e a simpatia), características genericamente atribuídas a moçambicanos, angolanos, cabo-verdianos, brasileiros e portugueses.

Uma pergunta se impõe, então: oque fazer nas aulas de Português como língua estrangeira para incrementar os conhecimentos da cultura e das literaturas dos países de língua portuguesa?

Estabelecemos aqui a tríade Língua, Cultura e Literatura, pois consideramos que são indissociáveis. A relação entre Língua e Cultura é muito estreita, pois ambas são atividades sociais interdependentes, visando a comunicação.

O conhecimento de uma língua outra é, pois, não apenas linguístico: "La connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais entant que moyen d'accès, priviligié si non irremplaçable, à d'autres cultures" (Beacco, 2000, p. 15).

Por outro lado, a literatura é um dos elementos culturais mais significativos da identidade de uma língua. Ela reflete também a vitalidade cultural e estético-linguística dos espaços de onde emana, sobretudo pelo léxico e estrutura frásica, ganhando autonomia e identidade. Estas literaturas revelam as culturas de língua portuguesa, permitindo transpor as fronteiras geopolíticas. Ao usar-se textos literários distintos está a usar-se também a literatura com valor cultural e está a oferecer-se

> ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural. (...) a literatura prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico geral (Colomer, 2007, pp. 31-36).

Nesse sentido, a leitura em PLE é um meio privilegiado da aprendizagem da língua e da cultura, uma vez que os contextos significativos de uso facilitam a aprendizagem da língua-alvo. O uso de textos reais é importante, mas não deve descurar-se os textos literários. A leitura desses textos deve, no entanto, obedecer a várias estratégicas didáticas, insistindo-se em atividades de pré-leitura, leitura propriamente dita, e de pós-leitura (Bizarro, 2009, 2012).

Respondendo diretamente à questão colocada em cima, para incrementar o conhecimento da cultura e das literaturas dos países de língua portuguesa nas aulas de PLE, propomos que se ligue mais a cultura ao ensino da língua; use mais textos literários e não literários para o estudo do PLE; leve os alunos a conhecer/ter maior contacto com manifestações culturais da lusofonia no local

onde estudam a língua (se se aplicar); incentive o contacto com os *Mass Media* em Português; proporcione contactos extra-aulas com textos literários de Língua Portuguesa; incentive a tradução de obras literárias.

5. Conclusão

Não podemos terminar sem alertar para as limitações do nosso estudo. O grupo de inquiridos é reduzido, pelo que os resultados devem ser vistos como meras tendências.

Se compararmos o nível de conhecimento identificado e o nível real, percebemos que há alguns conhecimentos que deveriam estar mais consolidados, como conhecimentos sobre geografia e factos históricos de países de língua portuguesa. Por outro lado, o conhecimento destes factos são maiores sobre Portugal e Brasil, países que conhecem melhor, quer através das aulas, quer através de contactos extra-aulas.

Sintetizando, as imagens/representações que os inquiridos apresentaram sobre a lusofonia em geral são essencialmente positivas: ligação ao mar, paisagens naturais, música e dança, praias; os habitantes são alegres, otimistas e simpáticos. Verificam-se, no entanto, algumas imagens/representações também negativas, sobretudo nas associações ligadas ao trabalho (comércio, exportações, riqueza, imigração), reproduzindo-se, por vezes, a ideia de habitantes preguiçosos e pessimistas.

As imagens/representações advêm, no entanto, do pouco contacto dos inquiridos com as realidades lusófonas. Os contactos que têm com as culturas em Português estão sobretudo ligados à estadia de um ano em Portugal, em contexto de imersão e as suas representações constroem-se através das aulas, em contexto escolar, sem que os inquiridos mostrem grande interesse ou proatividade em procurar outras fontes de contacto.

Constatou-se também que as leituras, sobretudo literárias, não têm grande influência sobre a forma como os inquiridos percecionam as realidades em língua portuguesa. Quando chegam ao 4º ano, os estudantes trazem já algum contacto com obras de literatura, mas apenas portuguesa (maioritariamente) e brasileira.

Dado os títulos referidos pelos inquiridos não apresentarem representatividade numérica e assumirem passarem 0 horas ou menos de 1h, em leituras semanais,

não podemos concluir que seja através da leitura que as suas representações culturais lusófonas se construam. Poderão, no entanto, pontualmente reforçar algumas representações culturais, mas não permitem construí-las de raiz.

Terminamos, retomando a importância da aquisição de competências culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira:

> The acquisition of a second language, on the other hand, is usually through a person's deliberate effort. One starts with learning vocabulary and grammatical rules of the language before moving on to learn more complicated expressions and situational applications. In second language acquisition, the greatest challenge for many learners is not the vocabulary, proper pronunciation, and correct application of grammatical rules; rather, it is the acquisition of cultural knowledge of the language, or "cultural language" (Wang, 1999-2000, p. 7).

Ora essa "linguagem cultural" só consegue ser plena através da literatura e de um contacto efetivo com as realidades da cultura-alvo. Sem um esforço real no sentido de adquirir essa "linguagem cultural", as representações culturais sobre as culturas lusófonas construídas pelos estudantes em causa a partir de Macau poderão ser, não surpreendentemente, pobres e limitadas. Assim sendo, urge promover estratégias e atitudes, por parte de professores e alunos, que fomentem um verdadeiro intercâmbio cultural.

Dado o investimento que tem vindo a ser feito pelas autoridades da República Popular da China e, em particular, do território da RAEM, no que concerne as relações entre a China e os países lusófonos, estamos em crer que este percurso vale a pena ser feito e que será paulatinamente melhorado, de modo a se construírem representações culturais da lusofonia a partir de Macau mais completas e sólidas.

Bibliografia

Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

Bizarro, Rosa (2009). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de Língua Estrangeira. In F. Oliveira e I. M. Duarte (org.), *O Fascínio da Linguagem - Actas do Congresso de Homenagem à Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca*. Porto: FLUP, 356-364.

Bizarro, Rosa (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos, *Linguarum arena*, vol. 3, 117 – 131.

Chen, G. & Starosta, W. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston, MA: Allynand Bacon.

Grosso, Maria João, Godinho, Ana Paula Cleto (2014). *O Português na China*. Lisboa: Lidel.

Hall, Bradford J . (2005). *Among Cultures: The challenge of communication*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Hall, E.T. The power of hidden differences. In Bennett, M.J. (ed.) (1988). *Basic concepts of intercultural communication – selected readings*. Yarmouth: intercultural Press, pp. 53-67.
Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. CA: Sage.
Hofstede, G. (2007). A European in Asia. *Asian journal of social Psychology*, 10, pp. 16–21.
Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
Jauss, H.R. (1994). O horizonte de ler, In Jauss, Hans Robert. *A História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
Kramsch, C. (1996). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Nelson, G.L. (1995). Cultural differences in learning styles, in Reid, J.M. (Ed.). *Learning styles in ESL/EFL classroom*. New York: Newbury House, pp. 3-18.
Triandis, H. &Albert, R. (1987). Cross-cultural perspectives. In F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, & L. Porter (Eds.). *Handbook of organizational communication* (pp. 264-295). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
Wang, J. (1999-2000). "Don't lose your accent!": Americanstudentsandtheirforeign-bornnon-native-speakercollegeinstructors. *Intercultural Communication Studies*, IX: 1, 31-46.
Wang, J. (2011). Communication and Cultural Competence: The acquisition of cultural knowledge and behavior. *Online readings in psychology and culture*, 7(1).http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=orpc