

O CONTO “A ESMOLA” COMO ESTRATÉGIA MEDIADORA DE LÍNGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES¹

Carla Lopes²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar a fundamentação teórica e pedagógica que dá suporte à aquisição de Competência Intercultural, com recurso a obras literárias, na sala de aula de Português Língua Estrangeira. É proposta uma abordagem interdisciplinar, que abrange os campos da Interculturalidade, do Ensino da Língua Estrangeira e da Literatura, destinada a encorajar os aprendentes a estabelecer diálogos interculturais com as comunidades de língua portuguesa. Apresentam-se e discutem-se os resultados de um estudo de caso realizado com alunos chineses do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, recorrendo ao conto “A Esmola” de Deolinda da Conceição. Os atributos da abordagem proposta são demonstrados com recurso ao método de investigação qualitativa Teoria Fundamentada. Os conceitos e as Categorias que emergiram a partir da recolha e análise cuidada de dados permitem confirmar a aquisição de Competência Intercultural pelos estudantes validando desta forma a abordagem proposta.

Palavras-chave: Competência Intercultural; Português Língua Estrangeira; Literatura; Identidade Cultural; Interculturalidade.

ABSTRACT

This work aims to explore the theoretical and pedagogical background that supports the acquisition of Intercultural Competence, through the use of literary works, in the classroom of Portuguese Foreign Language. An interdisciplinary approach is proposed, covering the fields of Interculturality, Foreign Language Teaching, and Literature, to encourage learners to establish intercultural dialogues with Portuguese-speaking communities. The results of a case study carried out with Chinese students of the 4th year of the Bachelor of Arts in Portuguese Studies at the University of Macau, are presented and discussed using the short story “A Esmola” by Deolinda da Conceição. The attributes of the proposed approach are demonstrated by resorting to the qualitative research method Grounded Theory. The concepts and Categories that emerged from the collection and careful analysis of data allow to confirm the acquisition of Intercultural Competence by the students thus validating the proposed approach.

Keywords: Intercultural Competence; Portuguese Foreign Language; Literature; Cultural Identity; Interculturality.

¹ Este trabalho foi suportado pelo projecto “Intercultural demands for the curricular development of Portuguese FL”, MYRG2016-00098-FAH da Universidade de Macau, China.

² Mestre em Língua e Cultura Portuguesa, estudante do Programa de Doutoramento em Literatura e Estudos Interculturais do Departamento de Português da Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de Macau, China.

1. INTRODUÇÃO

A relação de reciprocidade existente entre língua, cultura e comunicação permite ver a língua como um veículo para a transmissão de significados culturais e fundamenta a necessidade de incluir a vertente cultural no ensino da língua estrangeira. Segundo esta perspectiva, a prática linguística está impregnada de significados culturais e, em consequência, pode ser vista como uma prática cultural, pois, tal como refere Kramsch (1998, p.3), “language is the principal means whereby we conduct our social lives.” Essa relação íntima entre língua e cultura é enfatizada também pelo antropólogo Michael Agar ao introduzir o termo ‘*languaculture*’ (AGAR, 1994, p.28). A percepção dessa relação, pelos aprendentes de língua estrangeira, pode efetivamente colmatar algumas das deficiências na comunicação intercultural originadas pela falta de consciência das normas, dos valores e das convenções das culturas da língua portuguesa.

Este estudo pretende investigar se os alunos podem desenvolver a Competência Intercultural³ através da exposição a textos literários de diferentes origens culturais, pois estes textos constituem o meio por excelência para dar a conhecer a diversidade cultural durante a aprendizagem da língua. Por outro lado, como os textos literários estão impregnados de cultura, podem impelir os aprendentes a tornarem-se conscientes da necessidade de produção de significado em contextos (histórico, social, étnico, político, geográfico, etc.) diferentes dos seus e, desta forma, contribuir para melhorar a sua Competência Comunicativa⁴.

As linhas gerais deste argumento foram reforçadas ao longo das últimas duas décadas por autores tais como Kramsch (1993), Carter e McRae (1996), Burwitz-Melzer (2001), Lázár (2003), Llach (2007), Matos (2011) e Teranishi *et al.* (2015) que avançam nos seus trabalhos justificações claras e bem fundamentadas para o uso da literatura nos *curricula* da língua estrangeira, de particular interesse para esta investigação. Todos estes estudos partilham um forte argumento: a literatura pode atuar como um agente poderoso no desenvolvimento das habilidades interculturais dos aprendentes e criar empatia e tolerância para a diversidade, quando estes são confrontados com culturas⁵ e ideologias diferentes da sua.

O objetivo desta investigação é, portanto, contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa para fins comunicativos de forma a tornar os aprendentes pessoas interculturais e leitores críticos, em vez de simples destinatários passivos da língua e da cultura. A literatura pode incentivar os alunos de língua estrangeira a estabelecer esse discurso comunicativo

³ A capacidade de saber interagir com o ‘outro’, de aceitar as suas perspectivas e percepções do mundo, de saber mediar entre diferentes perspectivas e de ser consciente na avaliação das diferenças é denominada Competência Intercultural (BYRAM *et al.*, 2014, p.10-13).

⁴ Competência Comunicativa é definida por Canale e Swain em 1980 (CANALE e SWAIN, 1980, p.20) como uma síntese do conhecimento dos princípios básicos da gramática, do conhecimento de como a língua é utilizada em ambientes sociais para executar funções comunicativas e do conhecimento de como os enunciados e as funções comunicativas podem ser combinados de acordo com os princípios do discurso.

⁵ O conceito de cultura não inclui só os atributos nacionais (cultura ‘C’ maiúsculo, ou perspectiva humanista de cultura que se refere ao conhecimento geral da literatura, das artes, da música, das instituições, das realizações literárias e filosóficas, etc.); não inclui só as normas, os padrões de comportamento verbal e não verbal, as crenças e os valores (cultura ‘c’ minúsculo ou perspectiva antropológica de cultura); não é só uma rede de símbolos e significados construída pelos seres humanos, mas deve ser encarada como o processo de fazer significado que emerge da interação com os ‘outros’ (KRAMSCH, 2015, p.414).

baseado na negociação de significado e pode também promover atitudes descentralizadoras, tais como, a tolerância, a descoberta e a aceitação, elementos essenciais à aquisição de consciência intercultural.

Neste artigo é apresentado o resultado de um estudo de caso, realizado em abril de 2017, envolvendo 17 alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, todos de origem chinesa, falantes de Cantonês e/ou Mandarim, com idades compreendidas entre os 21 e os 23 anos.

O estudo de caso, para investigar os possíveis efeitos e eventuais benefícios da inclusão de textos literários das diferentes culturas da língua portuguesa na sala de aula de língua estrangeira, tem como ponto de partida o modelo de Competência Intercultural desenvolvido por Michael Byram. Este eminente linguista, ao longo dos seus inúmeros trabalhos, mostrou que esta competência é reforçada pelo desenvolvimento de quatro aspectos principais: o conhecimento, as habilidades, as atitudes e a consciência cultural crítica (BYRAM, 1997, p.37). Além disso, o desenvolvimento da Competência Intercultural passa por explorar, descobrir, comparar, contrastar e praticar. O ensinante assume o papel de etnógrafo orientador, com o papel de guia, mediador e facilitador (TRIM, 2007, p.19).

Consequentemente, este estudo tem como finalidade questionar se o conto é uma ferramenta apropriada à aquisição de Competência Intercultural pelos alunos de Português Língua Estrangeira (PLE). Isto é, se lhes permite adquirir conhecimento cultural, desenvolver habilidades para lidar com as diferenças culturais, criar atitudes positivas e desenvolver consciência cultural crítica face às questões e às diferenças culturais emergentes da interação com o conto selecionado.

2. O CONTO “A ESMOLA” DE DEOLINDA DA CONCEIÇÃO

Desde a chegada dos portugueses no século XVI, Macau tornou-se um lugar de coalescência das culturas chinesa e portuguesa, com entraves constantes, muitas vezes dando lugar à aculturação. Por possuir uma localização estratégica no sudeste asiático, Macau tornou-se próspera, atraindo imigrantes de outras paragens que contribuíram com as suas culturas. A identidade etno-cultural macaense é bastante complexa pois resulta da miscigenação, em grande parte, entre portugueses e chineses. Estes euroasiáticos, mestiços e luso-descendentes, são também designados por ‘portugueses de Macau’, falam português, e representam hoje em dia menos de 1% da população de Macau.

No conto “A Esmola” de Deolinda da Conceição⁶ (1914-1957), selecionado para o

⁶ Deolinda da Conceição foi uma mulher muito à frente do seu tempo. Nasceu em Macau em 1914. Casou em 1931 e foi viver para Xangai. Em 1937, já em fase separação do marido, foge da guerra sino-japonesa e refugia-se em Hong-Kong com os seus dois filhos, onde trabalhou como professora e tradutora até ao final da segunda guerra mundial quando regressou a Macau. Inicia a sua carreira jornalística no Notícias de Macau. Aí, foi responsável pela “Página Feminina”, para além de escrever críticas literárias e artísticas. Voltou a casar em 1948 com seu colega jornalista, António Conceição, de quem teve o seu terceiro filho. No Notícias de Macau ela era a única mulher num grupo de intelectuais macaenses do Macau conservador do pós-guerra. Foi nesse jornal que ela escreveu e publicou a série contos que mais tarde daria origem ao seu livro *Cheong-Sam - a Cabaia*, publicado em Portugal em 1956. Faleceu prematuramente em Hong Kong, em 1957. Para uma descrição mais pormenorizada ver <http://www.arscives.com/Deolinda/>

estudo de caso, é visível o problema da identidade macaense da primeira geração e retrata uma época e uma realidade cultural desconhecida dos estudantes, todos de origem chinesa.

Esta escritora é considerada uma das primeiras autoras macaenses a manifestar uma “consciência regional” (BROOKSHAW, 2010, p.23). O seu livro de contos *Cheong-Sam - a Cabaia* deve ser entendido dentro da realidade macaense dos anos quarenta e cinquenta. Seabra Pereira reconhece que, com a obra de Deolinda da Conceição, a literatura de Macau atingiu um outro patamar de “representação literária, com figuração ficcional de realidades sociais em contexto histórico e de experiências psicológico-morais em situação interpessoal” (SEABRA PEREIRA, 2015, p.184). Ela retrata na sua obra aqueles que são excluídos no seu tempo e “demonstra possuir uma perceptividade crítica e um empenho social invulgares para a época, particularmente no contexto de Macau” (CABRAL e LOURENÇO, 1992, p.9).

Filha de pai português e de mãe chinesa, Deolinda da Conceição cresceu em Macau, teve acesso às duas línguas e às duas culturas e muitos dos seus contos reportam o encontro entre essas duas realidades. Este facto claramente influenciou a sua percepção sobre o modo de viver e de sentir das populações de Macau.

Duas grandes temáticas trespassam a sua obra. A primeira retrata o impacto da sociedade tradicional chinesa, nomeadamente do elemento patriarcal, refletido na prevalência do masculino sobre o feminino. O casamento é extremamente importante e do casamento ressaí a noção da total submissão da mulher à vontade masculina, quer seja à vontade de pai, quer seja à vontade do marido. E essa é uma das razões da perdição e do destino trágico de muitas das mulheres retratadas na sua obra. Nas suas páginas, Deolinda da Conceição transmite as experiências duras e as vozes amargas não ouvidas de mulheres impotentes, afetadas pela pobreza, pela barreira cultural e linguística e pela mestiçagem.

Nos contos de Deolinda da Conceição a principal vítima é a mulher chinesa, tal como retrata Celina de Oliveira,

os seus contos têm como tema central, a mulher – essa discreta ou ignorada outra metade do céu. A maioria deles, são uma denúncia da sua situação de subalternidade. Curioso é que essa denúncia é sempre feita com uma grande dose de ternura, como que existisse uma identificação entre a mulher escritora e a mulher sofredora, triste, humilhada, das suas histórias (OLIVEIRA, 2014, p.225).

Outra temática, de certa forma interligada com a anterior, são os casamentos ou as ligações interétnicas e o peso da mestiçagem sobre as crianças, os filhos dos casais mestiços. Em geral, essas relações eram mal vistas pela sociedade, pois envolviam quase sempre um europeu (tipicamente português) e uma mulher chinesa de baixa reputação ou de baixa condição social e económica. Mais do que o casamento interétnico são os descendentes destes casamentos (ou relações) a sofrerem o estigma da humilhação. Cabral e Lourenço acrescentam que antes dos anos sessenta são os sectores menos valorizados da sociedade chinesa estão na base da

introduction.htm (redigido pelo Professor David Brookshaw, Universidade de Bristol, acedido em Novembro de 2017).

mestiçagem (CABRAL e LOURENÇO, 1992, p.12). As crianças, fruto destes relacionamentos, teriam acesso às duas culturas e às duas línguas, mas encontravam-se numa encruzilhada, pois nem eram aceites nem pertenciam a nenhuma delas.

A criação literária de Deolinda da Conceição retrata essa realidade macaense através de personagens que estão presas entre as culturas chinesa e portuguesa. No conto “A Esmola”, o filho de um pai português e de uma mãe serviçal chinesa sofre na pele este estigma. Ele recusa a sua condição e pensa: “aqueles dois seres não eram os pais que escolheria para si.”⁷ Uma forma de apagar esse estigma será, então, desprezar, negar as suas origens e partir para longe.

Neste conto, a autora dramatiza o estigma humilhante da mestiçagem. A ação decorre num cais em Macau quando o jovem estudante macaense parte para Europa (talvez Portugal) para estudar. Aí confronta-se com a “perfídia velada dos comportamentos sociais” da multidão que se comprimia no pequeno cais, “com fingida empatia e escondido desejo de perscrutarem o embaraço vergonhoso da bastardia” (SEABRA PEREIRA, 2015, p.187).

A mãe aparece subitamente no cais, mesmo tendo sido avisada para não comparecer. O jovem estudante, ao ver a mãe, fica consideravelmente perturbado. A presença da mãe, como uma marca do estigma humilhante da sua origem, ameaça a sua reputação e afeta a sua identidade. Para negar publicamente a sua condição, o protagonista dá-lhe uma esmola para que aquela mulher não seja reconhecida como sua mãe. Ela sente-se ultrajada e explode num choro convulsivo, gritando “- Ele deu-me uma esmola, ele deu-me uma esmola, em troca da vida que lhe dei!”⁸

O estigma da mestiçagem do jovem estudante retratado neste conto vai permitir criar na sala de aula um ambiente propício ao desenvolvimento da Competência Intercultural, pois motiva os aprendentes a discutir e a refletir sobre temas “desafiadores em termos de dilemas éticos e interculturais” (MATOS, 2011, p.7), como a humilhação, o desprezo, a negação, a exclusão, a intolerância e o preconceito.

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta secção apresenta uma descrição detalhada do procedimento metodológico utilizado na sala de aula de português língua estrangeira, para desenvolver a Competência Intercultural dos aprendentes, com recurso ao conto “A Esmola” de Deolinda da Conceição.

A intervenção pedagógica decorreu ao longo de quatro aulas. Na primeira aula, após ter explicado o propósito da minha investigação, perguntei aos alunos o que é que eles entendiam por ‘cultura’. A maior parte das respostas incidiu na cultura ‘C’ (maiúsculo), mas as respostas de duas alunas apresentaram já influência das noções antropológicas de cultura. Em seguida, questionei se para eles existia alguma relação entre a língua e a cultura. Alguns alunos mostraram curiosidade e avançaram com ideias vagas sobre esta ligação.

Questionei, seguidamente, o que é que os alunos entendiam por Competência

⁷ Deolinda da Conceição, *Cheong-Sam - a Cabaia*, Macau, Instituto Cultural de Macau, 1987, p.35.

⁸ *Idem, ibidem*, p.36.

Intercultural e ninguém na turma avançou com uma resposta. A fim de obter mais informação dos alunos sobre este ponto, perguntei o que eles entendiam por competência e uma aluna respondeu que significava ‘ser capaz de’. Em relação ao termo intercultural, escrevi-o no quadro e separei ‘inter’ de ‘cultural’. Depois de analisar cada um destes termos individualmente emergiu a ideia de que tinha a ver com ‘entre as culturas’, mas, como o termo ainda não estava claro para eles, necessitariam de uma cuidadosa explicação acerca destes tópicos.

Decidi, então, apresentar e discutir com eles algumas noções antropológicas de cultura e a interligação língua/cultura. Inferimos que a cultura é parte integrante e fundamental da aprendizagem da língua e que, necessariamente, envolve a aquisição de padrões comportamentais de comunicação. Comparámos e discutimos alguns exemplos. Após verificar que os alunos estavam cientes destes conceitos, passámos a discutir o objetivo da aprendizagem da cultura quando aprendemos uma língua. Referi que não se pretende que eles adotem a cultura do ‘outro’, isto é, que se aculturem, mas que despertem para a existência de diferentes padrões de comportamento humano e que não caiam na armadilha de olhar a cultura do ‘outro’ do ponto de vista da sua própria cultura. Após alguma discussão, sugeri que deveríamos adotar uma perspectiva intercultural.

Referi, ainda, que muitas vezes não se faz este diálogo entre culturas, fica-se só pela observação do ‘outro’, do exótico, do diferente. Alertei que aprender a cultura do ‘outro’ não se limita à simples observação, é um processo de aproximação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, que exige observação, exige análise e exige também interpretação. E enfatizei que ser intercultural é saber mediar entre culturas, é desenvolver atitudes positivas e de abertura para com a diversidade.

Após esta breve introdução aos conceitos mais importantes, chegámos à definição de Competência Intercultural. Expliquei-lhes que o linguista Michael Byram propôs um modelo de desenvolvimento da Competência Intercultural que contempla os seguintes quatro aspectos: conhecimento, habilidades, atitudes e consciência cultural crítica. Escrevi estas quatro componentes no quadro e tentei que os alunos descortinassem o significado destes conceitos. Algumas das suas respostas foram relevantes. Em termos de conhecimento eles identificaram facilmente alguns elementos da cultura: tradições, estilos de vida, hábitos alimentares, etc. Quando abordei o aspecto das habilidades, os alunos não deram qualquer resposta. Expliquei-lhes, então, quais as habilidades e em que consistiam, dando exemplos. Relativamente às atitudes alguns alunos mencionaram a tolerância, o respeito e a valorização da cultura do ‘outro’, pois já tinham sido abordadas anteriormente. Em complemento às suas respostas eu acrescentei outras atitudes propostas por Byram: a curiosidade, a vontade e a abertura. Discutimos o significado destas atitudes e observei que os alunos faziam anotações nos seus cadernos.

Em seguida, expliquei aos alunos que o propósito destas quatro aulas era pegar num texto literário e utilizá-lo como sustentáculo do desenvolvimento da Competência Intercultural. Deste modo, eles poderiam tornar-se mais interculturais por compreender e avaliar as novas realidades descobertas a partir da leitura do texto.

Informei os alunos de que as noções apresentadas e discutidas, não obstante não fazerem parte dos objetivos da disciplina, eram fundamentais para o seu próprio processo

de aprendizagem. Acrescentei, ainda, que para serem interculturalmente competentes era necessário serem críticos e analíticos. Sublinhei que eles deveriam estar atentos às habilidades de interpretar, relacionar e descobrir, pois elas iriam ajudá-los a tornarem-se leitores mais críticos. Expliquei-lhes que a leitura de um texto literário não deve ser neutra, nem deve ter o fim imediato de retirar informação. Iríamos, pelo contrário fazer uma leitura ‘estética’, onde as suas experiências de vida e opiniões deveriam estar no cerne da interpretação do texto. Eles poderiam concordar, discordar ou mesmo completar as ideias do autor do texto literário e cada um deles poderia ser autónomo na sua própria interpretação.

No final da aula, distribuí-lhes o conto “A Esmola” de Deolinda da Conceição que iríamos trabalhar nas aulas seguintes. Furneci-lhes também um guião, para facilitar a leitura do texto, com um conjunto de questões de compreensão da leitura a fim de os ‘guiar’ e centrar a sua atenção em pontos específicos da história. Para além disso, dei-lhes um artigo da Revista Macau⁹ para eles contextualizarem a autora e a sua época.

Tendo em conta os objetivos deste estudo de caso, a análise do conto foi dividida em três fases distintas: leitura eferente¹⁰, leitura estética¹¹ e para além da leitura.

Antes da leitura e análise do conto propriamente ditas, discutimos brevemente a vida, a obra e a época da autora, a partir do artigo da Revista Macau, fornecido na aula anterior. Enfatizámos alguns aspectos e acontecimentos históricos relevantes, identificámos os locais descritos no texto, o papel do homem português e a posição da mulher chinesa na sociedade macaense do pós-guerra, isto é, discutimos o ‘contexto situacional’ de Kramersch (1993, p.35). Este enquadramento revelou-se central para compreender a história, pois a realidade macaense da época era totalmente desconhecida dos alunos, e estes referiram inclusivamente que nunca tinham lido nenhum texto, mesmo em chinês, que retratasse essa época.

Na primeira fase, na leitura eferente do conto, os aprendentes tiveram a primeira interação com o texto na sala de aula, trabalhando essencialmente aspectos linguísticos e de produção de significado. Eles ‘construíram’ vocabulário aprendendo novas palavras e/ou novos significados para palavras já conhecidas em diferentes contextos. Nesta fase, os aprendentes apresentaram e discutiram as suas respostas às questões de compreensão da leitura. Verifiquei que os alunos tinham compreendido, na generalidade, os factos e os acontecimentos do conto e as atitudes das personagens. Eles desenvolveram quer a Competência Linguística, quer a Competência Sociocultural (CANALE e SWAIN, 1980).

Na segunda fase, na leitura estética, encorajei os alunos a interpretar o texto tendo em conta as suas experiências, opiniões e perspectivas pessoais. Provoquei-os constantemente

⁹ <http://www.revistamacau.com/2013/06/16/guerreira-das-letras-e-de-causas/> (acedido em novembro de 2017).

¹⁰ De acordo com Rosenblatt a leitura eferente consiste em extrair informações ou instruções a partir do texto. A atenção do leitor foca-se principalmente naquilo que permanecerá como resíduo após a leitura – a informação a ser adquirida, a solução lógica para um problema, as ações a serem realizadas (ROSENBLATT, 1978, p.23).

¹¹ A leitura estética centra-se na transacção entre o leitor e o texto, não se resume a uma simples extração de informação, mas envolve as vivências, as emoções, os sentimentos e o imaginário do leitor, guiados pelo texto e despoletados durante a leitura. É essa experiência virtual do leitor criada com texto que constituirá para cada leitor a ‘obra literária’, ou seja, é a experiência moldada pelo leitor sob a orientação do texto. (ROSENBLATT, 1978, p.24) O leitor desempenha, assim, um papel central no processo de leitura na medida em que ele é um construtor activo de significado.

com questões para ativar a exploração e a interpretação do conto, e despoletar a negociação de significado através do diálogo dos alunos, quer com o texto, quer entre eles. Portanto, a construção de significado iria emergir da transação entre eles e o texto (ROSENBLATT, 1978, p.24).

Durante esta fase foi dada aos alunos a possibilidade de discutirem oralmente as suas reações ao texto e de expressarem diferentes pontos de vista de forma a ‘construir significado’. No meu papel de ‘facilitadora’ da leitura estética, incentivei-os a serem analistas e intérpretes ativos da cultura e a relativizar a sua própria cultura para compreender melhor a cultura do ‘outro’. Como leitores interculturais, eles necessitariam de ser tolerantes e desenvolver habilidades de relacionar a cultura deles com a do ‘outro’. Para desenvolverem estas habilidades era fundamental desenvolverem atitudes de empatia para com o ‘outro’, pois, caso não o fizessem, iriam achar a cultura do ‘outro’ estranha e esquisita e os seus comportamentos inconcebíveis. Referi que não havia lugar para complexos, nem de superioridade nem de inferioridade. As culturas são distintas, mas são equivalentes.

Nesta segunda fase, tal como Kramsch refere, o ‘contexto cultural’ assume um papel determinante no diálogo entre culturas (KRAMSCH, 1993, p.35). Verifiquei que os aprendentes só podem entender a cultura do ‘outro’ a nível ideológico se tiverem em conta esse contexto, nomeadamente como os valores e as formas de pensar estão presentes no discurso.

Na terceira fase, após a leitura e análise do conto, desafiei os alunos a defenderem o seu ponto de vista pessoal e a fazerem reflexões críticas, explorando as diferentes possibilidades e opiniões que surgiram durante a leitura estética como trabalho de casa. Estas reflexões efetuadas pelos alunos estiveram na base de uma entrevista individual semiestruturada na aula.

4. RESULTADOS OBTIDOS

A recolha de dados foi realizada a partir da observação direta na sala de aula e de entrevistas semiestruturadas, de forma a fundamentar uma teoria (*Grounded Theory*¹²). É de referir que quer as aulas, quer as entrevistas, foram gravadas, com o consentimento prévio dos alunos, para facilitar a análise dos dados.

Após a recolha e análise sistemática de dados, agrupei os assuntos, que emergiram, em Categorias, tendo em conta as grandes Categorias-chave iniciais: o conhecimento, as habilidades e as atitudes de Byram. As Categorias que emergiram deste estudo foram as seguintes:

¹² *Grounded Theory*, também conhecida por Teoria Fundamentada é uma técnica de pesquisa qualitativa que foi desenvolvida por Glaser e Strauss em 1967, com o objectivo de gerar e desenvolver uma teoria que é ‘fundamentada’ a partir de dados empíricos, daí a denominação deste método de investigação. Embora tenha sido desenvolvida por estes dois sociólogos no âmbito das Ciências Sociais, a sua aplicabilidade não se limita a essa área de estudo sendo hoje em dia utilizada em muitas outras áreas do saber para lidar e compreender a complexidade do comportamento humano. Nesta abordagem os conceitos (denominados de Categorias) são gerados a partir da recolha e da análise cuidada dos dados, com recurso a técnicas de investigação rigorosas, e a formulação da teoria continua num ciclo contínuo ao longo de todo o processo de investigação. Ver (CORBIN e STRAUSS, 2014).

1. Em relação ao conhecimento:

1.1. A contextualização do conto permitiu conhecer melhor a história de Macau da primeira metade do século XX.

Nas entrevistas e nas observações da grande maioria dos aprendentes, pude constatar que eles deram conta da componente do conhecimento histórico e cultural dessa época conturbada do sudeste asiático. Essa informação foi por eles obtida através da leitura e investigação de um *site* indicado no guião de leitura que serviu de semente para a curiosidade de alguns dos alunos que, a partir dos assuntos aí tratados, fizeram investigação autónoma.

1.2. O conto permitiu ver o papel da mulher chinesa na sociedade patriarcal da época.

Como investigadora, observei que os participantes adquiriram conhecimento sobre o papel da mulher chinesa de baixa condição social em Macau, na primeira metade do século XX. Isto foi um assunto que levantou alguma polémica, pois era desconhecido de muitos dos alunos. Esta situação levou a que muitos deles participassem numa discussão sobre preconceitos, desigualdades de géneros, exclusão social e pobreza. Do mesmo modo, as entrevistas dos alunos não só revelaram o seu interesse acerca do papel da mulher no casamento interétnico, mas referiram também a mudança do papel da mulher na família tradicional chinesa, desde a primeira metade do século XX até aos dias de hoje.

1.3. O estudo do conto permitiu melhorar a Competência Linguística.

Esta Categoria foi consensualmente identificada como um dos aspectos mais importantes da aquisição de conhecimento por todos os aprendentes. Eles mencionaram nas entrevistas que adquiriram novo vocabulário a partir da leitura e da exploração do conto. Esta constatação deixou-me bastante satisfeita, pois, tratando-se de um texto literário, os alunos poderiam sentir dificuldades com algumas palavras ou frases e isso poderia gerar rejeição pela não compreensão do texto.

2. Em relação às habilidades:

2.1. Os guias de leitura e as tarefas realizadas na sala de aula permitiram desenvolver a habilidade de descoberta.

A partir das respostas dos alunos, verifiquei que eles implicitamente reconheceram o desenvolvimento da habilidade de descoberta. Muitos referiram que o guião e a perspectiva de leitura (leitura estética) foram fundamentais para lhes permitir descobrir novos factos e significados. Embora os alunos não tenham mencionado, eu pude constatar que essas descobertas

se deveram essencialmente a dois fatores: à investigação autónoma dos alunos sobre os assuntos do texto e à negociação de significado que foi ativamente promovida na sala de aula.

2.2. A leitura estética permitiu desenvolver habilidades de relacionar.

Pude constatar que, quer na sala de aula, quer nas entrevistas, a habilidade de relacionar não foi das mais difíceis a ser desenvolvida, pois os alunos por si só já tinham algum espírito crítico e capacidade de estabelecer relações a nível histórico e a nível dos comportamentos sociais e culturais.

3. Em relação às atitudes:

3.1. O conto permitiu que os alunos desenvolvessem empatia e tolerância relativamente a personagens polémicos do texto.

Muitos alunos desenvolveram atitudes positivas tais como a abertura, a empatia e a curiosidade para expressões culturais e comportamentos muito diferentes dos da sua cultura. Porém, notei que alguns deles leram o texto a partir da sua perspectiva não tendo ainda conseguido fazer a relativização e a mediação entre culturas.

4. Em relação à consciência cultural crítica:

4.1. Os sentimentos de humilhação, desprezo, preconceito e negação abordados no conto permitiram desabrochar a consciência cultural crítica dos alunos.

Considero que este ponto foi um dos mais difíceis de alcançar, pois tem a ver com as perspectivas dos alunos em relação ao 'outro'. Nas observações na sala de aula e nas entrevistas verifiquei que as leituras que eles fizeram do texto ainda não demonstraram um nível elevado de maturidade. Dada a complexidade dos objetivos pretendidos, considero que, devido à curta duração da intervenção pedagógica, não houve tempo suficiente para que muitos deles desenvolvessem e amadurecessem o espírito crítico.

No entanto, aquisição da Competência Intercultural deve ser entendida como um processo, pelo qual os alunos desenvolvem a capacidade de se adaptar, de alterar a sua postura e de adquirir abertura de espírito em relação ao 'outro'. Este processo, uma vez iniciado, é contínuo e demorado (FANTINI, 2000, p.29).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem ao conto “A Esmola” de Deolinda da Conceição contribuiu para o desenvolvimento da Competência Intercultural dos aprendentes ao abrir as suas mentes a um problema cultural, social, de género e de identidade existente na sociedade macaense dos meados do século XX. Trata-se de um texto representativo capaz de encorajar os aprendentes a estabelecer o diálogo intercultural na sala de aula de língua e a tornarem-se mediadores culturais e leitores críticos em vez de simples receptores passivos da língua e da cultura.

A análise de dados decorrente da intervenção pedagógica realizada com recurso ao conto “A Esmola” mostrou que as Categorias identificadas são relevantes e respondem à questão de investigação inicialmente colocada. Estas Categorias permitiram classificar de forma clara e inequívoca a informação adquirida, confirmando desta forma a aquisição de Competência Intercultural pelos aprendentes e validando a metodologia proposta.

Especificamente, os resultados foram claros e encorajadores nas Categorias relativas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes, todavia, ao nível da consciência cultural crítica o resultado esteve um pouco aquém das expectativas. Acredito, porém, que uma intervenção pedagógica mais intensiva com recurso a outros contos irá permitir extrair conclusões mais claras ao nível do impacto do conto no reforço da consciência cultural crítica dos aprendentes.

6. BIBLIOGRAFIA

- AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York, USA: William Morrow, 1994.
- BROOKSHAW, D. A escrita em Macau: uma literatura de circunstâncias ou as circunstâncias de uma literatura. In: *Macau na Escrita, Escritas de Macau*. Macau: Edições Húmus, Lda, 2010, p. 19–30.
- BURWITZ-MELZER, E. Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature. In: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (Orgs.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. New York, USA: Multilingual Matters, 2001, p. 29–43.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.
- CABRAL, J.P.; LOURENÇO, N. A questão das origens: as relações interétnicas e a condição feminina em Macau. *Sociologia. Problemas e Práticas*, v. 11, p. 9–25, 1992.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980.
- CARTER, R.; MCRAE, J. *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London; New York: Longman., 1996. (Applied Linguistics and Language Study).
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London, UK: SAGE Publications, 2014.
- FANTINI, A.E. A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, p. 25–42, 2000.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. Language and Culture in Second Language Learning. In: SHARIFIAN, F. (Org.). *The Routledge handbook of language and culture*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2015, p. 403–416.

- LÁZÁR, I. (Org.). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teaching Education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing, 2003. (Language Learning).
- LLACH, P.A. Teaching language through literature: the waste land in the esl classroom. *Odisea*, v. 8, p. 7–17, 2007.
- MATOS, A.G. (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, v. 4, n. 5, p. 5, 2011.
- OLIVEIRA, C.M. Para uma leitura feminista dos contos de Deolinda da Conceição. *Administração*, v. 27, n. 103, p. 225–230, 2014.
- ROSENBLATT, L.M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale IL, USA: Southern Illinois University Press, 1978.
- SEABRA PEREIRA, J.C. *O Delta Literário de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2015.
- TERANISHI, M.; SAITO, Y.; WALES, K. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. London, UK: Palgrave Macmillan, 2015.
- TRIM, J. *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.