



UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL MAIS “SUSTENTÁVEL” PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA-CULTURA(S) EM MACAU

A MORE “SUSTAINABLE” INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING/LEARNING PORTUGUESE LANGUACULTURE(S) IN MACAU

Liliana Gonçalves¹

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se refletir sobre a pertinência e a exequibilidade de uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de Português Língua-Cultura(s) num espaço onde, por vezes, o *pensamento crítico* pode causar alguma controvérsia. Para isso, voltamos a rever alguns conceitos fundamentais como “falante intercultural” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), “competência comunicativa intercultural” (STIER, 2006; FANTINI, 2009; DEARDORFF, 2012, entre outros) e “cultura” (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; GROSJEAN, 2008; SHAULES, 2010, entre outros). Deter-nos-emos ainda em algumas críticas (PARKS, 2020a; PARKS, 2020b) que têm sido apontadas a esta abordagem, por exemplo o seu eurocentrismo e a sua tendência para separar a competência linguística/comunicativa da intercultural. Desta forma, e tendo em conta que (i) Macau é uma “plataforma” para a cooperação comercial da China com os países de Língua Portuguesa, (ii) o Governo de Macau deseja contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, concluímos que uma abordagem intercultural mais abrangente é pertinente para este pequeno território, onde vivem muitas comunidades de origens diversas, inclusivamente dos diferentes países e regiões de Língua Portuguesa. Através de uma pesquisa e análise de materiais didáticos existentes *online*, elaborados por docentes de diferentes origens, concluímos também que esta abordagem é exequível, mesmo em níveis de iniciação. Podemos levar o diálogo intercultural para a sala de aula recorrendo, por exemplo, ao *Languagesby songs* e ao Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE), cujas unidades, de um modo geral, quando adaptadas e/ou completadas, podem constituir uma base para o trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua-Cultura(s); abordagem intercultural; perspetiva crítica; Macau; materiais didáticos.

¹ Senior Instructor, Departamento de Português da Universidade de Macau (China). E-mail: lilianag@um.edu.mo.

ABSTRACT

In this paper, we reflect on the relevance and feasibility of an intercultural approach to teaching/learning Portuguese Languaculture(s) in a place where, at times, *critical thinking* can cause some controversy. With this in mind, we revisit some fundamental concepts such as “intercultural speaker” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), “intercultural communicative competence” (STIER, 2006; FANTINI, 2009; DEARDORFF, 2012, among others) and “culture” (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; GROSJEAN, 2008; SHAULES, 2010, among others). We will also focus on some criticisms (PARKS 2020a; PARKS 2020b) that have been pointed at this approach, for example its Eurocentrism and its tendency to separate linguistic/communicative competence from intercultural competence. In this way, and taking into account that (i) Macau is a “platform” for China’s commercial cooperation with Portuguese-speaking countries, (ii) Macau Government wishes to contribute to an integral development of young people, we conclude that a broader intercultural approach is relevant for this small territory, where many communities of different origins live, including those from different Portuguese-speaking countries and regions. Searching and analyzing online materials, created by teachers from different origins, we also conclude that this approach is feasible, even for beginners. We can bring the intercultural dialogue into the classroom using, for example, *Languagesbysongs* and Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), whose units, in general, when adapted and/or completed, can constitute a work basis for teachers.

KEYWORDS: Portuguese Languaculture(s); intercultural approach; critical perspective; Macau; teaching materials.

Introdução

Como já tivemos oportunidade de escrever noutros trabalhos (GONÇALVES 2016; GONÇALVES, LINO PASCOAL, 2021), vivemos num mundo complexo em que não só se continua a construir todo o tipo de muro (literal e simbólico), como, por outro lado, existe bastante mobilidade de pessoas, quer física quer virtual. Temos, assim, no mundo atual, comunidades diversas em contacto permanente, sendo que este tanto pode gerar uma comunicação saudável como desentendimentos, conflitos e “construção de muralhas”. Aliás, nos nossos dias, temos sido surpreendidos com a ascensão de partidos de extrema-direita e de chefes de estado que incitam ao ódio e a *guerras entre culturas*. Por isso é que, embora possa soar ambicioso de mais, continuamos a defender que os cursos de línguas-culturas também podem ter um papel fulcral na educação para a diversidade e para a compreensão entre comunidades diversas, em qualquer parte do mundo.

Em Macau, onde está previsto que o Português seja uma das línguas oficiais até 2049 (Lei Básica de Macau), vive uma pluralidade de comunidades com *backgrounds* linguístico-culturais diversos, inclusivamente comunidades dos diferentes países e regiões de Língua Portuguesa. Entretanto, em junho de 2021, a Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) publicou uma nova versão da “Política de Juventude de Macau” para o período de 2021 a 2030. Esta Política surgiu porque o Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) “[...] tem dado muita importância ao desenvolvimento integral dos jovens [...]” (DSEDJ, 2021, p. 1) e porque Macau tem sido designado como uma ponte entre a China e os países e/ou regiões de Língua Portuguesa (DSEDJ, 2021, p. 2).

Sendo preocupação de Macau contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens e sendo esta região uma plataforma de intercâmbio com os Outros, acreditamos que existem boas razões para que, nesta parte do mundo, se implemente, de forma mais sistemática, uma abordagem intercultural, especialmente (ou também) no ensino/aprendizagem de línguas.

No presente trabalho, pretendemos rever alguns conceitos-chave e respectivas críticas feitas à abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas, falaremos sobre a celeuma que expressões como “pensamento crítico” podem gerar neste lado do globo e refletiremos sobre a possibilidade de pôr em prática uma abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de Português Língua-Cultura(s) (PLC) na China, mais concretamente em Macau. Concluiremos com algumas sugestões para, de forma mais abrangente, sistemática e “sustentável”, podermos contribuir para o desenvolvimento de falantes interculturais nesta parte do mundo.

Abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de PLC em Macau

A China, nos anos 70, com a Política de Abertura ao Mundo e, em 2001, com a entrada na Organização Mundial de Comércio (JACKSON, 2014, p. 5), por um lado, contribuía para o aumento do interesse no Mandarim e nas suas culturas; por outro lado, incentivava os próprios chineses a aprender outras línguas, como por exemplo o PLC. Seguindo esta tendência e um crescente interesse da China em alguns países e regiões de Língua Portuguesa, nos últimos anos, a RAEM tem sido incentivada pelo Governo Central chinês a tornar-se num polo de ensino e divulgação desta língua (ver GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2020).

Assim, de um modo geral, pensamos ter reunidas as condições para optarmos por uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de PLC na China ou, mais concretamente, em Macau. Desenvolver a competência comunicativa intercultural (CCI) dos estudantes e, consequentemente, contribuir para formar falantes interculturais, à partida, parece uma missão exequível e útil neste lado do mundo.

Competência comunicativa intercultural e falante intercultural

A CCI, conceito muito utilizado por diversos autores (BASTOS, 2014; BYRAM 1991; 1997; 2009; BYRAM *et al.*, 2001; DEARDORFF, 2009; 2010; 2011; FANTINI, 1997; 2009; SERCU, 1998; TEIXEIRA, 2013), no nosso entender, é importante nas aulas de línguas, nomeadamente nas aulas de PLC.

Segundo Fantini (2009, p. 458), apesar de não haver consenso e de se usarem também termos como “multicultural”, “cross-cultural”, entre outros, “competência comunicativa intercultural” foi ganhando terreno, “[...] building nicely on a concept already widely used over many years by language educators – *communicative competence*” (itálico do autor). Como já escrevemos noutras alturas (GONÇALVES 2016; GONÇALVES & LINO PASCOAL 2021), concordamos com Fantini e consideramos que “intercultural” vem complementar a já

tão utilizada e disseminada “competência comunicativa”, para além de que o termo nos remete para a interação (e comunicação) entre indivíduos, aspeto fundamental na aprendizagem de línguas-culturas.

De acordo com Fantini (2009, p. 458), Deardorff (2012, p. 47), Gregerson-Hermans e Pusch (2012, p. 23), a competência intercultural é um conjunto de capacidades “[...] to perform *effectively and appropriately* [...]” quando se interage com outros linguística e culturalmente diferentes. Embora esta definição seja muito geral, abrangente e tenda a colocar uma certa ênfase na Diferença, pensamos que podemos tê-la como base, especialmente quando estamos a lidar com culturas onde é mais desafiante encontrar “aspetos comuns” ou “apelativos” para construir uma comunicação efetiva. Nestes casos, mesmo quando não se deseja pôr em prática comportamentos do Outro (ver FRIEDMAN, 2014), podemos implementar estratégias para (inter)agir adequadamente ou, pelo menos, sem gerar problemas e sem pôr demasiado em causa a identidade do próprio Eu. Podemos dar como exemplo a seguinte situação: um grupo de jovens portugueses que está a estudar Mandarim em Pequim, para fortalecer o seu leque de conhecimentos e amizades, decide organizar um pequeno jantar em casa e convidar colegas chineses que estão a estudar Português. O jantar é marcado para as 19h (e não para as 20 ou 21h) porque os jovens portugueses já se aperceberam de que alguns chineses jantam cedo, alguns por volta das 18h. Mesmo assim, ficam um pouco surpreendidos quando alguns colegas chineses começam a chegar uns largos minutos antes da hora marcada. Neste tipo de situação, certamente que a melhor estratégia é conversar sobre o assunto para que haja uma troca de experiências de vida e ambos os lados compreendam o porquê de cada hábito ou comportamento.

Uma outra definição para a CCI, que nos parece pertinente no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas-culturas, é a de Stier (2006): “[...] intercultural competence is the ability to reflect over, problematise, understand, learn from, cope emotionally with and operate efficiently in intercultural interaction-situations”. E isto leva-nos ao “falante intercultural” porque se trata de alguém que treinou essa capacidade de refletir, problematizar, compreender e aprender com/em encontros interculturais. Neste âmbito do ensino/aprendizagem de línguas-culturas, deixou-se, assim, de colocar tanto realce no modelo do “falante nativo” para se dar mais importância ao “falante intercultural” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), que, para outros autores (STAME, 2004; BASTOS, 2014; JACKSON, 2014), pode adquirir outras designações, nomeadamente “mediador intercultural” ou “comunicador intercultural”. Na nossa opinião, se de facto pretendermos marcar a mudança de perspetiva do modelo do “falante nativo” para o modelo intercultural, consideramos que a expressão “falante intercultural” é mais adequada (ver GONÇALVES 2016).

Assim sendo, no processo de ensino/aprendizagem, podemos ajudar os aprendentes de PLC a tornarem-se falantes interculturais, isto é, falantes que aprendem ou estão a desenvolver/aperfeiçoar não só aspetos linguísticos, mas também culturais, seus e do Outro (ver GONÇALVES 2016; GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021). Por outras palavras, um falante intercultural é

alguém que, conforme o estágio de aprendizagem em que se encontra e as suas experiências de vida, tem a sua CCI mais ou menos desenvolvida. O falante intercultural e o desenvolvimento da CCI andam de mãos dadas e os falantes interculturais dos níveis avançados serão, tanto em termos linguísticos como culturais, diferentes dos dos níveis iniciais e intermédios. Veremos mais adiante como é que os responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem de PLC podem contribuir para desenvolver e formar falantes interculturais.

Culturas

Embora “cultura” seja um conceito extremamente complexo e difícil de definir, consideramos que é central no ensino/aprendizagem de *línguas-culturas*, como esta última expressão já indica.

Assim, e recorrendo a diversos autores (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; NEUNER, 2003; HOFSTEDE & HOFSTEDE, 2005; Grupo CRIT, 2006; GROSJEAN, 2008, 2010; SHAULES, 2010, entre outros), consideramos que no ensino/aprendizagem de línguas-culturas é útil termos em mente aspetos culturais mais concretos e/ou palpáveis (aqueles que, de alguma forma, são mais fáceis de pôr em palavras ou sobre os quais é mais fácil falar/conversar, como, por exemplo, hábitos, festas tradicionais ou literatura, entre outras formas de arte) e aspetos culturais mais subjetivos que, em alguns casos, na nossa língua-cultura(s) materna até usamos de forma inconsciente (como, por exemplo, valores, crenças e até alguns comportamentos). Estes dois grandes grupos de aspetos culturais podem ser discutíveis e poderá haver quem não concorde com esta “divisão”, uma vez que os aspetos mais concretos estão repletos de aspetos culturais mais subjetivos. Para nós, em Macau, e tendo em conta estudos que fizemos anteriormente (GONÇALVES 2016; GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2022), faz sentido considerarmos as culturas de forma mais abrangente, pois ainda há professores que acreditam que, por exemplo, nos níveis de iniciação, (i) não é possível aprofundar muito a cultura e que (ii) o tempo é curto para cumprir o programa de língua (ver GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2022). Isto revela-nos alguns aspetos importantes: por um lado, os docentes não têm consciência de que, quando, logo na iniciação, estão a abordar, por exemplo, formas de tratamento, o uso e ordem dos apelidos nos nomes, as formas de cumprimento em PLC e até hábitos diários, não estão apenas a abordar aspetos linguísticos, mas estão também a tratar aspetos culturais muito importantes; por outro lado, nos níveis iniciais, os responsáveis tendem a considerar que os aspetos linguísticos têm maior importância, como se fosse possível, por exemplo num simples diálogo num café ou restaurante, abordar somente aspetos linguísticos e ter os aprendentes a comunicar de forma efetiva e adequada. Embora todos reconheçamos que é muito diferente dizer “Viva, Martins! Queres alguma coisa?” e “Bom dia, Doutor! O que vai ser hoje?” ou “Um café!” e “Era um cafezinho, por favor.”, pelos estudos que fizemos, há docentes que não parecem reconhecer aspetos culturais comunicativos, por exemplo nestes diálogos, que poderiam ser abordados em níveis de iniciação. Mas isto não é algo que se passa apenas neste

lado do globo. Martínez, Anido e Lorenzo (2021), num estudo feito com futuros professores de Espanhol a fazer Mestrado em Portugal, reconhecem que o tema “cultura” não está entre as principais preocupações dos mestrandos, apesar de estarem a concluir a sua formação. De qualquer forma, demonstram possuir uma noção de cultura mais ampla e que não se reduz à “cultura de prestígio”.

Entretanto, nos níveis mais intermédios ou avançados, as culturas (geralmente as mais concretas) passam a fazer parte explícita dos *currícula* e os aspetos linguísticos (incluindo a gramática) passam para segundo ou “terceiro” plano, se é que chegam sequer a ser abordados de forma explícita.

De facto, o conceito de cultura, que alguns docentes e responsáveis pelo ensino/aprendizagem de PLC possuem, parece-nos redutor, empobrecendo o processo de ensino/aprendizagem e não contribuindo tanto quanto seria necessário para o desenvolvimento da CCI dos aprendentes e, conseqüentemente, para a formação de falantes interculturais. Assim sendo, como (também) nesta parte do mundo existe a tendência para se fazer a separação entre ensino de língua e ensino de cultura(s), sugerimos que se torne hábito utilizar a expressão “língua-cultura(s)” (de *linguaculture* – AGAR, 1996; FANTINI, 1997) ou, mais concretamente no nosso caso, ensino/aprendizagem de “Português Língua-Cultura(s)” (ver GONÇALVES, 2016).

Concordando-se ou não com estas sugestões, de uma maneira geral, pensamos que será unânime que, tal como as línguas, as culturas mudam ao longo dos tempos, são heterogêneas, dinâmicas, aprendidas e partilhadas por uma dada comunidade e, cada vez mais, estão em contacto umas com as outras, por isso podem influenciar-se. Um bom exemplo disso mesmo são as novas formas de cumprimento que praticamente todo o mundo adotou no período de pandemia da Covid-19.

Críticas feitas ao conceito de competência intercultural

Segundo Parks (2020b), a abordagem intercultural e a base teórica da competência (comunicativa) intercultural têm sido postas em causa por serem demasiado eurocêntricas ou ocidentalizadas e por haver um entendimento de “cultura” que parece corresponder apenas a “uma única cultura nacional”. Além disso, aprender (informações) sobre culturas também pode ser redutor e, de acordo com Parks (2020b), é mais importante desenvolver uma perspetiva crítica nas diversas culturas, isto é, nas culturas do Eu e nas do Outro. Concordamos com esta posição uma vez que, por um lado, seria impossível abordar nas aulas ou até em atividades extracurriculares todos os aspetos culturais relacionados com uma determinada língua e, por outro lado, as nossas culturas acabam por receber influências ou até absorver outros aspetos, levando a mudanças.

De acordo com Parks (2020b), Dervin (2010; 2016) propôs o termo “interculturality” para substituir “competência intercultural”, pois, para ele, a primeira expressão remete para

algo que está em contínuo desenvolvimento (“in the making”). Jin (*apud* PARKS, 2020a) reforça esta ideia dizendo que se trata de “a fluid process of being and becoming”. Contudo, em nosso entender, a CCI é uma competência que também se desenvolve ao longo da vida e que nos ajuda a ampliar os pontos de vista sobre o Outro. Além disso, como acima mencionámos, é uma expressão que vem no seguimento da já muito usada “competência comunicativa”, por isso, de momento, para nós, encaixa adequadamente no processo de ensino/aprendizagem de línguas-culturas.

Ainda tendo em conta Parks (2020b), “[...] critical understanding of the concept of IC [Intercultural Competence] also implies moving beyond comparing cultures, which can “create false boundaries between people” (DERVIN, 2017), in particular because the emphasis is often placed on ‘differences’ rather than similarities [...]” (p. 206). Parks (2020a) repara que o modelo de Byram, que se tornou central no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e que inclui cinco saberes (“savoirs”), acaba por comparar e avaliar culturas. O quinto saber (*critical cultural awareness*) é “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (BYRAM, 1997). Ora, isto sugere “an identification of self with one native culture contrasted with the target culture, which is problematic” (PARKS, 2020a, p. 27). Contudo, o próprio Portefólio Europeu para Futuros Professores de Línguas (versão espanhola) encoraja os docentes a avaliarem a capacidade dos estudantes relativamente à elaboração de comparações entre a sua própria cultura e a das comunidades onde a língua-alvo se fala (*apud* MATÍNEZ *et al.*, 2021).

Na nossa perspetiva, as comparações entre culturas surgem naturalmente quando, numa comunidade, reparamos, por exemplo, que as formas de cumprimento ou os hábitos alimentares são diversos e/ou, eventualmente, comuns. Acreditamos que as culturas onde nascemos, crescemos e somos educados influenciam a nossa vida e a forma como olhamos para o Outro, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso. Aliás, a nossa vida está embebida dessas culturas (GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021) e é importante reconhecermos que o Outro também possui as suas referências culturais. Hoje em dia, porém, um modelo de cultura nacional ou cultura de uma nação (PARKS, 2020b, p. 217), embora possa ser mais prático para quem elabora materiais didáticos ou *curricula*, também nos parece demasiado simplista já que cada vez mais pessoas aprendem outras línguas e estão em contacto, nem que seja virtualmente, com outras línguas-culturas. Perante este estado de coisas, (aprender a) ter uma perspetiva crítica relativamente às línguas-culturas parece ser o caminho mais sensato.

Para isso, a não separação de competência linguística e intercultural será também um aspeto a considerar. Parks (2020a), falando sobre a situação no Reino Unido, diz o seguinte:

the separation is manifested through the parallel teaching of language modules alongside content. Students often questioned the purpose of studying content as they did not see how these modules, particularly if taught in English, would help develop their communicative and linguistic competence in the foreign language.” (p. 23).

Considerando depois a situação nos Estados Unidos, Parks (2020a) explica que existe uma divisão entre os níveis mais avançados e níveis mais iniciais: “[...] the lower-level language courses, with focused language practice, are disconnected from upper-level courses in literature, culture and linguistics that focus on content rather than language.” (p. 23). De facto, este fenómeno também acontece nos *curricula* de Língua Portuguesa do Ensino Superior em Macau, mesmo quando para muitos aprendentes o primeiro contacto com o PLC se dá (somente) no 1.º ano da Licenciatura.

Resumindo, algumas das críticas feitas à abordagem intercultural são pertinentes, permitindo-nos ajustar ou alterar crenças relativamente a aspetos como o Outro e Eu, as culturas e o foco na língua no processo de ensino/aprendizagem de línguas-culturas.

Como Kramsch (1998, p. 16) lembra, “One native speaker, one language, one national culture is, of course, a fallacy”. Assim, ajudar a desenvolver a referida perspetiva crítica nos falantes interculturais poderá ser uma das formas mais eficientes de encarmos o ensino/aprendizagem de línguas-culturas hoje em dia. Contudo, será esta perspetiva aceitável em comunidades onde expressões como “pensamento crítico” podem causar algum desconforto? É o que discutiremos de seguida.

Política de Juventude de Macau e o desenvolvimento integral dos jovens

Tendo em conta a necessidade de repensarmos o processo de ensino/aprendizagem de línguas e suas culturas em Macau, assim como a necessidade de contribuir para a formação de falantes interculturais que, em princípio, desenvolverão uma perspetiva crítica para interagirem em diversas culturas, consideramos pertinente abordar a *Política de Juventude de Macau* (2021 – 2030) por se tratar de um documento da Direção dos Serviços de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) do Governo da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau), cuja principal preocupação é o “desenvolvimento integral dos jovens”. Neste documento, Macau é visto como

[...] um centro mundial de turismo e de lazer, uma plataforma de serviços para a cooperação comercial entre a China e os países de Língua Portuguesa, uma base de intercâmbio e cooperação que, tendo a cultura chinesa como a predominante, promova a coexistência de diversas culturas [...]. (DSEDJ, 2021, p. 2)

Como se pode ler, Macau é uma “plataforma” ou uma “base de intercâmbio” para a cooperação comercial da China com os países de Língua Portuguesa o que, à partida, nos remete para diversos encontros interculturais entre pessoas de Macau (inclusivamente os nossos jovens estudantes, que podem ser de Macau mas também da China continental) e dos diferentes países de língua oficial portuguesa. Assim, confirma-se a importância de, no processo de ensino/aprendizagem de PLC neste território, contribuirmos para desenvolver a CCI dos aprendentes e para formar falantes interculturais. A faixa etária a que se refere o documento abrange jovens

entre os 13 e os 35 anos que tanto podem ser jovens trabalhadores ou à procura de emprego, como jovens estudantes (DSEDJ, 2021, p. 4).

O objetivo da política I consiste no amor à Pátria e a Macau, sendo esse amor considerado “um valor fundamental da sociedade de Macau” (DSEDJ, 2021, p. 6). Nos objetivos mais específicos desta política I podemos encontrar o reforço dos conhecimentos dos jovens relativamente às culturas da nação chinesa (ibidem).

É objetivo principal da política IV “ajudar os jovens a estabelecerem boas relações interpessoais, promovendo a solidariedade humana” (DSEDJ, 2021, p. 9). Nos objetivos mais específicos desta política IV, fala-se em “estabelecer plataformas de intercâmbio e de comunicação para diferentes grupos juvenis, eliminar barreiras culturais e exclusão social, criando, em conjunto, uma atmosfera harmoniosa social, de respeito, tolerância, aceitação e igualdade, entre outros” (DSEDJ, 2021, p. 9).

Este documento tem também uma parte dedicada a “Medidas fundamentais” na qual, claramente, a formação das capacidades de análise racional, de distinção e de pensamento crítico é considerada essencial. Essas capacidades incluem “conhecimentos profissionais, pensamento inovador e crítico, espírito crítico [...]” (DSEDJ, 2021, p. 13). Mais adiante, nessas mesmas medidas, salienta-se a ideia de que é fundamental “reforçar os seus conhecimentos sobre o Interior da China e outros países e regiões, bem como construir uma plataforma de intercâmbio e cooperação com o exterior para utilização de futuros jovens” (DSEDJ, 2021, p. 15).

Como se pode notar, neste documento, fica claro que o conhecimento (ou o seu reforço) acerca da cultura do Eu é fundamental. A par disto, temos a predominância da cultura do Eu (a cultura chinesa) e o desejo de construir uma atmosfera social onde haja, por exemplo, respeito e igualdade entre as diversas culturas. Em nosso entender, poderá existir aqui um paradoxo se a cultura chinesa for considerada como a mais importante ou a “superior”, relativamente às outras que também vivem em Macau (ou no resto de mundo). Consequentemente, poder-se-á pôr em risco o mencionado respeito ou a igualdade.

Entretanto, no dia 14 de dezembro de 2020, no jornal em Língua Portuguesa *Hoje Macau*, saiu uma notícia onde se revelava que a Direção dos Serviços de Desenvolvimento da Juventude tinha defendido a substituição do termo “pensamento crítico” por “ponderado”, na versão em chinês, da Política de Juventude para a próxima década. A notícia explica ainda que a chefe do departamento de juventude da DSEDJ argumentou que não se está a restringir o pensamento dos jovens e apontou razões culturais para a substituição do termo: “Na nossa cultura chinesa criticar pode ter um sentimento de negar, ou uma atitude ou posição oposta a tudo”. A responsável disse ainda que os jovens devem adotar “uma atitude muito prudente”, só julgando as coisas depois de as conhecerem. Assim, em seu entender, “pensamento prudente ou moderado é melhor”. Cerca de dois meses mais tarde, no dia 22 de fevereiro de 2021, num outro jornal de Macau em Língua Portuguesa, no *Ponto Final*, pode ler-se que, depois de um deputado (neste

momento, um ex-deputado) da Assembleia Legislativa de Macau ter pedido uma explicação por escrito acerca da eliminação das expressões “pensamento independente e crítico” da nova Política de Juventude (na sua versão chinesa), a DSEDJ explica, desta vez, que “as expressões ‘pensamento distintivo’ e ‘pensamento crítico’ resultam de diferentes traduções da expressão inglesa ‘critical thinking’”, não existindo distinção entre as duas designações. Assim, a DSEDJ adotou a expressão “pensamento distintivo” (nesta notícia, já não se fala em “ponderado”). É ainda explicado que esta expressão foi extraída das ideias de Confúcio em *A Doutrina do Meio*, que, por sua vez, aconselha: “Estude extensivamente, aprenda detalhadamente, pense cautelosamente, distinga claramente e execute efetivamente.” (ver também PEREIRA, 2021).

Perante este cenário, os docentes de PLC em Macau, que fazem (ou pretendem vir a fazer) uso de uma abordagem intercultural nas suas aulas e que consideram importante a perspetiva crítica no desenvolvimento da CCI dos falantes interculturais, podem interrogar-se sobre a sua exequibilidade ou efetividade no seu contexto de ensino/aprendizagem. Na nossa opinião, neste tipo de contexto, possuir uma perspetiva crítica tem a ver, sobretudo, com analisar, refletir sobre e aprender com novas culturas ou novas formas de ser/estar no mundo. Por esta razão, se houver alguma abertura e algum espírito de mudança, existem já alguns recursos e materiais que nos podem ajudar a pôr em prática uma abordagem intercultural na China, mais concretamente em Macau.

Contribuir para desenvolver a CCI e formar falantes interculturais

Se tivermos o intuito de contribuir para desenvolver a CCI dos aprendentes e de ajudar a formar falantes interculturais em Macau, para além de apostarmos numa formação contínua dos professores, há recursos e materiais, elaborados por professores de diferentes origens, que podem ser reaproveitados, não sendo necessário criarmos tudo de raiz. Desta forma, estamos também a adotar uma abordagem intercultural mais “sustentável” e abrangente.

Levando em conta, por um lado, a nossa experiência com aprendentes chineses e outros estudos já realizados (PEREIRA, 2021; SANTOS, 2014) – em que se revela o interesse dos aprendentes por atividades comunicativas e pelo uso de materiais audiovisuais autênticos – e, por outro lado, a dificuldade que os docentes parecem encontrar em abordar a língua-cultura(s) nos níveis de iniciação, deixamos agora algumas sugestões de sítios com materiais já trabalhados para iniciantes na aprendizagem de PLC, materiais esses que, em alguns casos, precisam de ser ajustados ou completados (aliás, como qualquer manual que se utilize).

A música, apresentada quer em áudio quer em vídeo, pode constituir material útil para a aprendizagem mais abrangente que os dias de hoje requerem. Assim, e para quem não pode criar o seu próprio material, está disponível *online* o “Languagesbysongs.eu”, cujo mote é “Languages and integration through singing”. Neste sítio, os professores podem encontrar algumas canções em Língua Portuguesa, já trabalhadas, também para os níveis de iniciação (designados como

níveis A). De entre essas canções, gostaríamos de destacar “Beijo roubado” (canção interpretada por Cesária Évora) por duas razões principais: (i) na ficha de trabalho, existe a preocupação de abordar aspetos linguísticos, ou seja, existe um foco na língua (nomeadamente, diferentes sentidos do verbo “contar”, formação de frases negativas, léxico relacionado com a palavra “beijo”); (ii) existe ainda um foco nas culturas, não só nas mais concretas, como, por exemplo, conhecimentos sobre a cantora cabo-verdiana Cesária Évora (em que, mais uma vez, também se está a praticar a língua), mas também nas culturas mais subjetivas, nomeadamente, formas de cumprimento do Eu da canção, sem esquecer as do Eu-aprendente.

Infelizmente, à data desta nossa pesquisa, no que diz respeito aos níveis A, das 15 canções sugeridas, 11 são portuguesas, três são de origem brasileira e apenas uma é cabo-verdiana (a que mencionámos acima). Assim sendo, podemos inferir o seguinte: (i) as pessoas que contribuíram para este sítio na Internet parecem estar mais familiarizadas com música portuguesa (e não em Língua Portuguesa) e, por isso, naturalmente, é com esta que têm mais à vontade para trabalhar; (ii) no caso de terem recebido formação ou de estarem em formação contínua, não se pode deduzir que tivesse havido ou haja uma preocupação em exibir o pluricentrismo da Língua Portuguesa. Ainda assim, se o sítio não cair em completo desuso, se se transformar num espaço mais interativo e o PLC for encarado mais sistematicamente como uma língua pluricêntrica e internacional, acreditamos que pode ser útil a muitos docentes e estudantes de PLC, estejam onde estiverem, sejam de onde forem.

Outro material que se revela apelativo e motivador junto dos aprendentes chineses de PLC são os filmes. No entanto, pelo tempo limitado, para as aulas, as curtas-metragens ou pequenos vídeos podem constituir uma boa opção. Ainda pensando nos níveis iniciais, consultámos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) do Instituto Internacional de Língua Portuguesa com o intuito de aí encontrarmos materiais audiovisuais adequados. Para além disso, pensamos que, como se trata de uma entidade que pretende promover e difundir o Português no mundo, certamente consideraria a diversidade linguística e cultural desde os primeiros passos na aprendizagem da língua.

Assim, na página das “unidades didáticas”, existem vários itens. Aquele que nos chamou imediatamente a atenção, pela temática que estamos a tratar, foi “Diversidade cultural”, dentro do qual existem 56 unidades (à data desta nossa pesquisa). Destas 56, há nove que são destinadas ao nível 1, sendo que a maioria utiliza imagens e algumas recorrem também a vídeos curtos (“Dia das sopas no mundo”, “Você conhece o Zé Carioca?”, “Refeições aos domingos”). Apenas a título de exemplo, a unidade intitulada “Dia das sopas do mundo” pode ser interessante para ampliar o léxico dos aprendentes e explorar a diversidade lexical da Língua Portuguesa. O pequeno vídeo apresentado nesta unidade é de origem brasileira, mas os aprendentes podem ser levados a pesquisar determinados vocábulos (por exemplo, “neném”, “caqui”) no Português de Angola ou de Portugal e encontrar semelhanças/diferenças.

De uma maneira geral, na nossa opinião, as unidades analisadas carecem, acima de tudo, de uma revisão (para corrigir algumas gralhas, para atualizar alguns links e conteúdos) e de um foco em aspetos gramaticais. Sendo a competência linguística essencial para se desenvolver a CCI dos aprendentes e a sua progressão como falantes interculturais, a par de tarefas mais lexicais e (inter)culturais, é importante que existam também tarefas com foco explícito na gramática. De qualquer forma, na apresentação do Portal e noutros trabalhos (MENDES & FURTOSO, 2018, p. 21-24), fica claro que todos os materiais disponibilizados estarão ao abrigo de uma licença *Creative Commons*, o que permite que outros modifiquem, adaptem e criem a partir do original, desde que com fins não comerciais. No fundo, o Portal disponibiliza um “esqueleto” do que pode vir a ser uma unidade didática adaptada às necessidades dos aprendentes em questão. Ajustar ou completar esse “esqueleto” poderá passar por adicionar mais conteúdos ou até por colocar as tarefas em ferramentas digitais, dando aos aprendentes mais autonomia na aprendizagem. Reafirmamos que, para quem não tem possibilidade de criar materiais didáticos de raiz, existem estas soluções que também contribuem para uma abordagem intercultural mais “sustentável”.

Como pudemos verificar com os conteúdos temáticos expostos acima, a gastronomia acaba por adquirir um lugar especial no diálogo intercultural. Trata-se, aliás, de um conteúdo que costuma ser apelativo também para os aprendentes da China/de Macau (e que pode ser abordado em níveis iniciais). Tivemos oportunidade de pôr em prática um módulo dedicado à gastronomia em dois cursos de verão de Língua Portuguesa (a distância), na Universidade de Macau (ver GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021), e confirmar que, a partir deste aspeto cultural, é possível contribuir para formar falantes interculturais. Através da confeção de um prato, podemos não só aprender língua (léxico e gramática), mas também é muito provável que contactemos com novas formas de preparar alimentos, alimentos “novos”, maneiras de estar à mesa, a importância de determinadas refeições, novos hábitos relacionados com a alimentação, entre outros. Estamos perante um aspeto cultural bastante concreto (a gastronomia), mas repleto de aspetos culturais mais subjetivos, como por exemplo o simbolismo de determinados alimentos. Em Portugal, antigamente, a carne era símbolo de força (“Peixe não puxa carroça.”) e de poder de compra. Hoje em dia, comer carne todos os dias pode ser encarado como um atentado contra o meio ambiente e o futuro das novas gerações. Demonstra-se, assim, que a gastronomia possui enorme potencial na contribuição que pode dar para o desenvolvimento da CCI de falantes interculturais.

Através de materiais que colocam os aprendentes em contacto com diversas realidades do PLC (uma língua pluricêntrica), o nosso objetivo enquanto docentes não é passar o máximo de conhecimentos possível, mas sim ajudar estes falantes interculturais a construir ou a desenvolver a sua capacidade de refletir, problematizar, compreender e aprender com os Outros e com as suas próprias culturas.

Conclusão

Como Parks (2020b) revelava, a abordagem intercultural é tendencialmente eurocêntrica ou ocidentalizada uma vez que não parece ter em conta comunidades para quem o pensamento crítico não é visto como essencial ou pode, facilmente, assumir outras designações. Além disso, boas propostas de abordagens interculturais (FANTINI, 1997; TEIXEIRA, 2013) também parecem remeter para segundo plano o foco na língua o que, por um lado, depaupera a contribuição para desenvolver a CCI dos aprendentes e, por outro lado, neste lado do mundo (China – Macau), frustra o público-aprendente. Isto não quer dizer que uma abordagem intercultural não seja adequada e não se deva pôr em prática aqui. Muito pelo contrário. Uma abordagem intercultural mais holística, que não só aborda aspetos linguísticos (inclusivamente gramática explícita), mas também dá conta de diversos aspetos culturais (neles inserindo um foco em atitudes, comportamentos, crenças e valores), em todos os níveis de aprendizagem, incluindo nos iniciais, pode ser o caminho a percorrer para um processo de ensino/aprendizagem mais completo, mais ciente dos desafios que as comunidades do século XXI enfrentam e, portanto, também mais “sustentável”.

Entretanto, embora os docentes devam ter um conhecimento vasto da língua-cultura(s) que ensinam, seria impossível dominarem todas as suas variedades, assim como as suas culturas. Além disso, é natural que se sintam mais à vontade para abordar na sala de aula a variedade (e suas culturas) na qual cresceram e/ou realizaram a sua formação inicial. Contudo, ser um docente intercultural implica trabalhar (com) materiais que sejam testemunho de diferentes usos do PLC (ver DUARTE, 2016). Para nos auxiliar, já temos bases de apoio, isto é, sítios e materiais que nasceram do trabalho de pessoas de diferentes origens e que estão disponíveis para todos os responsáveis pelo ensino de PLC. A questão é não deitar ao abandono estes recursos, “reaproveitá-los” e completá-los com uma abordagem intercultural mais abrangente, que não reprima um foco na gramática (sempre que necessário e pertinente), através de tarefas significativas. Desta forma, mais uma vez, acreditamos que teremos um processo de ensino/aprendizagem mais “sustentável”.

Neste trabalho, apesar de termos omitido a literatura em Língua Portuguesa por não ser “amor à primeira vista” para a maioria dos aprendentes chineses, consideramos que é uma parte da cultura que não deve ser descurada pelos professores, mesmo nos níveis iniciais, uma vez que é muito rica, quer em aspetos linguísticos quer em culturais (ver XAVIER, 2019 para mais detalhes). O desafio é encontrarmos as melhores estratégias para a tornarmos mais encantatória.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock - Understanding the culture of conversation*. USA: William Morrow, 1996.
- BASTOS, M. A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – Série reflexões*. Aveiro: UA Editora, 2014.
- BYRAM, M. Teaching culture and language: Towards an integrated model. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (eds.). *Mediating languages and cultures - Towards an intercultural theory of foreign language education*. UK, USA: Multilingual Matters, 1991, p. 17-30.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. Introduction. In: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (eds.). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters, 2001, p. 1-8.
- BYRAM, M. *From foreign language education to education for intercultural citizenship – Essays and reflections*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters, 2008.
- BYRAM, M. Afterword: Education, training and becoming critical. In: FENG, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). *Becoming interculturally competent through education and training*. US: Multilingual Matters, 2009, p. 211-213.
- COOK, V. Interlanguage, multi-competence and the problem of the ‘second’ language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, v. VI, n. 3, p. 39-52, 2006. Disponível em: <<http://www.torrossa.com/resources/an/2234103>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- CORBETT, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Canada and Australia: Multilingual Matters.
- DEARDORFF, D. Implementing intercultural competence. In: DEARDORFF, D. (ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2009, p. 477-491.
- DEARDORFF, D. Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In: BERGAN, S.; LAND, H.(eds.). *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Paris: Council of Europe, 2010, p. 87-100.
- DEARDORFF, D.. (2011). Assessing intercultural competence. In: PENN, J. (ed.). *Assessing complex general education student learning outcomes*, v. 149. California: Wiley Periodicals, 2011, p. 65–79.
- DEARDORFF, D. Introduce core concepts – Framework: Intercultural competence model. In: BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 2012, p. 45-52.
- DUARTE, I. M. Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: ANDRADE, C. et al. (orgs.). *Memória, discurso e tecnologia*. São Paulo: Terracota, 2016, p. 217-236.

FANTINI, A. *New ways in teaching culture*. USA: TESOL, 1997.

FANTINI, A. Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: DEARDORFF, D. (ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2009, p. 456-476.

FERNANDES, S. “Política da Juventude – DSE[D]J troca pensamento crítico por «prudente»”. *Hoje Macau*, Macau, 14 dez. 2020. Disponível em: <<https://hojemacau.com.mo/2020/12/14/politica-da-juventude-dsej-troca-pensamento-critico-por-prudente/>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FRIEDMAN, V. Negotiating reality: Intercultural communication as constructing social space. In: POUTIAINEN, S. (ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014, p. 9-27.

GONÇALVES, L. *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89010/2/168431.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GONÇALVES, L.; LINO PASCOAL, J. Gastronomia para alimentar falantes interculturais – Uma experiência de aprendizagem a distância durante a pandemia. *Portuguese Language Journal*, **15**, p. 44-59, 2021. Disponível em: <<https://www.portugueselanguagejournal.com/plj-15-fall-2021>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONÇALVES, L.; TEIXEIRA E SILVA, R. A língua portuguesa em Macau em tempos de globalização e mobilidades: políticas linguísticas e ensino. In: SOUSA, S.; OLMO, F. C. del (Orgs). *Línguas em Português - A Lusofonia numa Visão Crítica*. Porto: UPorto, 2020, p. 220-239.

GONÇALVES, L.; TEIXEIRA E SILVA, R. Língua Portuguesa em Macau: uma riqueza (des) aproveitada no Ensino Superior? In: BRITO, R.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). *Português, Língua Pluricêntrica*. São Paulo: Editora LiberArs, 2022, p. 31 – 50.

GREGERSON-HERMANS, J.; PUSCH, M. How to design and assess an intercultural learning experience. In: BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 2012, p. 23-41.

GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxford: University Press, 2008.

GROSJEAN, F. *Bilingual – Life and reality*. USA: Harvard College, 2010.

GRUPO CRIT. *Culturas cara a cara – Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Colección E. Madrid: Edinumen, 2006.

HOFSTEDE, G.; Hofstede, G. J. *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: MC Graw Hill (2nd ed.), 2005.

JACKSON, J. *Introducing language and intercultural communication*. London and New York: Routledge, 2014.

KRAMSCH, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M.; Fleming, M. (eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 16-31.

Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China. Disponível em: <<https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MARTÍNEZ, P.; ANIDO, M. e LORENZO, M. «Cultura» en el PEFPI: intereses del profesorado de español en formación inicial. *Linguarum Arena*, v. 12, p. 77-99, 2021.

MENDES, E.; FRUTOSO, V. Orientações do PPPE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM. *Platô – Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, v. 4, n. 7, p. 20-30, 2018.

NEUNER, G. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: BYRAM, M. (ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 15-62, 2003.

PARKS, E. The separation between language and content in Modern Language degrees: implications for students’ development of critical cultural awareness and criticality. *Language and Intercultural Communication*, v. 20, n. 1, p. 22-36, 2020a.

PARKS, E. *Developing critical cultural awareness in modern languages: A comparative study of higher education in North America and the United Kingdom*. UK: Routledge, 2020b.

PEREIRA, J. P. Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau. *Linguarum Arena*, v. 12, 2021, p. 133-157.

Política de Juventude de Macau (2021 – 2030). Disponível em: <<https://www.dsedj.gov.mo/youthpolicy/news-p.html>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SEELYE, H. N. Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In: FANTINI, A. (ed.). *New ways in teaching culture*. USA: TESOL, Jack Richards, Series Editor, 1997, p. 22-27.

SERCU, L. In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In: BYRAM; M.; FLEMING, M. (eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 255-289.

SHAULES, J. *A beginner’s guide to the deep culture experience – Beneath the surface*. USA: Intercultural Press, 2010.

STAME, S. Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient. In: VELOSO, J.; PINTO, G. L. C. (eds). *Linguistic diversity and new communication media in multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 39-49.

STIER, J. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, v. 11, p. 1-11, 2006. Disponível em <www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>. Acesso em: 12 junho 2015.

TEIXEIRA, A. P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. FLUP, 2013. Dissertação (Doutoramento em Didática de Línguas), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779>>. Acesso em 8 fev. 2022.

VINAGRE, A. “Expressão «pensamento distintivo» foi extraída da “Doutrina do Meio”, explica DSEDJ”. *Ponto Final*, Macau, 22 fev. 2021. Disponível em <<https://pontofinalmacau.wordpress.com/2021/02/22/expressao-pensamento-distintivo-foi-extraida-da-doutrina-do-meio-explica-dsedj/>>. Acesso em 8 jan. 2022.

XAVIER, L. Ler textos literários em aula de PLE: Alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, v. 33, n.3, p. 113–121, 2019.