



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série reflexões 6

A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento

Autora:
Mónica Bastos

A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento

Cadernos do Lale – série reflexões 6

universidade de aveiro



universidade de aveiro



Centro de Investigação Didática e
Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

série reflexões 6

A Competência de Comunicação Intercultural:
olhares sobre a natureza do conceito
e suas dinâmicas de desenvolvimento

Autora:
Mónica Bastos

Cadernos do LALE – série reflexões 6
A Competência de Comunicação Intercultural:
olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento

Autor:

Mónica Bastos

Edição:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, informação Documental e Museologia

1ª edição - setembro de 2014

Arranjo gráfico, impressão e acabamento:

Tipografia Minerva Central, Lda | Aveiro

Tiragem:

150 exemplares

ISBN:

978-972-789-425-3

Depósito Legal:

380532/14

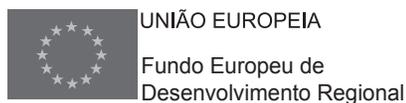
Catálogo recomendada

A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento / Mónica Bastos. – Aveiro : UA Editora, 2014. – 102 p. : il. – (Cadernos do LALE. Série reflexões ; 6)

ISBN 978-972-789-425-3 (brochado)

Ensino de línguas // Comunicação intercultural // Intercompreensão

CDU 372.880



Este trabalho é financiado pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE Programa Operacional Fatores de Competitividade no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2013.

Índice

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS	7
1. OLHAR PANORÂMICO SOBRE A CCI: TEORIAS E MODELOS.....	11
1.1.1. Da génese da CCI.....	13
1.1.1.1. Tradição norte-americana	13
1.1.1.2. Tradição europeia	15
1.1.2. Dos discursos sobre a natureza da CCI... ..	17
1.1.2.1. Discursos emergentes na tradição norte-americana	18
1.1.2.2. Discursos emergentes na tradição europeia	31
1.1.3. ... aos discursos sobre o desenvolvimento da CCI.....	44
2. A CCI NA PERSPETIVA DAS PROFESSORAS DE LINGUAS.....	53
2.1.1. Da natureza da CCI	56
2.1.1.1. Componente afetiva	60
2.1.1.2. Componente praxeológica	69
2.1.1.3. Componente cognitiva	81
2.1.2. Das dinâmicas de desenvolvimento da CCI	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de Competência Intercultural de Jandt	18
Figura 2 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson & Shuford.....	20
Figura 3 – “Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi.....	21
Figura 4 – “Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey	23
Figura 5 – “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, de Deardorff.....	25
Figura 6 – “Modelo de Competências Global”, de Hunter, White & Godbey	27
Figura 7 – “Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam	28
Figura 8 – Modelo de Competência Intercultural, de Byram.....	32
Figura 9 – Modelo de Competência de Comunicação Intercultural, de Byram	33
Figura 10 – Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural, de Candelier.....	34
Figura 11 – Modelo de “Articulação das competências e dos contextos no seio da comunicação em contextos interculturais”, de Ogay.	35
Figura 12 – Modelo de Competência Intercultural, de Inca Project.....	40
Figura 13 – Modelo de competências de apreciação da diversidade, de Dervin.....	41
Figura 14 – Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Bennett.....	44
Figura 15 - “Modelo de Maturidade Intercultural”, de King & Baxter Mogolda.	47
Figura 16 - “Modelo Processual da Competência Intercultural”, Deardorff.....	49
Figura 17 – Metáfora do <i>iceberg</i> e CCI	90
Figura 18 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI.....	91

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Corpus</i> de modelizações da CCI	12
Tabela 2 - Caracterização profissional dos sujeitos	53
Tabela 3 – Representações relativas à natureza da CCI.....	59
Tabela 4 – Categorias / subcategorias ‘ <i>emic</i> ’ sobre a CCI.....	97

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Componentes da CCI privilegiadas nos discursos dos sujeitos.....	57
Gráfico 2 – Representações relativamente à CCI (componente afetiva).....	61
Gráfico 3 – Representações relativamente à CCI (<i>componente praxeológica</i>).....	70
Gráfico 4 – Categorias enunciadas pelos sujeitos (componente cognitiva)	82

Índice de quadros

Quadro 1 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com a Alteridade” (<i>Componente afetiva</i>).....	61
Quadro 2 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com a situação de comunicação” (<i>Componente afetiva</i>).....	64
Quadro 3 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com o sujeito” (<i>Componente afetiva</i>)	65
Quadro 4 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com as línguas” (<i>Componente afetiva</i>).....	67
Quadro 5 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões pessoais” (<i>Componente praxeológica</i>).....	70
Quadro 6 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões linguístico-comunicativas” (<i>Componente praxeológica</i>).....	76
Quadro 7 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões cognitivas” (<i>Componente praxeológica</i>).....	80
Quadro 8 - Subcategorias relativas à categoria “Heteroconhecimento” (<i>Componente cognitiva</i>).....	82
Quadro 9 - Subcategorias relativas à categoria “Conhecimento sobre os processos de interação”.....	84
Quadro 10 - Subcategorias relativas à categoria “Autoconhecimento” (<i>Componente cognitiva</i>)	86
Quadro 11 - Subcategorias relativas à categoria “Cultura geral” (<i>Componente cognitiva</i>).....	87
Quadro 12 - Subcategorias relativas à categoria “Conhecimento sobre conceitos” (<i>Componente cognitiva</i>).....	88

Lista de siglas e acrónimos

CCI – Competência de Comunicação Intercultural

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua(s) Materna(s)

QE – Quadro de Escola

UC – Unidades de Conteúdo

Apontamentos introdutórios

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas.
(Couto, 2005, p. 85)

Num mundo caracterizado pela mobilidade (física e virtual), as sociedades contemporâneas são inegavelmente cada vez mais diversas, quer do ponto de vista socioeconómico, quer do ponto de vista linguístico e cultural. Sendo a escola um reflexo da sociedade em que se insere, as nossas escolas são, hoje, uma realidade igualmente plural e complexa. Dadas estas circunstâncias e as responsabilidades dos atores educativos na formação dos cidadãos, um importante desafio tem vindo a ser colocado aos professores e educadores: o de cultivar relações de cooperação entre cidadãos, independentemente das suas raízes e origens, tendo em vista a promoção de uma cultura de compreensão mútua e de diálogo intercultural.

Posto isto, o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro tem vindo a adquirir uma maior relevância, quer no discurso político, quer no discurso educativo. Este Outro tem vindo a ser encarado não só como um sujeito linguística e culturalmente distinto (dentro dos pressupostos de uma pluralidade tradicional – Byram, 2009), mas também como alguém com quem não se partilha a totalidade de códigos linguísticos e culturais. Nesta perspetiva, reconhece-se que todo o encontro plurilingue é intercultural, mas que também os encontros aparentemente monolingués tendem a ser interculturais, dada a pluralidade identitária de cada indivíduo (pluralidade pós-moderna – *ibidem*), ou seja, admite-se que “we all are diverse” (Dervin, 2010, p. 4).

Esta crescente importância atribuída ao desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro, isto é, de uma Competência de Comunicação Intercultural (CCI), levou a que o tema do diálogo intercultural tenha sido *leitmotiv* da Comissão Europeia para o ano de 2008, o *Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*. Durante esse ano, dinamizaram-se inúmeras iniciativas nos vários países da União Europeia visando, através do slogan “*Juntos na Diversidade*”, consciencializar os cidadãos europeus para a mais-valia de estar integrado numa sociedade multilingue e multicultural, por um lado, e, por outro lado, fomentar o diálogo entre pessoas falantes de diferentes línguas (ou de diferentes variedades de uma mesma língua), com experiências culturais diversas. Nesse mesmo ano, o Conselho da Europa (2009)

publicou o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – “Viver juntos em igual dignidade”*, assumindo, logo no prefácio, a pertinência do desenvolvimento da CCI:

Num mundo crescentemente diverso e inseguro, necessitamos de dialogar ultrapassando as fracturas étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, a fim de assegurar a coesão social e prevenir conflitos. A mensagem principal do Livro Branco é a de que o diálogo intercultural é impossível sem uma clara referência aos valores universais – democracia, direitos humanos e estado de direito (Conselho da Europa, 2009, p. 5).

Neste quadro, conceitos como competência plurilingue, intercompreensão, diálogo intercultural, CCI, são conceitos que estão na ‘moda’, tanto nos discursos teóricos/investigativos, como nos discursos político-educativos, como ainda nos discursos profissionais (em contextos educativos), sendo, muitas vezes, usados de forma difusa e indiscriminada, sem se compreender se, de facto, todos partilham a mesma perspetiva e o mesmo entendimento de cada um desses conceitos quando os convocam.

Neste número da série *Reflexões dos Cadernos do LALE*, focalizado na CCI, pretendemos analisar, problematizar e cruzar um conjunto de olhares sobre este conceito, oriundos de discursos teóricos/investigativos e de discursos profissionais, com o intuito de responder às seguintes questões:

- *O que é, afinal, a CCI? Qual a natureza desta competência? Que componentes integra?*
- *Como se desenvolve a CCI? Que dinâmicas são susceptíveis de potenciar o seu desenvolvimento?*

Conscientes de que os conceitos são socialmente construídos e, como tal, podem ter diferentes significados consoante as perspetivas com que os olhamos e as épocas/contextos em que os tratamos, como nos recorda Couto (2005) na epígrafe a esta introdução, num primeiro capítulo convocamos os olhares dos investigadores sobre a CCI, investigadores estes oriundos de dois contextos geográficos e epistemológicos: Europa e Estados Unidos da América. Optámos por nos focalizar nestes dois contextos, não só porque são aqueles em que o conceito de CCI emergiu e mais se desenvolveu, tendo posteriormente se expandido para outros contextos, mas também por serem os que têm uma maior influência nas investigações feitas em Portugal, o contexto onde foi desenvolvido o projeto de investigação¹ de onde resulta a presente publicação.

¹ Trata-se do projeto de doutoramento intitulado *A Educação Intercultural na Formação Contínua dos Professores de Línguas* (Bastos, 2014), desenvolvido no âmbito do Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LALE) da Universidade de Aveiro, sob a orientação científica da Prof. Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de doutoramento

Num segundo capítulo, apresentamos um modelo descritivo da natureza e das dinâmicas de desenvolvimento da CCI emergente dos discursos de um grupo de professoras de línguas (materna, estrangeiras e clássicas) do distrito de Aveiro registados (por escrito e em áudio) entre 2006 e 2008, no âmbito do programa de formação contínua de professores *O Professor Intercultural*². Considerámos pertinente convocar as vozes destas professoras por serem representativas das conceções de professores no terreno, conceções essas que, muitas vezes, condicionam, ainda que inconscientemente, a sua ação profissional (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Bastos, 2014) e a forma como a educação intercultural é encarada e implementada nas nossas escolas.

Por fim, nas considerações finais, efetuamos um cruzamento entre os discursos (teóricos/investigativos e profissionais) analisados, com o intuito de identificar as componentes e/ou subcomponentes de cariz émico, ou seja, emergentes apenas nos discursos das professoras, que conferem um carácter inovador a este modelo de CCI. A partir desta análise, perspetivamos alguns caminhos para o trabalho da CCI em contextos educativos.

cofinanciada pelos seguintes programas: Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (Pos_C), do Quadro Comunitário de Apoio III; e Programa Operacional para o Potencial Humano, do Fundo Social Europeu.

² Trata-se de um programa de formação contínua de professores desenvolvido no âmbito do projecto de investigação de doutoramento *A Educação Intercultural na Formação Contínua dos Professores de Línguas* (Bastos, 2014), que integrou duas ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: i) o curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural” (certificado de acreditação n.º CCPFC/ACC-44902/06) com 25 horas de duração, correspondendo a 1 crédito; ii) a oficina de formação “O Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar” (certificado de acreditação n.º CCPFC/ACC-46955/06) com 50 horas de formação (40 horas em regime presencial e 10 horas em regime de trabalho autónomo), correspondendo a 3,2 créditos.

1. Olhar panorâmico sobre a CCI: teorias e modelos

Neste capítulo, procedemos a um retrato do estado da arte relativamente ao conceito em análise, apresentando e refletindo acerca do posicionamento de vários autores relativamente à CCI. Visto que incluir todas as modelizações do conceito entretanto publicadas um pouco por todo o mundo se revelaria impossível, por limitações temporais e espaciais, decidimos delimitar a nossa pesquisa segundo os seguintes critérios:

a) modelos publicados a partir dos anos 90, com maior influência na investigação desenvolvida em torno do conceito de CCI, isto é, com um maior número de citações em estudos científicos sobre o tema³;

b) modelos desenvolvidos a partir de uma perspetiva ocidental, no âmbito de duas tradições epistemológicas aqui designadas por norte-americana e europeia, com maiores possibilidades de rentabilização no contexto em que foi desenvolvido o estudo que deu origem a esta publicação (Bastos, 2014);

c) modelos passíveis de serem rentabilizados em contextos de ensino/aprendizagem de línguas e de formação de professores, os contextos centrais de desenvolvimento do estudo atrás mencionado.

Para organizar a análise dos modelos que seleccionámos, recorreremos a um sistema de categorização triplo, segundo um critério temático, um critério contextual e outro sequencial. Assim, começámos por organizar os diversos modelos em duas grandes categorias de acordo com o seu enfoque temático: **discursos sobre a natureza da CCI**, onde incluímos as várias modelizações de carácter mais prescritivo ou mais descritivo da CCI propriamente dita (O que é? Que componentes integra? O que implica?); **discursos sobre o desenvolvimento da CCI**, onde incluímos as propostas de modelização da CCI que se focalizam nas dinâmicas do seu desenvolvimento. Dentro de cada uma destas macrocategorias, organizámos o nosso discurso segundo os contextos geográficos e epistemológicos em que as diferentes modelizações foram desenvolvidas, dividindo-as entre a **tradição norte-americana** e a **tradição europeia**. No caso da macrocategoria ‘discursos sobre o desenvolvimento da CCI’, limitámo-nos à tradição norte-americana,

³ Na nossa seleção, incluímos um único modelo anterior aos anos 90, o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennett. Resolvemos incluí-lo por ser um dos modelos de desenvolvimento da CCI mais citado, e, portanto, com bastante relevância no campo de investigação.

pois não identificámos nenhum modelo do género nos estudos europeus. Por fim, apresentámos as diversas modelizações organizadas segundo os critérios acima mencionados, aos quais acrescentámos um critério sequencial, organizando o discurso do modelo mais antigo para o mais recente.

Recorrendo a esta organização da nossa narrativa, pretendemos, por um lado, enfatizar o carácter único de cada um dos modelos, apresentando um de cada vez por ordem cronológica; e, por outro lado, identificar potenciais influências entre os vários modelos, numa perspetiva diacrónica, e potenciais traços distintivos entre os modelos oriundos da tradição norte-americana e os oriundos da tradição europeia. Desta forma, pretendemos, não só delinear um retrato das investigações ocidentais sobre a CCI, mas também tentar enriquecer esse retrato com algumas reflexões interpretativas e críticas sobre dois aspetos: o estabelecimento de redes de influência entre os diferentes modelos em análise; a identificação de potenciais fatores contextuais, de carácter político e sociolinguístico, que poderão estar na origem de diferentes perspetivas sobre o conceito de CCI nas investigações oriundas das duas tradições epistemológicas em análise.

Na tabela abaixo, apresentamos os vários modelos que tivemos em conta no desenho do retrato do estado da arte da investigação ocidental em CCI:

	Discursos sobre a natureza da CCI	Discursos sobre o desenvolvimento da CCI
Tradição norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Competência Intercultural (Jandt, 1998); * Modelo das componentes da Competência Intercultural (Hamilton, Richardson & Shuford, 1998); * Modelo de Competência Intercultural (Ting-Toomey & Kurogi, 1998); * Modelo de Comunicação Intercultural para uma relação de qualidade (Griffith & Harvey, 2000); * Pirâmide Modelo da Competência Intercultural (Deardorff, 2006); * Modelo de competências globais (Hunter, White & Godbey, 2006); * Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Arasaratnam, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 1988); * Modelo do Processo de Mudança da Competência Intercultural (Ting-Toomey, 1999); * Modelo de Maturidade Intercultural (King & Baxter Magolda, 2005); * Modelo Processual da Competência Intercultural (Deardorff, 2006).
Tradição europeia	<ul style="list-style-type: none"> * Modelos de Competência Intercultural e de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997); * Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural (Candelier, 2000); * Modelo de articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais (Ogay, 2000); * Modelo de Competência Intercultural (INCA Project, 2004); * Modelo de competências de apreciação da diversidade (Dervin, 2007). 	

Tabela 1 – *Corpus* de modelizações da CCI

Antes de discutirmos cada um destes modelos, importa refletir um pouco sobre as circunstâncias de emergência do conceito de CCI no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente, nos contextos epistemológicos norte-americano e europeu, tarefa a que nos propomos de seguida.

1.1.1. Da génese da CCI...

Os primeiros estudos científicos sobre a CCI surgiram nos anos 50, nos Estados Unidos da América, onde se desenvolveu um vasto campo de investigação, aqui denominado de tradição norte-americana.

Na década seguinte, na Europa, assistiu-se também ao desenvolvimento de investigação nesta área. Trata-se de uma investigação independente dos estudos norte-americanos, muito em parte devido aos diferentes contextos sociopolíticos, bem como às circunstâncias intrínsecas ao próprio projeto de construção europeia: enquanto o projeto federalista americano prezoava um modelo mais multicultural e a adoção de uma língua de comunicação, o Inglês, o projecto europeu assenta na promoção da interculturalidade e do plurilinguismo e das mais-valias da manutenção da diversidade linguística e cultural na construção de uma identidade/cidadania europeia.

De seguida, traçamos em linhas muito gerais as circunstâncias de emergência do conceito nos dois espaços geopolíticos e abordamos brevemente a forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada nestes dois contextos. Para o efeito, socorremo-nos essencialmente de Ogay (2000), que compara as investigações desenvolvidas dentro de uma ‘abordagem francófona’ (referente a países europeus, motivo pelo qual, no âmbito do nosso estudo, as integramos na tradição epistemológica europeia) e de uma ‘abordagem anglófona’ (relativa às investigações levadas a cabo nos Estados Unidos da América e, por isso, aqui integradas na tradição epistemológica norte-americana).

1.1.1.1. Tradição norte-americana

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América têm vindo a reforçar a sua posição como uma das ‘potências’ económicas mundiais e a sua língua, o Inglês, é cada vez mais vista como uma espécie de *língua franca*, língua de comunicação internacional e de negócios. Neste quadro, os norte-americanos não têm

sentido necessidade nem motivação para aprender outras línguas e culturas. Esta realidade teve, nas palavras de Jandt (1998), a seguinte consequência: “in many ways, people in the United States have been cultural ‘illiterates’” (p. 4).

Todavia, em meados do século passado, sentiu-se necessidade de dotar os diplomatas norte-americanos de formação intercultural. Neste quadro, em 1946, o Congresso norte-americano aprovou o “Foreign Service Act”, estabelecendo o “Foreign Service Institute” como um centro de treino linguístico e cultural dos diplomatas. Iniciou-se, assim, uma vasta investigação na área da comunicação intercultural, que deu origem, por exemplo: à publicação da obra *The Silent Language*, de Edward T. Hall em 1959, onde se faz referência ao poder comunicativo da cultura (linguagem silenciosa); à criação de “Peace Corps” por J. F. Kennedy, em 1960, a fim de fomentar o interesse pelo conhecimento de outros povos e culturas, pressupondo-se que esse conhecimento facilita a comunicação entre pessoas de culturas diferentes; e à definição de comunicação intercultural, em 1988, por Collier e Thomas, como a comunicação entre pessoas que se identificam como diferentes culturalmente umas das outras (Jandt, 1998; Ogay, 2000).

A necessidade de desenvolver a CCI junto dos cidadãos norte-americanos, de uma maneira geral, tem-se vindo a acentuar, essencialmente devido a questões económicas: “to compete globally, persons must be equipped with the knowledge and skills to behave in a manner becoming to a specific culture” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 4; cf. Jandt, 1998). Paralelamente, o aumento da mobilidade estudantil tem levando vários estudantes de outros países a prosseguir estudos nos Estados Unidos da América, mas também estudantes norte-americanos a passar algumas temporadas em universidades estrangeiras. Assim, cada vez mais reconhece-se que “not only is important for these students to learn about other cultures, but it is also important to produce competent American citizens to teach others about our [americans’] cultural views” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 4).

Os investigadores norte-americanos interessaram-se sobretudo pela interação interpessoal, com o objetivo de inventariar traços, funções psíquicas e comportamentos individuais e sociais susceptíveis de melhorar a eficácia da comunicação entre indivíduos de culturas diferentes. Contudo, negligenciaram frequentemente o papel das línguas nessas interações, partindo do pressuposto que o Inglês, a língua materna (LM) da grande maioria dos norte-americanos, seria a língua de comunicação por excelência, não se prevendo a necessidade de recorrer a outras línguas para comunicar.

De uma maneira geral, estes investigadores tendem a generalizar os resultados que obtiveram, independentemente dos contextos, sendo a cultura encarada como apenas uma variável. A grande maioria das investigações segue os pressupostos de uma metodologia quantitativa, por vezes até ‘reduzora’, comparando com frequência diferentes grupos culturais definidos através da nacionalidade, etnicidade ou mesmo raça (Ogay, 2000, pp. 16 - 19), chegando, com frequência, a resultados generalistas, estereotipados:

l’approche comparative adoptée par de nombreux chercheurs afin d’étudier les différences culturelles dans la communication produit une conception de la culture prescriptive et stéréotypée : à lire certains auteurs, il semblerait que l’appartenance à un groupe culturel détermine totalement le comportement individuel et peu de place est donnée au libre arbitre de l’individu à l’intérieur du cadre donné par le contexte culturel (ibidem, p. 20).

Esta é uma tradição epistemológica bastante influenciada pelo paradigma do multiculturalismo (Jandt, 1998), reconhecendo a presença de diferentes culturas no seio da sociedade, mas desvalorizando interações, mestiçagens entre elas.

1.1.1.2. Tradição europeia

As primeiras investigações acerca da CCI na Europa surgiram nos anos 60, nomeadamente nos países francófonos, na sequência do crescente fluxo migratório no espaço europeu e dos desafios colocados pela necessidade de integração dos imigrantes: “la recherche sur les relations interculturelles s’est développée au moment de la fin des processus de décolonisation, alors que les populations et gouvernements européens se montraient de plus en plus préoccupés par les importants mouvements de migration” (Ogay, 2000, p. 14). Na realidade, a integração de imigrantes na sociedade de acolhimento e dos seus filhos nas escolas tem estado no cerne das preocupações das investigações europeias sobre as relações interculturais, que visam “analyser les relations interculturelles non seulement au niveau de l’individu (...) mais également en prenant en compte les dimensions socio-économiques et historiques” (ibidem, p. 15), ou seja, as dinâmicas contextuais da interação.

Assentando o projeto europeu no respeito e na valorização da diversidade linguística e cultural, o discurso político linguístico e educativo do Conselho da Europa e da Comissão Europeia tem apelado para a necessidade de promover competências

plurilingues e interculturais, assumindo o plurilinguismo e a interculturalidade como a “way of life” (Beacco, 2005) na Europa.

O discurso científico europeu, nomeadamente no que se refere ao campo da investigação em DL (Puren, 2007), tem sofrido fortes influências destes apelos, e, neste quadro, vários têm sido os estudos que se têm debruçado sobre esta temática. No caso específico da actual investigação em DL em Portugal, podemos afirmar que a CCI tem-se tornado num conceito cada vez mais pertinente em DL: de acordo com os resultados do projeto de investigação EMIP⁴, a competência plurilingue e intercultural surge como competência central em 20% dos estudos empíricos e em 11% das obras consideradas literatura cinzenta do *corpus* de análise do projeto (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 40).

De uma maneira geral, a investigação europeia tem priorizado a relação estabelecida entre os interlocutores, salientando a importância dos repertórios individuais de cada um deles e as auto e heterorrepresentações do indivíduo no desenvolvimento da relação intercultural. Neste quadro, encara-se o sujeito como centro cognitivo e afectivo, que determina as suas pertenças e desempenha um papel ativo no processo de coconstrução de sentido. Posto isto, os investigadores europeus têm-se interessado particularmente pela (auto)definição do indivíduo e pela identidade cultural, sendo que alguns se focalizam no processo de comunicação intercultural e nas interferências psicológicas que este pode ter na construção identitária dos indivíduos.

Por outro lado, de uma maneira geral, as investigações europeias assumem um forte comprometimento político, tendo como fim último a promoção de uma cultura de intercompreensão e de diálogo intercultural: “n’est pas tant d’aider les individus à résoudre leurs difficultés de communication dans une interaction interculturelle mais plutôt de trouver des stratégies pour des interventions sociales (par exemple dans l’éducation) afin que la société interculturelle devienne réalité” (Ogay, 2000, p. 17).

⁴ Acrónimo do projeto de investigação *Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro (projeto POCI e PPCDT/CED/59777/2004 financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010, participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPCDT). No âmbito deste projeto, procedeu-se a uma meta-análise da investigação em DL desenvolvida em Portugal entre 1996 e 2006.

Ao longo dos últimos anos, os interesses destas duas tradições da investigação no domínio da CCI têm evoluído bastante, sendo que, atualmente, assistimos ao início de uma convergência. Na verdade, de acordo com as mais recentes investigações norte-americanas sobre o conceito de CCI (Deardorff, 2009), esta tradição epistemológica tem-se vindo a complexificar, distanciando-se paulatinamente de uma perspectiva multicultural e aproximando-se de uma perspectiva intercultural. No nosso entendimento, esta evolução pode dever-se, não só à crescente importância da temática nos discursos científicos das Ciências Sociais e Humanas e à sua presença em interações e debates entre investigadores dos mais variados pontos do globo, tanto no âmbito de encontros científicos, como no de publicações em revistas internacionais com *referees*; mas também ao reconhecimento da necessidade de formar os cidadãos norte-americanos para o diálogo intercultural: “whether for business or pleasure, it is critical to continue to pursue research in how to be an interculturally competent communicator” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 5).

Para nós, os investigadores de ambas as tradições epistemológicas lucram bastante com esta aproximação, complementando a forma como abordavam a CCI: “ces deux approches sont en mesure d’apporter des contributions significatives et complémentaires à la compréhension des contacts entre cultures, chacune pouvant, espérons-le, compenser les faiblesses de l’autre” (Ogay, 2000, p. 21). Porém, esta nova conjuntura coloca um desafio aos investigadores, o “de mettre en œuvre les compétences de dialogue interculturel et interdisciplinaire qui sont l’objet même de leurs travaux” (ibidem, p. 21).

1.1.2. Dos discursos sobre a natureza da CCI...

Nesta secção, lançamos um olhar panorâmico sobre as modelizações da CCI desenvolvidas ao longo de uma década (de 1997 a 2008), em ambas as tradições epistemológicas, apresentando os doze modelos relativos à natureza da CCI seleccionados com base nos três critérios mencionados anteriormente. Num primeiro momento, apresentamos as modelizações emergentes na tradição norte-americana e, num segundo momento, as emergentes na tradição europeia. Finalmente, explicitamos os principais pontos de convergência e de divergência entre as duas tradições epistemológicas, problematizando as variáveis contextuais (sociais, políticas, linguísticas) que poderão estar na origem das divergências.

1.1.2.1. Discursos emergentes na tradição norte-americana

Modelo de “Competência Intercultural”, de Jandt (1998)

Nesta proposta de comunicador intercultural, parte-se dos pressupostos de que “becoming a competent intercultural communicator involves learning and appreciating the uniqueness of other people and cultures. (...) Good intercultural communicators use their knowledge to select message behaviour that is appropriate and effective for the context” (Jandt, 1998, p. 453 e 454).

De acordo com este autor, e como ilustramos na figura abaixo, a CCI integra conhecimentos e atitudes favoráveis relativamente à cultura do Outro e à sua própria cultura, os quais se podem organizar em quatro componentes (força de personalidade, ‘skills’ comunicativos, adaptação psicológica e consciência cultural):

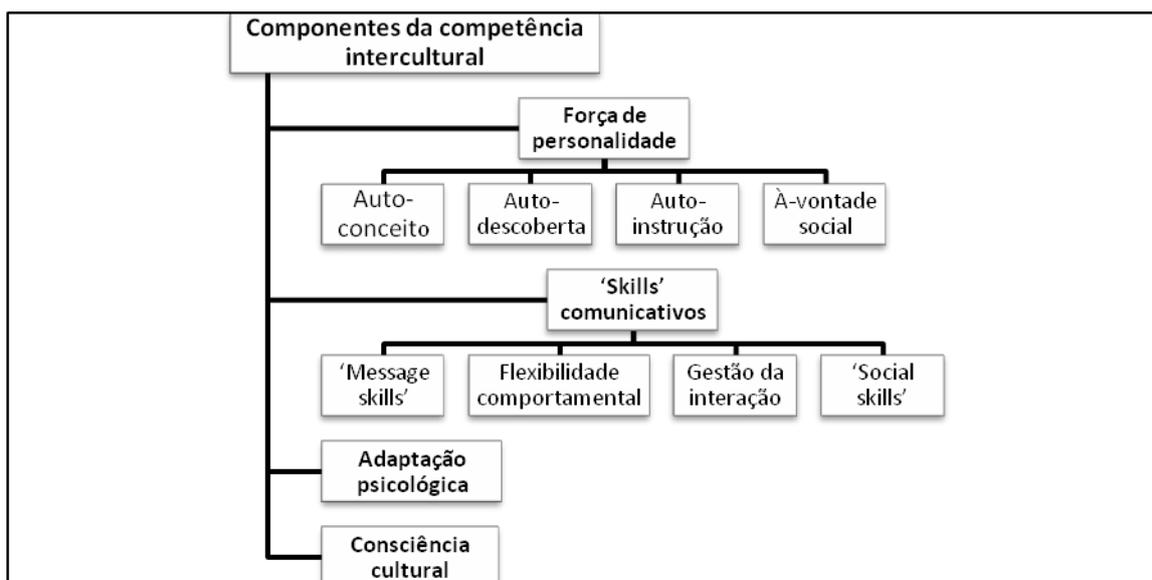


Figura 1 – Modelo de Competência Intercultural de Jandt (adaptação visual de Jandt, 1998)

A componente ‘força de personalidade’ é composta por: um forte sentido de si próprio, abrangendo o autoconceito, a autodescoberta e a autoinstrução; e ‘à-vontade social’, ou seja, a capacidade de gestão da ansiedade durante a interação. A componente ‘ferramentas comunicativas’, de natureza verbal e não-verbal, engloba: ‘message skills’ (habilidade para compreender e utilizar a língua e o *feedback*); ‘behavioral flexibility’ (capacidade para selecionar a conduta apropriada ao contexto); ‘interaction management’ (gestão dos vários aspetos de um processo de comunicação, tais como a habilidade para iniciar uma conversa, a capacidade de resposta...); e ‘social skills’

(empatia e manutenção da identidade). A componente ‘adaptação psicológica’ diz respeito à capacidade de adaptação e de gestão de sentimentos resultantes de choques culturais, como a frustração, o stress, a alienação, entre outros. Finalmente, a componente ‘consciência cultural’ refere-se ao conhecimento sobre a cultura do Outro: “to be competent in intercultural communication, individuals must understand the social costumes and social system of the host culture. Understanding how a people think and behave is essential for effective communication with them” (Jandt, 1998, p. 44).

Para o autor, estas quatro componentes podem ser decompostas em oito competências, essenciais ao comunicador intercultural: i) autoconsciência (utilização de conhecimento sobre si); ii) respeito por si próprio (confiança no que pensa, sente e faz); iii) interação (forma como comunica/interage com o Outro); iv) empatia (capacidade de ver e sentir a partir do ponto de vista do Outro); v) adaptabilidade (capacidade de se adaptar a novas situações e a novas normas); vi) segurança (capacidade de tomar decisões e agir em desacordo com o que sente); vii) iniciativa (abertura); viii) aceitação (aceitar/respeitar a diferença).

Jandt (1998), reconhece, ainda, a recursividade entre língua e cultura, defendendo que “the relationship between language and culture is that they are like mirrors to each other. Each one reflects and is reflected by the other” (ibidem, p. 140; cf. idem, 2004). Assim, neste modelo a CCI integra uma dimensão linguística, denominada de ‘message skills’, que, ao ser negligenciada se pode transformar numa barreira⁵ à comunicação intercultural. Segundo este autor, os comunicadores interculturais devem ter consciência das limitações da tradução e da impossibilidade de traduzir tudo para todas as línguas; assim como dos perigos da adoção de uma língua comum de comunicação, que poderá ferir suscetibilidades nos seus interlocutores (idem, 1998). Todavia, não existe nenhuma referência ao plurilinguismo ou à intercompreensão, antevendo-se como estratégias de comunicação, além do recurso a uma língua comum (normalmente o Inglês), o recurso a um “pidgin” ou a crioulos⁶ (ibidem), encarados como um código linguístico partilhado.

⁵ Jandt (1998, 2004) enuncia seis potenciais barreiras à comunicação intercultural: ansiedade; valorização das semelhanças em detrimento das diferenças; etnocentrismo; estereótipos e preconceitos; incompreensão não-verbal; e problemas linguísticos.

⁶ Para Jandt (1998), “pidgin” consiste numa língua de comércio, artificial, ou seja, sem falantes nativos, composta por elementos da(s) língua(s) dominante(s) de dada situação de comunicação, com um vocabulário e gramática muito reduzidos e simplificados. Já os crioulos são, na sua perspetiva, espécies de “pidgin”, com a diferença que são “nativizados”, ou seja, constituem-se como LM de vários falantes, pelo que o seu vocabulário e gramática estão mais expandidos, sendo partilhados por uma comunidade alargada de falantes e utilizados para vários fins.

Este é, portanto, um modelo prescritivo de características de um comunicador intercultural, integrando componentes e competências, sem prever qualquer tipo de articulação entre elas. Na nossa perspectiva, trata-se de um modelo simplista, assemelhando-se a uma ‘check-list’ dos elementos essenciais ou básicos do perfil de um comunicador intercultural.

“Modelo das componentes da Competência Intercultural”, de Hamilton, Richardson, & Shuford (1998)

Segundo este modelo, a competência intercultural integra três componentes (atitudes, conhecimento e aptidões), que se desdobram em várias competências:

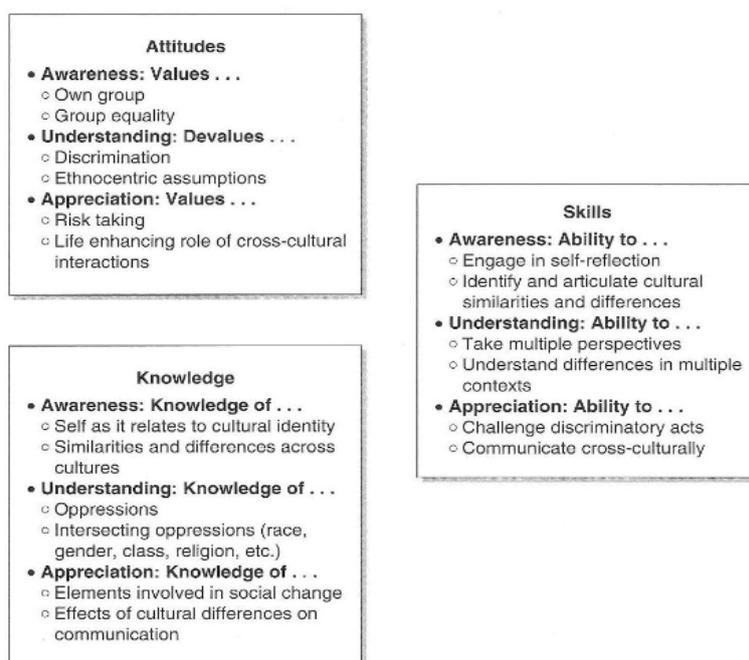


Figura 2 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson & Shuford (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 11).

A componente ‘attitudes’, mais afetiva ou motivacional, pressupõe que os comunicadores interculturais valorizem as suas próprias pertenças; reconheçam o relativismo das suas tradições culturais, respeitando e valorizando as outras tradições; assim como apreciem a experiência de situações de interação intercultural, às quais podem estar subjacentes riscos de várias naturezas. Paralelamente, associa-se uma dimensão mais cognitiva ao comunicador intercultural, que integra: o reconhecimento de identidades culturais e de semelhanças e diferenças entre as culturas; a consciência das fronteiras entre grupos sociais/culturais, assim como das suas histórias, nomeadamente das suas relações opressivas dentro do próprio grupo ou entre grupos; o

conhecimento das potenciais influências das diferenças culturais no processo de interação e apreciação dos fatores inerentes a processos de mudança social. Prevê-se, ainda, uma componente mais praxeológica, referente às ‘skills’ fundamentais para o comunicador intercultural: autorreflexão; identificação, compreensão e articulação de semelhanças e de diferenças em contextos variados; capacidade de analisar uma situação sob diversas perspectivas; capacidade de contrariar ações discriminatórias; e capacidade de comunicar entre diversas culturas (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 10 e 11). Trata-se, no nosso entender, de um modelo prescritivo, simplista e linear do que se espera que seja um comunicador intercultural, à semelhança do modelo anterior.

É de salientar que, ao contrário de Jandt (1998), estes autores nunca se referem diretamente à dimensão linguística da interação intercultural, nem mesmo quando aludem a conhecimentos e aptidões de natureza comunicativa, enfatizando unicamente a dimensão cultural.

“Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi (1998)

Este modelo surgiu na sequência da construção de uma teoria de gestão de trabalho presencial em contextos interculturais, associando, como a figura abaixo ilustra, quatro dimensões à competência intercultural: a dimensão cognitiva; a dimensão analítica (‘mindfulness’); a dimensão interacional; e a relativa à gestão do trabalho presencial (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12):

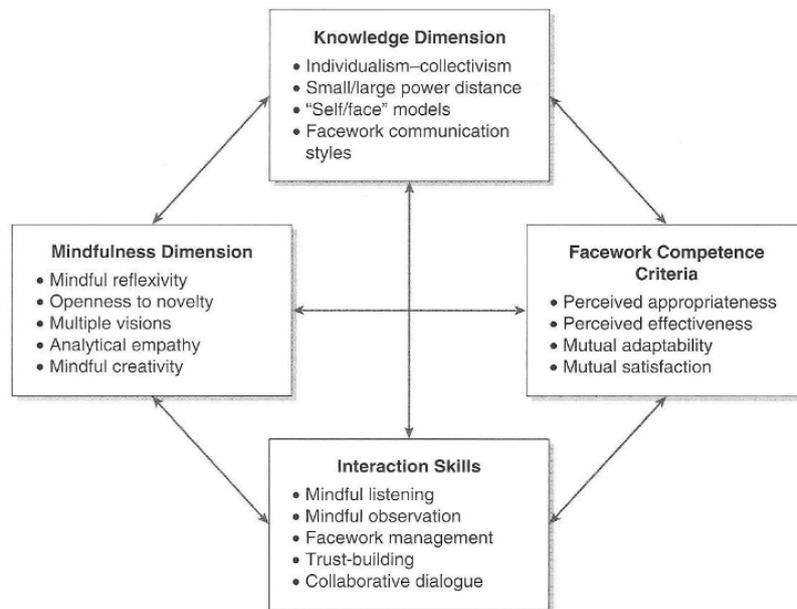


Figura 3 – “Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12).

Estas quatro dimensões interrelacionam-se entre si, reconhecendo-se que o desenvolvimento de cada uma delas depende do desenvolvimento das outras, em dinâmicas de recursividade.

A dimensão cognitiva diz respeito a conhecimentos sobre fatores que diferem de contexto cultural para contexto cultural, tais como individualismo/coletivismo; distância; modelos de negociação de identidade; e estilos de gestão de trabalho presencial. A dimensão analítica ('mindfulness') refere-se a capacidades como a de reflexão, de adoção de múltiplas perspectivas, de empatia, de criatividade e de abertura em relação à novidade⁷. A dimensão interacional integra 'skills', que, para os autores, são determinantes para o sucesso de interações interculturais, destacando-se as seguintes: escuta ativa; observação cuidadosa; gestão do trabalho presencial; construção de relações de confiança; e diálogo colaborativo. Estas três dimensões perspectivam-se como sendo simultaneamente resultados e fatores potenciadores de competências de gestão de trabalho presencial, como a adequação, a eficácia, a adaptabilidade e a satisfação perante os resultados (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12).

Este modelo não enfatiza de forma tão evidente como os anteriores uma dimensão afetiva ou motivacional, valorizando as dimensões cognitiva e praxeológica (incluímos nesta última, a dimensão analítica e a dimensão interacional), assim como, a dimensão de gestão das dinâmicas de trabalho presencial em contexto intercultural. Trata-se de um modelo de natureza mais descritiva, onde se identificam as características de um comunicador intercultural e se estabelecem relações recursivas entre elas.

Mais uma vez, assistimos à desvalorização de uma outra dimensão importante: a linguística. Apesar de se referirem a um 'collaborative dialogue' nos 'skills' interativos, não enfatizam a gestão das línguas presentes nesse diálogo colaborativo.

“Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey (2000)

Neste modelo, desenvolvido no âmbito de um estudo de uma organização internacional, pretende-se demonstrar quais as variáveis em interação na construção de uma relação de qualidade aquando de um encontro intercultural, ou seja, “the facets of intercultural communication that can aid in the development of strong global relational networks within a complex operating environment” (Griffith & Harvey, 2001, p. 89).

⁷ Esta última capacidade, abertura em relação à novidade, no nosso entendimento, está diretamente relacionada com fatores motivacionais e pessoais intrínsecos a cada indivíduo e à sua forma de estar no mundo.

Sem pretender dissecar os traços de um comunicador intercultural ideal de forma a identificar as componentes que integram o seu perfil, como aconteceu nos modelos anteriores, Griffith e Harvey (2001) colocam a tónica nas dinâmicas interativas entre quatro componentes: a ‘compreensão cultural’, que parece promover o desenvolvimento das outras três componentes; a ‘competência de comunicação’, que potencia a interação (comunicativa e intercultural); e a ‘interação comunicativa’ e a ‘interação intercultural’, que se influenciam reciprocamente e constituem o ponto de convergência das outras duas componentes (ibidem; Spitzberg & Changnon, 2009). Estas componentes, apesar de não estarem todas ao mesmo nível, concorrem todas para a qualidade da relação intercultural, como ilustra a figura abaixo:

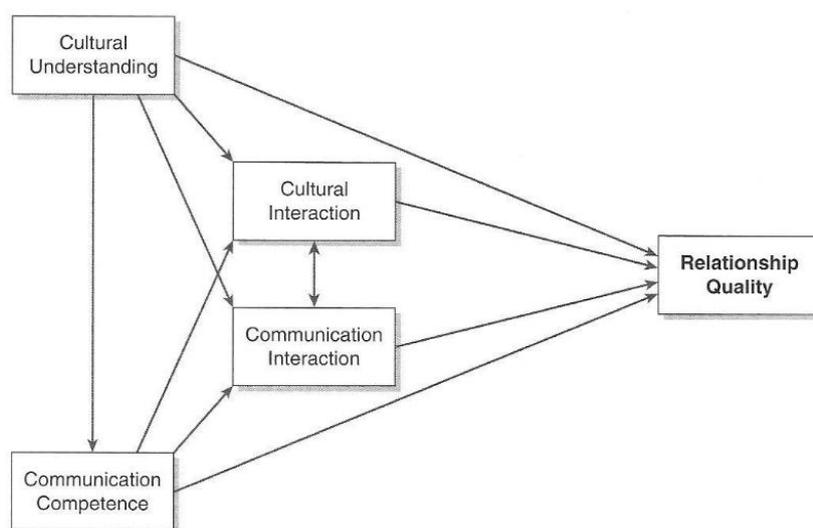


Figura 4 – “Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey (Griffith & Harvey, 2001, p. 94).

A componente ‘Cultural Understanding’ integra “a set of abilities and cultural knowledge (...) that enables a person to engage in appropriate and meaningful interactions with people of divergent national and organizational cultures” (Griffith & Harvey, 2001, p. 95), tendo em vista a promoção da interação comunicativa e intercultural. Trata-se, de acordo com os autores, de uma componente crucial para a qualidade da interação intercultural. Por este motivo, na figura acima, verificamos, através das setas que representam as influências entre as várias componentes, que esta componente é a única que tem repercussões em todas as outras.

A componente ‘Communication Competence’ refere-se à capacidade para negociar sentido (verbal e não verbal) na interação intercultural. Mais uma vez, estamos perante uma gestão da comunicação de natureza cultural, e não tanto de natureza linguística:

“communication competence is founded on cultural understanding of the communication strategies network partners employ” (Griffith & Harvey, 2001, p. 97).

Já a componente ‘Communication Interaction’ diz respeito à negociação de estratégias de comunicação, ou seja, “involves the hybridization of communication strategies within a relationship thus the development of a new communication culture” (ibidem, p. 97). É de salientar que, uma vez mais, assistimos a uma concetualização da gestão das estratégias de comunicação de um ponto de vista cultural, sem qualquer referência direta a estratégias de negociação da(s) língua(s) da interação.

Finalmente, a componente ‘Cultural Interaction’ engloba negociações e ajustamentos culturais decorrente durante a interação cultural, tendo em vista a criação de uma ‘third-culture’: “the greater level, frequency, and importance of the intercultural communication, the higher is the probability of blending the cultures” (ibidem, p. 98).

Para os autores deste modelo, “cultural understanding and communication competence influence each other, directly predict relationship quality, and indirectly predict it through cultural interaction and communicative interaction experiences” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 30). Todavia, quando se referem à comunicação, referem-se a uma comunicação estritamente cultural, negligenciando totalmente a sua dimensão linguística, o que certamente se deve ao contexto em que o estudo foi desenvolvido, onde, certamente, existiria uma língua de comunicação (provavelmente o Inglês) entre os funcionários da organização internacional.

“Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, Deardorff (2006)

Este modelo deriva de um estudo de características heurísticas, desenvolvido a partir das representações sobre a CCI de 23 especialistas na área⁸. Consiste, assim, numa tentativa de aglutinação de várias definições e modelizações da CCI, resultando, no nosso ponto de vista, num modelo mais rico e mais complexo. Com recurso à metáfora da pirâmide, tenta ilustrar as dinâmicas entre as várias componentes da CCI, sendo que os níveis inferiores suportam e propulsionam o desenvolvimento dos níveis superiores. Para que esta pirâmide permaneça sólida, as várias componentes devem estar cimentadas e articuladas da forma como se ilustra na figura que se segue:

⁸ Deste estudo resultou ainda outra proposta de modelização da CCI, o “Modelo Processual da Competência Intercultural”, que será objeto de análise na secção 1.1.3, relativa aos “discursos sobre o desenvolvimento da CCI”.

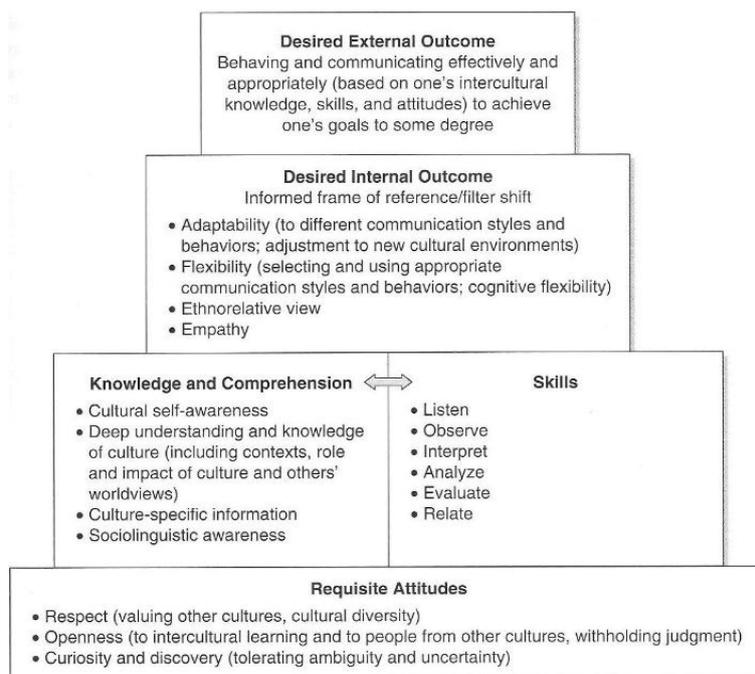


Figura 5 – “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, de Deardorff (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 13).

Segundo a autora, a CCI alicerça-se na componente afetiva e motivacional (‘requisite attitudes’), pelo que, na figura acima, atitudes como respeito, abertura, curiosidade e gosto pela descoberta surgem na base do modelo piramidal. No segundo nível da pirâmide, encontram-se duas componentes propulsionadas pela componente motivacional e que se interrelacionam mutuamente: a cognitiva (‘Knowledge and Comprehension’) e a praxeológica (‘Skills’). A componente cognitiva engloba autoconsciência cultural, compreensão e conhecimentos culturais aprofundados (relativos aos contextos, aos papéis e ao impacto das culturas e de outras formas de ver o mundo), conhecimentos culturais específicos e consciência sociolinguística. A interação entre estas três componentes, de acordo com a autora, potencia um conjunto de resultados desejáveis, quer a nível interno (intrínsecos ao sujeito, como as capacidades de adaptação, de flexibilidade, de empatia e uma visão etnorrelativa – terceiro nível da pirâmide), quer a nível externo (referentes à forma como o sujeito gere a interação, comportando-se e comunicando eficaz e adequadamente – quarto nível) (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 13 e 14).

Trata-se de um modelo de descrição da competência intercultural mais complexo, que não se limita a identificar as componentes da competência, mas onde se descrevem as dinâmicas de recursividade que se estabelecem entre elas:

Knowledge and skills presuppose some attitudinal dispositions, and collectively, attitudes, knowledge, and skills are likely to produce outcomes that illustrate the

recursive nature of competence – outcomes are the result of elements that produce them, in this case attitudes, knowledge, skills, and resulting behaviors (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14).

Ao contrário dos modelos já apresentados, neste modelo confere-se uma maior relevância à dimensão linguística e cultural, destacando-se elementos como: consciência sociolinguística; capacidades de escuta ativa e de interpretação, profundamente relacionadas com competências linguísticas e comunicativas; e competências de adaptabilidade a diferentes estilos de comunicação e de flexibilidade na seleção e utilização de estilos de comunicação, relacionadas com competências sociolinguísticas, socioculturais, discursivas e pragmáticas. Contudo, na dimensão cognitiva não se faz nenhuma referência ao repertório plurilingue do sujeito, e, conseqüentemente, na dimensão praxeológica, a gestão desse repertório é totalmente esquecida, elementos que, na nossa perspectiva, são fundamentais para o desenvolvimento da CCI.

“Modelo de competências globais”, de Hunter, White, & Godbey (2006)

Este modelo resultou de um estudo que envolveu 17 sujeitos (professores, gestores de recursos humanos, diplomatas, formadores e membros do governo norte-americano), que visava, através do método Delphi⁹, definir as componentes de uma competência de comunicação global, que, na nossa perspectiva, se podem relacionar com as competências de comunicação intercultural.

De acordo com este modelo, a base do perfil de um comunicador globalmente competente é o autoconhecimento, representado, na figura 6, pelo quadrado branco central do modelo: “a person should attempt to understand his or her own cultural box before stepping into someone else’s” (Hunter et al., 2006, p. 279; cit. in. Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14). Com base nesta capacidade de se compreender a si próprio, o sujeito desenvolverá, segundo esta modelização, competências fundamentais para interagir interculturalmente, tais como: reconhecer diferenças culturais, demonstrar abertura relativamente à vivência de novas experiências e relativamente à diversidade, e, por fim, respeitar o Outro, não o julgando a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Estas competências, juntamente com o autoconhecimento e um conhecimento aprofundado da história mundial e dos desafios da era da globalização, tornarão o comunicador global mais competente, dotando-o de capacidades como: identificação e

⁹ O método Delphi é normalmente usado para explorar um tópico com um determinado grupo de sujeitos, levando-os a partilharem e a negociarem as suas concepções em relação ao tópico em análise até chegarem a um consenso, que, na perspectiva dos seguidores desta metodologia, estará mais próximo da verdade. Para mais informações acerca do método, consultar: <http://creatingminds.org/tools/delphi.htm>.

compreensão de diferenças culturais; participação eficaz em ambientes multiculturais; colaboração no processo de construção de sentido em situações de diálogo intercultural; e autoavaliação da sua performance intercultural (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 14 e 15). A figura abaixo ilustra as várias componentes desta competência de comunicação global, bem como as relações entre elas:

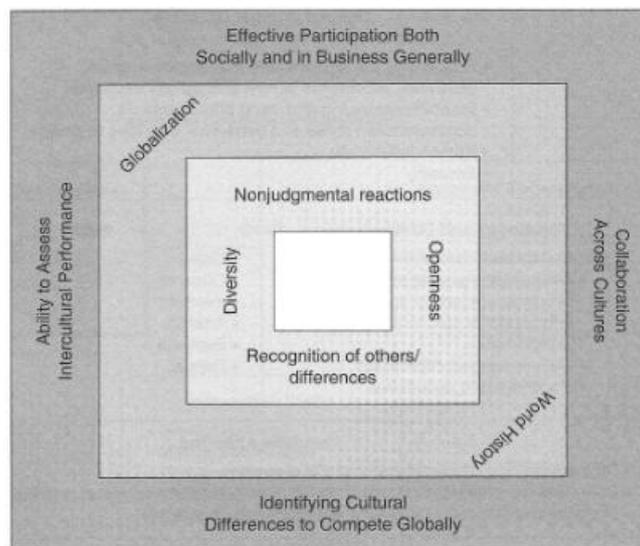


Figura 6 – “Modelo de Competências Global”, de Hunter, White & Godbey (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14).

Este é, portanto, um modelo descritivo que enfatiza o autoconhecimento, considerado fator *sine qua non* para a compreensão do Outro, demonstrando abertura e respeito pela sua cultura. Para além disso, estão presentes as três componentes que, por norma, se relacionam com a competência intercultural: componente afetiva ou motivacional (abertura e respeito pelo Outro), cognitiva (autoconhecimento, conhecimento das outras culturas, conhecimento da história mundial) e praxeológica (autoanálise, participação e colaboração na interação intercultural, identificação de diferenças entre as culturas).

Parece-nos, no entanto, que a componente afetiva tem um menor peso, em favor das componentes cognitiva e praxeológica. Posto isto, de acordo com esta modelização, as competências essenciais para competir num mundo cada vez mais globalizado parecem limitar-se, por um lado, a conhecimentos sobre a sua cultura, a cultura dos outros e a história mundial; e, por outro lado, às capacidades de identificação das diferenças culturais patentes numa determinada situação e de adequação do seu comportamento e da sua participação na interação a essas diferenças, através de uma constante autoanálise.

Quanto à dimensão linguística, neste modelo, uma vez mais, assistimos à sua desvalorização, não tendo sido possível identificar qualquer referência a conhecimentos, atitudes ou capacidades de natureza linguística. Esta ausência leva-nos a concluir que, para estes sujeitos, o sucesso da interação não parece estar dependente das competências em línguas dos intervenientes, o que se pode dever ao facto de partirem do princípio de que a comunicação, em contexto global, se faz obrigatoriamente através do recurso a uma *língua franca*, geralmente o Inglês.

“Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam (2008)

Esta modelização da CCI resultou de um estudo empírico desenvolvido com indivíduos provenientes de diversos países que se encontravam a estudar nos Estados Unidos da América, tendo sido testada em diversas ocasiões (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Arasaratnam, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009), o que originou várias publicações e diferentes versões das interações entre as diferentes variáveis, de acordo com os dados obtidos em cada situação. Neste número dos *Cadernos do LALE*, consideramos a última versão do modelo a que tivemos acesso, cuja representação apresentamos na figura abaixo. Como se pode verificar, identificam-se cinco variáveis que contribuem para o desenvolvimento da CCI: a empatia cultural, o envolvimento na interação (nomeadamente a capacidade de escuta e o envolvimento cognitivo e praxeológico na interação), a atitude global (que se pretende etnorrelativa), a experiência (de vivências interculturais) e a motivação (a vontade de participar em encontros interculturais).

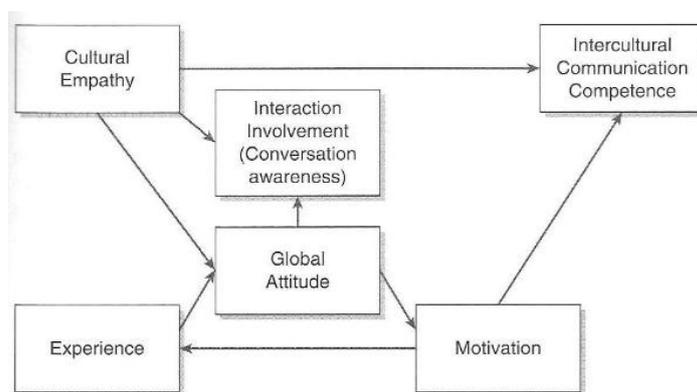


Figura 7 – “Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 29).

Como se pode depreender, neste modelo, a capacidade de empatia e a motivação são centrais na CCI, influenciando diretamente o desenvolvimento dessa competência,

mas influenciando ainda as outras variáveis: a empatia fomenta o desenvolvimento de uma atitude global e o envolvimento na interação; a motivação pode originar a vivência de experiências interculturais que, muitas vezes, potenciam o desenvolvimento de atitudes etnorrelativas. Porém, a empatia e a motivação não estabelecem qualquer tipo de relação direta entre si, o que nos leva a considerá-las variáveis independentes uma da outra, mas igualmente fomentadoras da CCI. Importa referir que, apesar de nesta modelização não existir qualquer tipo de influência direta entre a variável envolvimento na interação e a CCI, no âmbito de um segundo teste ao modelo, foi possível estabelecer essa articulação (Arasaratnam, 2006, p. 98).

À semelhança da generalidade de modelos analisados, neste modelo, conseguimos também reconhecer a presença das três dimensões associadas à CCI: a dimensão afetiva, subjacente, por exemplo, às variáveis atitude global e motivação; a dimensão praxeológica, visível, a título de exemplo, nas variáveis experiência, envolvimento na interação e empatia; e a dimensão cognitiva, que está implícita, na nossa perspetiva, nas variáveis experiência e envolvimento na interação, pois, através das experiências interculturais, o sujeito tem sempre a possibilidade de alargar o seu repertório pluricultural, que pode ser rentabilizado em posteriores momentos de interação intercultural. Contudo, esta última dimensão acaba por ser bastante desvalorizada, não sendo referida diretamente em nenhuma das variáveis, em favor das dimensões afetiva e praxeológica.

Por fim, importa salientar que, uma vez mais, se negligencia a dimensão linguística e comunicativa da CCI, visto que, mesmo na variável do envolvimento na interação, não se estabelece qualquer relação com o domínio/uso das línguas: “*Listening was defined as interaction involvement (...), cognitive and behavioral engagement in conversation*” (ibidem: p. 94; cf. Arasaratnam & Doerfel, 2005).

Em jeito de síntese...

De uma maneira geral, podemos afirmar que a forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada em investigações norte-americanas nos últimos quinze anos tem-se vindo a complexificar. Como pudemos verificar, as modelizações desta competência emergentes neste contexto epistemológico têm deixado progressivamente de se focalizar na listagem das componentes e subcomponentes da CCI, para se focalizar cada vez mais nas dinâmicas estabelecidas entre elas, de forma a compreender melhor como funciona a CCI em contextos de interação.

Embora as investigações que deram origem às diferentes modelizações tenham sido desenvolvidas em contextos (profissionais) diversificados, foi-nos possível reconhecer a existência de três componentes da CCI: uma de natureza motivacional/afetiva; outra cognitiva; e outra praxológica/instrumental. Todavia, a importância atribuída a cada uma delas e a forma como se relacionam entre si diferiu de modelo para modelo. Neste quadro, apesar de alguns autores enfatizarem a componente motivacional (Arasaratnam; Deardorff), outros a cognitiva (Hunter, White & Godbey), outros a praxeológica (Arasaratnam; Hunter, White & Godbey), a maioria conceptualiza as três de forma equilibrada, sem enfatizar nenhuma delas em particular (Griffith & Harvey; Jandt; Hamilton, Richardson & Shuford; Ting-Toomey & Kurogi).

Importa ainda acrescentar que, na nossa perspectiva, a concepção de cultura subjacente à maioria das modelizações apresentadas é bastante objetiva e fixa¹⁰, muitas vezes no decalque da noção de cultura nacional:

national culture encompasses the values, beliefs, and assumptions that define a distinct way of life of a group of people and is based on the fundamental concepts imparted in early individual development (...). National culture not only is deeply embedded in everyday life but also shapes how reality is interpreted in a society, such as the distribution and use of power (...), relationship definition (...), and the appropriate roles and obligations of individuals to individuals and individuals to organizations (Griffith & Harvey, 2001, p. 89).

Esta visão das culturas como entidades abstratas, de fronteiras fixas e facilmente identificáveis, assenta numa concepção tradicional da pluralidade, não reconhecendo a pluralidade pós-moderna, em que, cada vez mais, as culturas e os indivíduos são mestiços. No nosso ponto de vista, esta concepção objetiva da cultura, baseada num “cultural differentialism”, ou seja, “on the principle that people are different because their ‘cultural belongings/baggage’ and that objective descriptions of people’s behaviours, thoughts, opinions... can be provided” (Dervin, 2010, p. 3), poderá dever-se à tradição multiculturalista do contexto norte-americano, onde as sociedades multiculturais são perspectivadas como mosaicos. Tal como Dervin (ibidem), consideramos esta perspectiva simplista, visto que “não são as culturas que compõem as sociedades, nem são elas que as fazem multiculturais, mas sim os indivíduos, e estes não são imunes às influências dos outros” (Bastos, 2014, p. 102).

¹⁰ A única modelização que nos pareceu admitir a possibilidade das culturas se mestiçarem entre si durante o processo de interação intercultural foi a de Griffith & Harvey (2001), que referem inclusivamente a possibilidade de se proceder, aquando de um encontro intercultural, a uma “hybridization of cultural communication strategies as a «third culture»” (p. 97). Contudo, mesmo neste caso, admite-se essa mestiçagem no momento da interação, como resultado de um processo de negociação, não no interior de cada cultura ou de cada indivíduo.

Outro traço característico destas modelizações prende-se com a desvalorização da dimensão linguística, uma vez que a gestão das línguas da interação e os repertórios plurilingues dos sujeitos nunca são mencionados. Esta desvalorização poder-se-á dever ao facto de, em contexto norte-americano, o Inglês ser, paralelamente, a língua de comunicação por excelência, a língua oficial e a LM da maioria dos sujeitos. Assim, naturalmente, as questões linguísticas, como a negociação da língua da interação, não se colocam.

1.1.2.2. Discursos emergentes na tradição europeia

Modelos de “Competência Intercultural” e de “Competência de Comunicação Intercultural”, de Byram (1997)

O modelo de competência intercultural de Byram (1997) é o mais influente no contexto europeu (Dervin, 2010), tendo estado na base, inclusivamente, de vários documentos orientadores do Conselho da Europa para o desenvolvimento da educação intercultural (Byram, 2009; Byram et al., 2009).

O autor diferencia a competência intercultural da CCI, utilizando como critério o estatuto da língua utilizada pelo sujeito no diálogo intercultural: se se trata da sua LM, estamos perante o recurso à competência intercultural; se se trata de uma língua estrangeira (LE), o ato de comunicação reveste-se de um maior grau de complexidade, exigindo a ativação de competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas, recorrendo-se, portanto, à CCI (idem, 1997). Assim, um indivíduo com competência intercultural manifesta

the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact (Byram, 1997, p. 70; cf. idem, 2009b; Byram et al., 2009).

Para este autor, a competência intercultural integra quatro dimensões (atitudes, conhecimento, aptidões e consciência cultural crítica) interdependentes, que interagem entre si aquando de um encontro intercultural, tal como ilustra a figura 8:

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figura 8 – Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

Neste modelo, as ‘attitudes’ correspondem às disposições do próprio sujeito, integrando atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro. O conhecimento (‘knowledge) diz respeito, por um lado, ao saber sobre a cultura do Outro e sobre os processos de interação com a alteridade, e, por outro lado, ao autoconhecimento. Os ‘skills’ de interpretação e de relação consistem na capacidade do sujeito mobilizar conhecimentos adquiridos previamente para interpretar factos e acontecimentos que possam surgir na interação. Os ‘skills’ de descoberta e de interação correspondem à capacidade de reconhecer um fenómeno num ambiente estranho e compreender o seu significado e as suas conotações. Como se pode deprender, estes dois ‘skills’ estão intimamente relacionados. Por fim, a consciência cultural crítica (‘critical cultural awareness’) refere-se à “aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites¹¹ – les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres” (Byram et al., 2009, p. 27 ; cf. Byram, 1997).

Nesta modelização é possível reconhecer as três componentes que, recorrentemente, surgiram nas modelizações norte-americanas analisadas: a componente afetiva (‘attitudes’), a cognitiva (‘knowledges’) e a praxeológica (‘skills’ e ‘critical cultural awareness’).

No entendimento deste autor, tal referimos anteriormente, a CCI implica um grau de complexidade mais alargado, visto que, além de uma competência intercultural, integra três competências de natureza mais linguístico-comunicativa, como demonstra a figura abaixo:

¹¹ Como critérios explícitos, os autores referem-se aos Direitos Humanos, garantias da dignidade humana que devem ser sempre encarados como fundamentos democráticos da interação social.

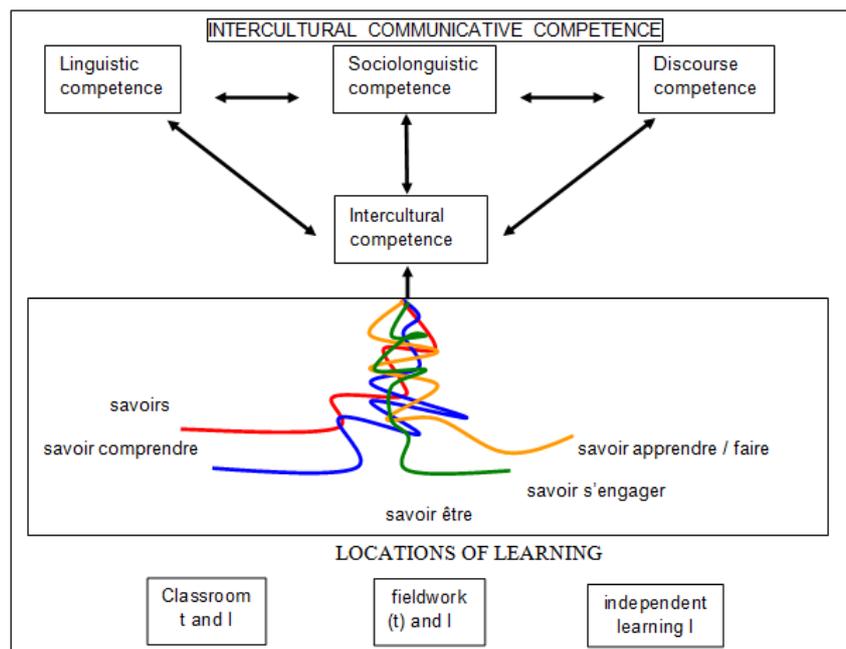


Figura 9 – Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997, p. 74)

A competência intercultural surge, assim, a par de outras três competências (linguística, sociolinguística e discursiva), como uma das dimensões da CCI, articulando-se com as outras três aquando da interação intercultural. Os locais de desenvolvimento e atualização desta competência são vários, não se confinando apenas à sala de aula.

De acordo com Byram (1997), um indivíduo detentor de uma CCI rentabiliza (e atualiza) todos os seus conhecimentos linguísticos e culturais (o seu repertório multilíngue e multicultural) quando interage com pessoas de outras culturas. Consegue, assim, negociar um modo de comunicação e interação satisfatório, não só para si, mas também para os seus interlocutores, desempenhando, com frequência, o papel de mediador entre pessoas de diferentes culturas.

Ao contrário dos modelos de CCI desenvolvidos em contextos epistemológicos norte-americanos, a dimensão linguística da interação intercultural é bastante enfatizada neste modelo, pois defende-se que o grau de complexidade de um encontro intercultural aumenta quando, além de um ‘background’ cultural distinto, os indivíduos em interação falam línguas diferentes. Nestas situações, é imperativo colocar em ação uma competência igualmente mais complexa, a CCI.

Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural de Candelier (2000)

Dado o reconhecimento da indissociabilidade entre língua e cultura subjacente à abordagem didática (*éveil aux langues* – Candelier, 2000) em que se surge este estudo, este é um modelo integrador das competências plurilingue e intercultural.

Para o autor, a competência plurilingue e intercultural agrega três componentes: ‘attitudes’ (domínio do ser – componente afetiva), ‘savoirs’ (domínio do saber – componente cognitiva) e ‘aptitudes’ (domínio do saber-fazer – componente praxeológica). Na figura abaixo, apresentamos uma adaptação visual do modelo proposto por Candelier (ibidem):

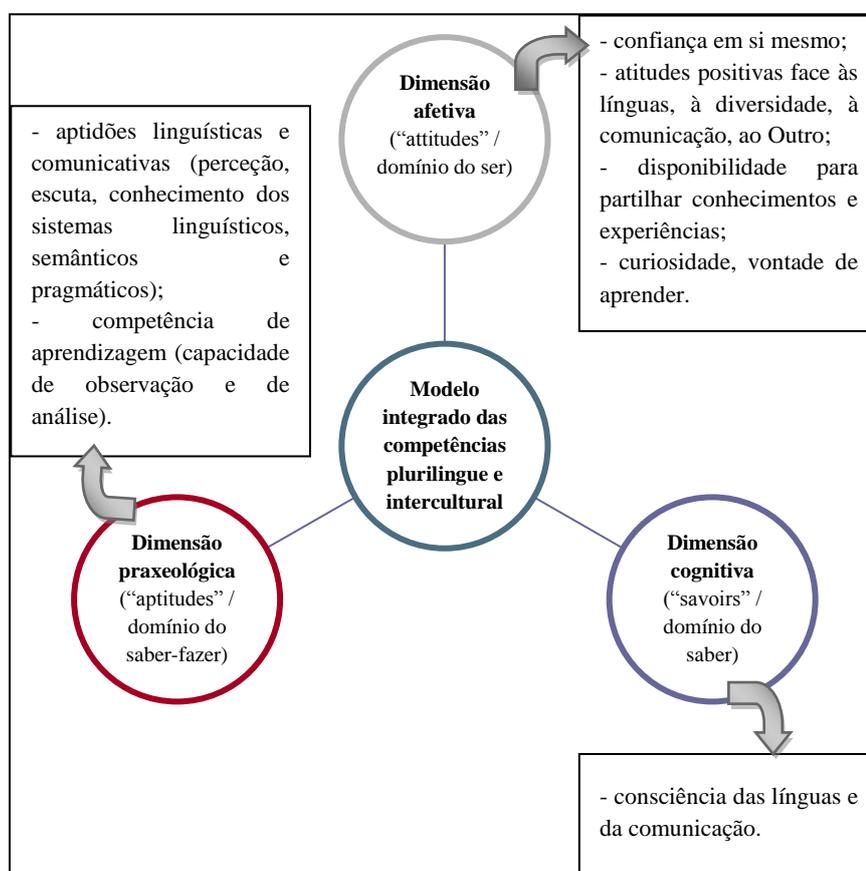


Figura 10 – Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural, de Candelier (adaptação de Candelier, 2000)

A dimensão linguística é bastante valorizada neste modelo, em detrimento da dimensão cultural, o que é visível, por exemplo, na total ausência de referências ao conhecimento das outras culturas na dimensão cognitiva, ao contrário dos modelos norte-americanos, onde este aspeto era sempre referido. Para além disso, parece-nos que as componentes afetiva e praxeológica são mais valorizadas em relação à cognitiva.

Modelo de “Articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais”, Ogay (2000)

A Ogay (2000) interessa a comunicação intercultural no seu todo, nomeadamente a dinâmica que lhe está subjacente. Neste quadro, pressupõe-se que uma situação de comunicação intercultural integra, geralmente, três dimensões: a interpessoal, a interação entre grupos e a intercultural. Segundo a autora,

il ne faut pas oublier que ce ne sont jamais les cultures elles-mêmes qui entrent en interaction mais bien des représentants de ces cultures (...): ainsi, toute rencontre interculturelle est finalement aussi une rencontre interpersonnelle, dans laquelle chaque partenaire apporte son identité culturelle, mais aussi son identité individuelle. Et, d'autre part, toute rencontre interpersonnelle est aussi une rencontre interculturelle ou intergroupe, dans le sens où l'on ne partage jamais exactement les mêmes appartenances de groupe et que ces identités sociales influencent le processus de communication entre «deux individus» (ibidem, p. 58; cf. Dervin, 2010; Varro, 2007).

Posto isto, uma teoria da CCI não pode apenas ter em conta as componentes de uma CCI. Pelo contrário, de acordo com este modelo, a CCI integra-se na competência de comunicação interpessoal e esta, por sua vez, integra-se nas competências sociais dos indivíduos, tal como ilustra a figura abaixo:

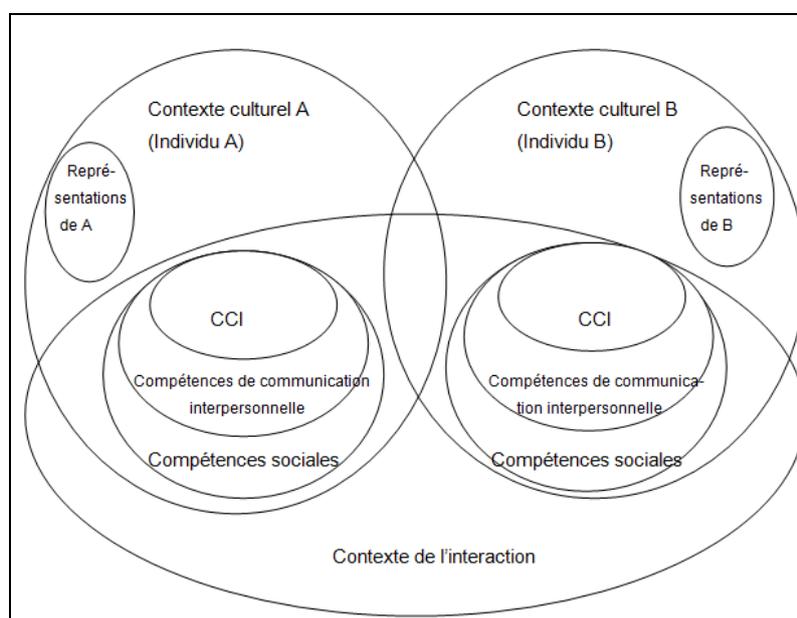


Figura 11 – Modelo de “Articulação das competências e dos contextos no seio da comunicação em contextos interculturais” (Ogay, 2000, p. 66).

Para Ogay (ibidem), os modelos e teorias anteriores assentavam numa representação simplista da CCI, pois sobrevalorizavam o papel de apenas um dos interlocutores, referindo-se com frequência ao sujeito e ao Outro (o seu interlocutor),

parecendo esquecer que a CCI se aciona em situações de interação, exigindo, pelo menos, dois interlocutores. Neste quadro, importa considerar os grupos de pertença e os contextos culturais dos diferentes interlocutores de forma a estar consciente das representações sociais que cada um tem de si e do(s) Outro(s). Outra variável crucial é, para Ogay (2000), o contexto em que se dá a interação, inserido num determinado espaço e tempo e dependente das variáveis contextuais dos sujeitos em interação.

Na perspectiva desta autora, um encontro intercultural pode ocorrer sem que os seus interlocutores tenham consciência de que estão a participar num processo de negociação de identidades culturais :

il est insuffisant de se reposer sur la seule expérience subjective de l'individu pour définir l'interaction, une analyse du contexte socio-politique dans lequel s'inscrit cette interaction (...) est également indispensable, ce qui nous permet de considérer le cas où des identités culturelles peuvent bien être en jeu même si les interactants n'en ont pas conscience ou ne veulent pas le reconnaître (ibidem, p. 119).

Partindo do modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennett, que teremos oportunidade de apresentar na secção que se segue, Ogay (ibidem) associa um carácter dinâmico e evolutivo ao seu modelo, prevendo seis fases distintas (cf. modelo de Bennett), sendo que, no seu auge, o comunicador intercultural deve:

- Reconhecer semelhanças e diferenças entre as diferentes culturas em jogo;
- Aceitar e respeitar a diferença;
- Querer aprender mais acerca da cultura do Outro;
- Demonstrar empatia;
- Demonstrar pluralismo cultural;
- Integrar formas de comportamento e de pensamento do Outro nas suas próprias formas de se comportar e de pensar;
- Ver-se a si próprio numa perspetiva dinâmica, em constante construção.

Tal como nos outros modelos apresentados até agora, os traços da CCI identificados neste modelo também podem ser agrupados em torno das três componentes da CCI que temos vindo a salientar: i) a aceitação e respeito pela diferença, bem como o interesse e gosto por aprender mais acerca da cultura do Outro, são passíveis de integrara componente afetiva; ii) o reconhecimento das semelhanças e das diferenças entre as diferentes culturas em jogo, assim como o autoconceito assente numa perspetiva dinâmica, podem consubstanciar a componente cognitiva; iii) por fim, a empatia, o pluralismo cultural e a capacidade de integrar na sua forma de ser Homem formas de comportamento e de pensamento do Outro, podem remeter para a

componente praxeológica da CCI. Como se pode depreender, a distribuição das características da CCI pelas três componentes é bastante equilibrada, o que nos leva a concluir que esta autora não sobrevaloriza nenhuma das componentes da CCI em particular.

Aparentemente a dimensão linguística parece estar esquecida nesta proposta de modelização. Todavia, trata-se de uma dimensão bem presente, pois está subjacente à integração entre CCI, competências de comunicação interpessoais e competências sociais. Na perspetiva de Ogay (2000), todo e qualquer ato de comunicação intercultural é simultaneamente intercultural, intergrupar, e, principalmente, interpessoal, motivo pelo qual a dimensão linguística não pode nunca ser ignorada. Posto isto, para esta autora, é possível existirem situações de comunicação intraculturais e monolíngues; interculturais e monolíngues; e interculturais e multilíngues¹², dependendo dos contextos linguísticos e culturais dos interlocutores. Neste quadro, para evitar obstáculos à comunicação e situações de incompreensão, importa estar consciente de que, “lorsque nous communiquons avec des Autres, nous interprétons souvent leurs messages en utilisant nos propres cadres de référence alors qu’ils font de même en interprétant nos messages avec leurs propres cadres de référence” (ibidem, p. 68). Apesar da relevância atribuída à dimensão linguística, a autora não faz qualquer referência ao papel de uma competência plurilíngue numa situação de comunicação intercultural multilíngue, ao contrário de Candelier (2000), que conceptualiza as duas competências de uma forma integrada.

“Modelo de Competência Intercultural”, de INCA Project (2004)

INCA (www.incaproject.org) é um projeto europeu interdisciplinar financiado pela União Europeia no âmbito do programa Leonardo Da Vinci, que tem desenvolvido programas de formação para a competência intercultural, tendo como público-alvo pessoas que trabalham em equipas multiculturais no campo da engenharia. Apesar de estar mais direcionado para o ramo das engenharias, pode ser aplicado a qualquer outro campo da sociedade que lide com os desafios decorrentes da diversidade cultural, uma vez que “intercultural competence enables you to interact both effectively and in a way that is acceptable to others when you are working in a group whose members have different cultural backgrounds” (INCA, 2004a, p. 3). Para a equipa de investigadores do

¹² Para esta autora, é impossível a existência de situações de comunicação intracultural e multilíngue.

projeto¹³, a competência intercultural pode ser definida como “the range of knowledge and skills an individual needs to interact with colleagues from other countries, cultures, language backgrounds and social identities (INCA, 2004a, p. 15).

De acordo com este estudo, a competência intercultural integra três dimensões: ‘abertura’ (*openness*), ‘saber’ (*knowledge*) e ‘adaptabilidade’ (*adaptability*), dimensões que nos recordam as componentes afetiva, cognitiva e praxeológica, respetivamente.

A primeira dimensão decompõe-se em duas subcompetências: ‘respeito pelo Outro’ e ‘tolerância relativamente à ambiguidade’. Importa referir que o ‘respeito pelo Outro’ constitui os alicerces da competência intercultural, articulando-se com a capacidade de descentração, isto é,

willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and an ability to see how they might look from an outsider’s perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours (idem, 2004b, p. 9).

Esta subcompetência constrói-se, para além da capacidade de descentração, a partir de atitudes de curiosidade, abertura e respeito em relação à cultura do Outro. A outra subcompetência, ‘tolerância relativamente à ambiguidade’, consiste na “ability to accept ambiguity and lack of clarity and to be able to deal with this constructively” (ibidem, p. 4), isto é, a capacidade de encarar a ambiguidade, intrínseca a todo o encontro intercultural, não como uma barreira à comunicação, mas como um desafio, construindo estratégias de superação da ambiguidade *na e pela* interação intercultural.

Quanto à segunda dimensão (‘saber’), esta engloba as subcompetências ‘empatia’ e ‘descoberta do saber’. À semelhança de outras teorias da competência intercultural, a ‘empatia’ é definida como “the ability to project oneself into another person’s perspective and their opinions, motives, ways of thinking and feelings. Empathic persons are able to relate and respond in appropriate ways to the feelings, preferences and ways of thinking of others” (ibidem, p. 11). Trata-se, portanto, de uma subcompetência relacionada com a subcompetência ‘respeito pelo Outro’, constituindo ambas, a base da competência intercultural. A ‘capacidade de descoberta do saber’ refere-se à permanente atualização dos repertórios do indivíduo em situação de comunicação intercultural, quer recorrendo aos conhecimentos pré-adquiridos sobre o Outro e a sua cultura (muitas vezes estereotipados), quer confrontando essa bagagem com novos conhecimentos que possam surgir no desenrolar da interação. Para isto,

¹³ Esta equipa é composta por Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier, Gerhard Budin, entre outros.

we need the skills of ‘reading’ the environment, for example the signs and symbols of the street scene, the significance of modes of dress, the style and types of newspaper texts. Where we cannot read, we have to know how to ask and how to interpret answers (INCA, 2004b, pp. 8 e 9).

Por último, a dimensão ‘adaptabilidade’ inclui a ‘flexibilidade comportamental’ e a ‘competência comunicativa’, sendo a primeira “the ability to adapt one’s own behaviour to different requirements and situations” (ibidem, p. 5). Em situações de comunicação intercultural, trata-se da capacidade de adaptar os comportamentos não só às diferentes situações, mas especialmente às normas culturais dos interlocutores. Posto isto, esta ‘flexibilidade comportamental’ acaba por estar dependente de outras subcompetências, como a ‘capacidade de descoberta’, a ‘empatia’ e o ‘respeito pelo Outro’.

A ‘competência comunicativa’ articula-se com a dimensão linguística da comunicação intercultural, visto que a interação entre pessoas de diferentes culturas é também uma interação entre pessoas com diferentes repertórios linguísticos:

problems in intercultural communication often occur because the communication partners follow different linguistic conventions. People from different cultures associate different meanings with specific terms; they express their intentions in different linguistic forms, they follow different cultural conventions of how a conversation should take place with regard to its content or its structure. The meaning of gestures, mime, volume, pauses, etc. also differs from one culture to the other. This is all exacerbated by the use of foreign languages, when people are often not able to formulate or interpret intentions appropriately in given contexts (ibidem, p. 6).

Neste quadro, a ‘competência comunicativa’ exige determinadas capacidades específicas: adaptação do comportamento discursivo às diferentes convenções comunicativas em jogo na interação; negociação de regras discursivas comuns; e recurso a estratégias metacomunicativas para resolver dificuldades decorrentes da situação de comunicação.

De forma a avaliar a CCI dos sujeitos, definiram-se níveis de desenvolvimento das várias subcompetências, prevendo-se, para cada uma delas, três níveis de desenvolvimento. Posto isto, para estes investigadores, a competência intercultural é evolutiva, podendo ser constantemente aperfeiçoada, atualizada e reconstruída ao longo da vida (idem, 2004a).

Trata-se, portanto, de uma modelização evolutiva e pluridimensional da competência intercultural, englobando três dimensões, que, por sua vez, se decompõem em seis subcompetências, como se pode constatar na figura abaixo:

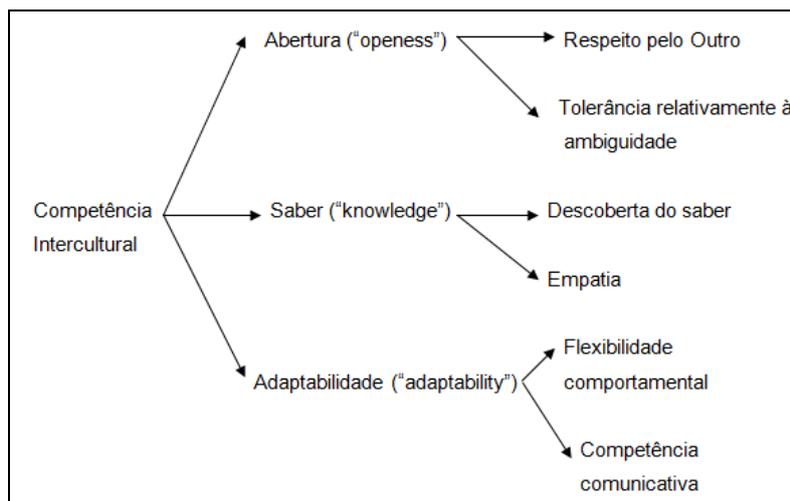


Figura 12 – Modelo de Competência Intercultural (adaptação visual de Inca Project, 2004a).

Nesta modelização, confere-se um importante papel à dimensão linguístico-comunicativa da competência intercultural. Porém, esta dimensão continua a ser desvalorizada em relação à dimensão cultural, o que é visível, a título de exemplo, na ausência de referências ao repertório multilingue do sujeito na componente “descoberta do saber” da dimensão cognitiva, repertório esse que, na nossa perspetiva, deve ser tido em conta e constantemente desenvolvido para que o indivíduo consiga lidar com os desafios comunicativos caraterísticos de situações de interação intercultural.

“Modelo de competências de apreciação da diversidade”, de Dervin (2007)

Apesar de ter sido desenvolvido no seio de uma abordagem epistemológica marcada pelas teorias da pluralidade pós-moderna¹⁴, na opinião do autor, trata-se de um modelo “very similar to the previous” (Dervin, 2010, p. 12). A abordagem em que emerge este modelo é denominada, pelo próprio autor, de “subjectivist / *mélange* approach”, que consiste numa abordagem baseada “on an examination of the co-construction of identities and cultures and fully identities itself in hypermodern and postmodern analysis of contemporary world and concentrates above all on the development of *savoirs-faires* and *savoir-analyser*”¹⁵ (Dervin, 2010, p. 10).

De acordo com o autor, este modelo assenta em três pressupostos-base:

¹⁴ Estas teorias negam a existência de culturas puras, de indivíduos monoculturais e de situações de comunicação monolíngues e monoculturais.

¹⁵ O itálico está grafado no original.

i) as identidades não são estáticas, constroem-se *na* e *pela* interação, num processo de negociação entre o que queremos ser, como nos apresentamos aos outros e como vemos os outros e eles nos veem a nós;

ii) durante a interação, nem sempre comunicamos com o nosso interlocutor na sua individualidade e complexidade, mas antes com a representação que temos dele, adequando o nosso comportamento e a nossa forma de comunicação a essa representação;

iii) todo o indivíduo é plural e complexo, ou seja, todos nós temos pertenças múltiplas, que, simultaneamente, nos aproximam e distanciam dos outros, pelo que é desejável que se reconheça essa pluralidade individual (em nós e nos outros) de forma a evitar simplificações redutoras dos nossos interlocutores, de acordo com determinada pertença cultural, religiosa, política ou de outra ordem, que seja facilmente perceptível.

De acordo com estes pressupostos de natureza pós-moderna, o autor propõe um “model of proteophilic competences”, ou seja, um modelo de competências de apreciação da diversidade, que se decompõe em três *savoirs*: “Savoir-faire I”; “Savoir-faire II” e “Savoir-réagir/agir”:

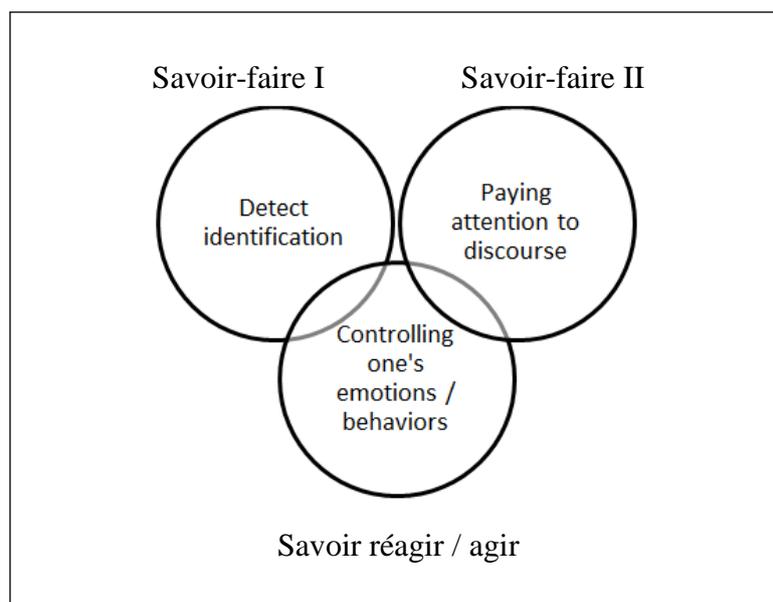


Figura 13 – Modelo de competências de apreciação da diversidade, de Dervin (adaptação visual de Dervin, 2010)

O “Savoir-faire I” diz respeito à identificação da identidade dos interlocutores em situação de interação intercultural. Para Dervin (2010), o comunicador intercultural deve estar consciente de que “every individual (...) is multiple and complex but that every (inter-)locutor can adapt their discourse to contexts and/or interlocutors by

presenting a group or a national identity in order to please, confirm a representation or defend themselves” (ibidem, p. 13).

Já o “Savoir-faire II” refere-se à atenção aos discursos, nomeadamente às contradições discursivas e à gestão não só de discursos marcadamente etnocêntricos, racistas ou xenófobos, mas também de discursos xenófilos, excessivamente valorizadores dos outros. Neste *savoir*, as aptidões linguístico-comunicativas articulam-se com as interculturais, uma vez que “one cannot always control all the meanings and nuances in a foreign language” (ibidem, p. 13). O autor salienta ainda a importância de analisar os efeitos do que dizemos nos nossos interlocutores, pois, muitas vezes, podemos involuntariamente chocar o Outro: “one can also shock one’s interlocutor without even knowing (s/he may not even be showing their real feelings in relation to this situation / context)” (ibidem, p. 13).

Por último, o “Savoir-réagir / agir” consiste no controlo das emoções e dos comportamentos (numa forte articulação com a inteligência emocional – Goleman, 2010), defendendo-se que “individuals are human beings and that they have emotions, feelings, experience, bad/good moods, personal problems” (Dervin, 2010, p. 13) e que, com frequência, ainda que de forma inconsciente, estes fatores podem determinar a qualidade da interação e/ou da relação que se estabelece com os interlocutores. Assim, espera-se que o comunicador intercultural, nestas situações, evite, por um lado, proceder a generalizações culturalistas baseadas em experiências anteriores; e, por outro lado, evite que as suas emoções influenciem a sua forma de estar na interação (ibidem, p. 14).

Embora com outro tipo de organização, consideramos que as três componentes normalmente associadas às propostas de modelização da CCI, a afetiva, a cognitiva e a praxeológica, acabam por estar subjacentes às três componentes apresentadas por Dervin (ibidem), pois, em cada uma delas, é possível identificar atitudes de abertura e de valorização da diversidade (componente afetiva); conhecimentos de natureza cultural e linguístico-comunicativa (componente cognitiva); e capacidades de análise, de reflexão, de negociação e de gestão (componente praxeológica).

É verdade que Dervin (2010) valoriza a dimensão linguística da comunicação intercultural, como vimos na componente relativa à gestão discursiva, “Savoir-faire II”, todavia, não se refere, pelo menos directamente, ao repertório individual multilingue, resultante das experiências de aprendizagem formal e informal de línguas de cada indivíduo. Recorde-se que este repertório tem sido bastante valorizado nos discursos políticos, linguísticos, educativos e científicos da era pós-moderna.

Em jeito de síntese...

À semelhança dos discursos emergentes em contextos epistemológicos norte-americanos, também no contexto europeu, ao longo dos últimos quinze anos, temos assistido a uma crescente complexificação das propostas de modelização da CCI. Estas, aos poucos, deixaram de se focalizar apenas nas componentes que devem integrar a competência intercultural ou a CCI (Byram, 1997; Candelier, 2000; INCA, 2004), para se focalizarem nas dinâmicas de interação entre essas componentes, valorizando as variáveis exteriores às competências dos(s) sujeito(s) que influenciam a comunicação intercultural (Ogay, 2000; Dervin, 2010).

Neste quadro, consideramos que a forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada mais recentemente em contexto europeu tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, tendo-nos sido possível identificar, no modelo de Ogay (2000), vestígios referentes à consciencialização da pluralidade pós-moderna e dos desafios subjacentes a esta conceção de pluralidade. Na modelização de Dervin (2010), o pensamento pós-moderno surge de uma forma assumida e maturada, advogando que “WE all are diverse” (ibidem, p. 4). Como resultado, o autor apresenta-nos uma modelização inovadora, que dota de novas roupagens as preocupações que os seus antecessores já tinham vindo a manifestar, partindo do pressuposto que os indivíduos não são puros, à semelhança das línguas, das culturas e das sociedades.

De uma maneira geral, todos os modelos europeus analisados têm em conta, de forma direta ou indireta, as três componentes que recorrentemente surgiam associadas aos modelos norte-americanos: a afetiva, a cognitiva e a praxeológica. Porém, parece existir um maior equilíbrio na importância conferida a cada uma das componentes na maior parte dos modelos (exceptuando-se o modelo de Candelier, 2000).

Ao contrário da tendência dos modelos norte-americanos, que recorrentemente ignoraram a dimensão linguística da CCI, nos modelos europeus esta está bem presente. Contudo, parece-nos que esta continua a ser considerada o ‘parente pobre’ da CCI, a favor da dimensão cultural. A única exceção é, uma vez mais, o modelo de Candelier (2000), que sobrevalorizou, no nosso entender excessivamente, a dimensão linguística. Sendo ambas as dimensões imprescindíveis para um comunicador intercultural, capaz de desempenhar o papel de mediador entre indivíduos provenientes de tradições culturais e linguísticas diversas, consideramos que seria desejável existir um maior equilíbrio entre estas duas dimensões.

Importa salientar que Candelier (2000) é o único autor que relaciona de forma direta e complementar a competência plurilingue e a competência intercultural. Byram (1997) tentara fazê-lo na sua proposta de CCI, contudo, enfatizando a utilização de uma única língua estrangeira como meio de comunicação, parece desvalorizar a dimensão plurilingue. No nosso entendimento, a CCI consiste na fusão entre a competência plurilingue e a competência intercultural, permitindo ao sujeito (plurilingue e intercultural) a rentabilização do seu repertório multilingue e multicultural aquando de encontros interculturais e a sua permanente actualização.

1.1.3. ... aos discursos sobre o desenvolvimento da CCI.

Uma vez que a CCI “is not permanent, ‘for life’, and its practice and learning never end” (Dervin, 2010, p. 15; cf. Spitzberg & Changnon, 2009), alguns investigadores norte-americanos têm-se focalizado nas suas dinâmicas de desenvolvimento, tentando compreender o seu processo de desenvolvimento e identificar “the stages of progression that would mark the achievement of more competent levels of interaction” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21).

Propomo-nos apresentar e analisar, de seguida, três modelizações desenvolvidas com o intuito de explicar o processo de desenvolvimento da CCI.

“Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural”, de Bennett (1986)

Trata-se de um modelo que compreende seis estádios de desenvolvimento da sensibilidade cultural, correspondendo cada um deles a uma forma de conceber a diferença e de reagir perante ela. Parte-se do pressuposto que “interactants progress from a mono-cultural worldview to more differentiated, complex, and sophisticated multicultural worldviews” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21).

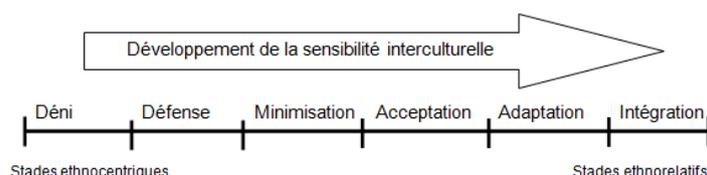


Figura 14 – Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Bennett (Ogay, 2000, p. 120)

‘Déni’, o estádio mais etnocêntrico, caracteriza-se pela inexistência de contacto com outras culturas e, conseqüentemente, pela legitimação de apenas a sua cultura:

comme il n'y a pas de confrontation avec la différence culturelle, l'individu n'a pas de concept pour la différence. Il s'agit de l'ethnocentrisme absolu, qui considère sa vision du monde comme la seule possible car il n'y a qu'une seule vérité (Ogay, 2000, p. 120; cf. Spitzberg & Changnon, 2009).

No estágio 'défense', o indivíduo estabelece alguns contactos interculturais e identifica diferenças, todavia, estas são vistas como uma fonte de problemas: "*defense* represents more of a recognition of the other culture but in more of an 'us' versus 'them' perspective"¹⁶ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21). O indivíduo utiliza diversas estratégias para lidar com a diferença, tais como: descrédito do(s) Outro(s), pretensão de superioridade absoluta da sua cultura em relação às outras, ou a tendência oposta, denominada de "*defense reversal*". Esta última pode até parecer abertura intercultural, mas não passa de aparência, pois, de acordo com Ogay (2000), quem parte do princípio que as outras culturas são sempre superiores à sua, encara-a como exótica, o que constitui sempre uma atitude etnocêntrica.

O estágio 'minimization' caracteriza-se pela trivialização da diferença e valorização das semelhanças existentes entre as diversas culturas: "*minimization* incorporates the differences discovered in other culture(s) as somehow reflected in or extended from one's own culture in various forms of universalistic thinking"¹⁷ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22). Esta trivialização pode basear-se, por um lado, no universalismo físico, defendendo que todos os seres humanos partilham os mesmos esquemas de comportamento de base e que a sua utilização é suficiente para garantir o sucesso da comunicação; por outro lado, no universalismo transcendental, que parte do pressuposto de que "todos somos filhos de Deus". Apesar de agir com as melhores intenções, o indivíduo, neste estágio, acaba por impor a sua visão do mundo ao(s) Outro(s), porque parte do princípio que ela é válida para todos. Posto isto, "la minimisation des différences sert à préserver un certain ethnocentrisme 'éclairé'" (Ogay, 2000, p. 121).

Os três estádios seguintes são já etnorrelativos, visto que correspondem não só a comportamentos e atitudes de abertura, aceitação e adaptação em relação à diferença, mas sobretudo à predisposição para se colocar na perspetiva do Outro e de autoanalisar criticamente a sua própria cultura: "as interactants cross over to more ethnorelative perspectives, they are better able to view their own culture from the perspective of another culture or cultures" (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22).

¹⁶ O itálico está grafado no original.

¹⁷ O itálico está grafado no original.

O estágio ‘acceptation’ requer não apenas o reconhecimento das diferenças, mas principalmente o respeito por elas. Concetualizando a cultura como um processo dinâmico em constante construção e mutação, defende-se que “la réalité culturelle peut changer, les membres d’une culture y participent de façon dynamique, ils redéfinissent continuellement leur réalité culturelle” (Ogay, 2000, p. 121).

‘Adaptation’, o estágio seguinte, já vai mais longe: não se limita ao reconhecimento e respeito pela diferença, exige ainda a adaptação do seu comportamento e da sua forma de pensar. A empatia (capacidade de adotar a perspectiva do Outro) e o pluralismo cultural (capacidade de passar de uma visão do mundo a outra, possível graças a uma experiência de vida significativa na outra cultura) constituem as duas formas de adaptação utilizadas pelo indivíduo nesta fase (Ogay, 2000).

O auge do desenvolvimento da sensibilidade cultural corresponde ao estágio ‘intégration’, durante o qual o indivíduo não só é sensível às diferenças culturais, aceitando-as e adaptando o seu comportamento e o seu pensamento a elas, mas chega mesmo a integrá-las na sua forma de ser Homem: “the process will lead to *integration* of self’s and other cultures worldviews, to the point that identity is constructed in ways that recognize marginality in the overlap of multiple cultural identities and groupings”¹⁸ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22).

Para Ogay (2000), a principal limitação deste modelo prende-se com o facto de ter sido concebido tendo em conta, unicamente, a perspectiva de membros de culturas dominantes confrontados com situações de diversidade cultural, o que coloca alguns problemas à sua aplicação a membros de culturas minoritárias. Porém, este modelo “a l’avantage d’apporter un éclairage convaincant sur les différentes représentations de la différence culturelle et leurs enjeux pour les individus, allant bien au-delà de la classique distinction entre perception interpersonnelle ou interculturelle” (Ogay, 2000, p. 123).

Na nossa perspectiva, este é um modelo que, apesar de ter sido proposto no final da década de 80 do século passado, já anuncia, de certa forma, o fenómeno da pluralidade pós-moderna: nos dois últimos estádios etnorrelativos, reconhece-se que a identidade do comunicador intercultural se enriquece devido às experiências de contacto, de negociação e de mediação com indivíduos provenientes de outras culturas, com outras visões do mundo e formas de estar na vida. Trata-se, portanto, de um modelo de

¹⁸ O itálico está grafado no original.

desenvolvimento da CCI pertinente, adequado às teorias da pós-modernidade e, por isso, é frequentemente citado e retomado em trabalhos de investigação sobre a CCI.

“Modelo da maturidade intercultural”, de King & Baxter Magolda (2005)

Nesta modelização das dinâmicas de desenvolvimento da CCI, os autores identificam três níveis do desenvolvimento intercultural (inicial, intermédio e maduro) e descrevem os traços característicos de cada um desses níveis em torno de três categorias (cognitiva, intrapessoal, interpessoal):

Initial Development Level	Intermediate Development Level	Mature Development Level
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Categorical knowledge ◦ Naïve about cultural practices ◦ Resists knowledge challenges • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lacks awareness of social role intersections (race, class, etc.) ◦ Lacks awareness of cultures ◦ Externally defined beliefs ◦ Differences viewed as threats • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identity dependent on similar others ◦ Different views are considered wrong ◦ Lacks awareness of social systems and norms ◦ Views social problems egocentrically 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Evolving awareness and acceptance of perspectives ◦ Shift from authority to autonomous knowledge • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Evolving identity distinct from external perceptions ◦ Tension between internal and external prompts ◦ Recognizes legitimacy of other cultures • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Willingness to interact with divergent others ◦ Explores how social systems affect group norms and relations 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to consciously shift perspectives ◦ Use multiple cultural frames • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to create internal self ◦ Challenges own views of social identities (class, race) ◦ Integrates self identity • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to engage in diverse interdependent relationships ◦ Ground relations in appreciation of differences ◦ Understands intersection of social systems and practices ◦ Willing to work for others' rights

Figura 15 - “Modelo de Maturidade Intercultural”, de King & Baxter Mogolda (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22).

O nível inicial é fortemente etnocêntrico, caracterizando-os por escassos conhecimentos sobre outras culturas, fraca consciência cultural e social, marginalização das diferenças (vistas como perigos), egocentrismo e incapacidade de aceitar diferentes pontos de vista. O nível intermédio implica, já, uma certa relativização das visões culturais do sujeito e a aceitação de diferentes perspetivas, às quais se reconhece legitimidade, manifestando-se vontade de participar em encontros interculturais. Por fim, o nível maduro consubstancia-se numa forma mais competente de agir interculturalmente, esperando-se que o comunicador intercultural: se coloque na perspetiva dos seus interlocutores (empatia); analise situações segundo múltiplos pontos de vista culturais (pluralismo cultural); se perspetive na sua unidade e na sua pluralidade identitária; questione as suas próprias perspetivas; aprecie as diferenças; reconheça as semelhanças; sinta vontade e prazer em participar em encontros interculturais e em

desempenhar o papel de mediador, fazendo respeitar os direitos de todos os intervenientes na interação intercultural (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 21 e 22).

Na génese deste modelo está o pressuposto que “individuals progress toward the more mature levels of competence only through ongoing **study, observation, and interaction** with representatives of another culture”¹⁹ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21). Para nós, o estudo, a observação e a experiência constituem-se, definitivamente, como ‘motores de arranque’ do desenvolvimento da CCI, contudo, consideramos que importa ter em conta ainda um outro elemento: a reflexão acerca das práticas interculturais, nomeadamente acerca da ação desempenhada pelo próprio sujeito (autoanálise / autoavaliação), aliando, assim, uma abordagem acional a uma abordagem reflexiva / ecológica do desenvolvimento da CCI, em particular, e do indivíduo como um todo.

“Modelo processual da Competência Intercultural”, de Deardorff (2006)

Este modelo surgiu no âmbito do mesmo estudo que originou o modelo piramidal da competência intercultural, que já apresentámos e analisámos no âmbito deste estudo (cf. Figura 5). Apesar de, em ambos os modelos, se apresentarem as mesmas dimensões (‘attitudes’; ‘knowledge and comprehension’; ‘skills’; ‘desired internal outcome’; e ‘desired external outcomes’), a forma como elas se articulam difere. Neste modelo em particular representa-se as dinâmicas de desenvolvimento da competência propriamente dita.

À semelhança do modelo piramidal, a autora volta a colocar a componente afetiva (‘attitudes’) numa posição de destaque, atribuindo-lhe a função propulsora do desenvolvimento da competência. Na verdade, na figura que se segue, essa posição é bem visível, não só através da seta inicial, indicando o ‘motor de arranque’ do desenvolvimento da CCI, mas também pelo facto de dela (do retângulo da componente) sair uma seta para a direita representando o início das dinâmicas de desenvolvimento desta competência, e ainda pelo facto de se prever uma interação direta entre esta componente e o ‘desired external outcome’, ou seja, o sucesso da interação intercultural.

¹⁹ O negrito é da nossa autoria.

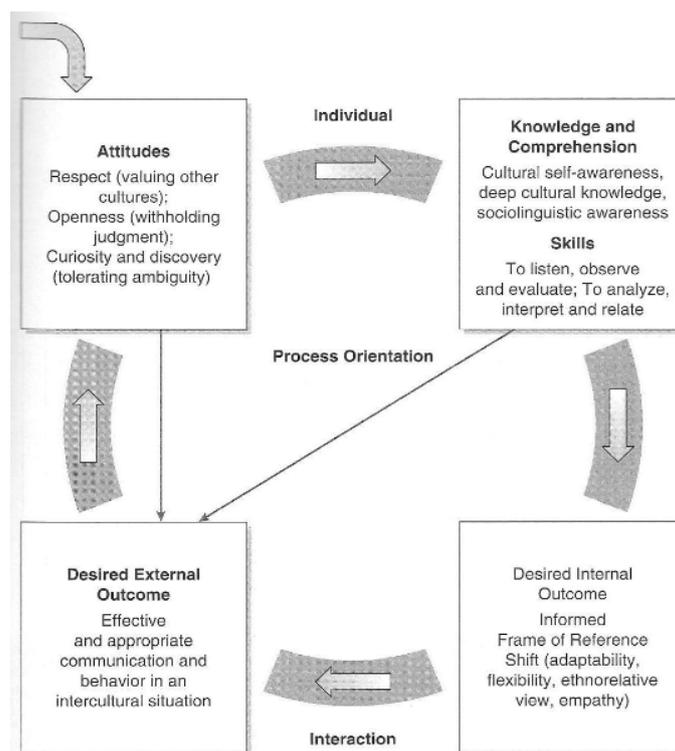


Figura 16 - “Modelo Processual da Competência Intercultural”, Deardorff (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 33).

Aliando a componente afetiva às componentes cognitiva (‘knowledge and comprehension’) e praxeológica (‘skills’), espera-se que o comunicador intercultural demonstre uma visão etnorrelativa e capacidades de adaptabilidade, flexibilidade e empatia (capacidades internas ao indivíduo), que desembocarão no sucesso da interação intercultural.

Como se pode depreender, este é um modelo ilustrativo da complexidade do desenvolvimento da CCI, que resulta simultaneamente das contribuições de cada uma das suas componentes (através das setas negras e finas da figura acima) e da contribuição das dinâmicas recursivas que elas estabelecem entre si (através das setas ‘engrenagem’, grossas). Estamos perante, portanto, uma visão multidimensional, recursiva e dialógica do desenvolvimento da CCI.

Em jeito de síntese...

As modelizações apresentadas concetualizam a CCI como um conjunto articulado de saberes, capacidades e atitudes interdependentes, que contribuem individualmente ou em conjunto para o desenvolvimento da CCI através de dinâmicas recursivas.

Trata-se de uma competência compósita, evolutiva, permanentemente em atualização, que se (re/des)constrói a partir das experiências do sujeito. Posto isto, não só é possível reconhecer-lhe diferentes níveis de desenvolvimento, partindo de uma perspectiva mais etnocêntrica para uma mais etnorrelativa; como identificar os ‘motores de arranque’ deste processo de desenvolvimento da CCI, os quais não só passam pela **informação / observação e interação**, na perspectiva de King & Baxter Magolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009), mas também, na nossa perspectiva, pela **reflexão**.

Autores como Bennett (in. Ogay, 2000) e King & Baxter Mongola (in. Spitzberg & Changnon, 2009) elegem a empatia e o pluralismo cultural como características dos comunicadores interculturais maduros / competentes. Trata-se de duas capacidades intimamente relacionadas com os pressupostos de uma pluralidade individual pós-moderna, que defende que todos somos indivíduos plurais em termos identitários, compostos por diversas pertenças, de acordo com os percursos biográficos de cada um. De acordo com Maalouf (1998), estes indivíduos plurais constituem as ‘estafetas’ entre as diferentes culturas, desempenhando o papel de mediadores interculturais, contribuindo, assim, para uma compreensão terrena (Morin, 1999), ou seja, para a intercompreensão entre os povos.

Neste quadro, é desejável que o indivíduo encare o desenvolvimento da CCI como uma tarefa a desenvolver ao longo da sua vida, consubstanciando-se na síntese das suas experiências de formação, de interação e de reflexão: “being intercultural is a lifelong developmental opportunity” (Bennet, 2009, p. 134; cf. Dervin, 2010).

Porém, para que o sujeito consiga gerir autonomamente o desenvolvimento da CCI, importa, não só que tenha consciência das mais-valias do seu desenvolvimento, sentindo-se verdadeiramente motivado para a desenvolver; mas também que tenha oportunidades de desenvolver, em contexto formal de educação, os conhecimentos, as atitudes e as capacidades primordiais que a integram. Posto isto, conferimos total relevância à integração curricular da abordagem intercultural nas nossas escolas, tanto ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo, níveis ideais, do nosso ponto de vista, para trabalhar a componente afetiva da CCI, dentro dos pressupostos, por exemplo, da abordagem de *éveil aux langues* (Candelier, 2000; Lourenço, 2013); como nos outros níveis do ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior, níveis onde se poderia proceder ao aprofundamento do trabalho desenvolvido no pré-escolar e no primeiro ciclo, tendo em vista um desenvolvimento holístico da CCI.

À semelhança de Leo (2010) e de Cavalli, Coste, Crişan, & Vem (2009), consideramos que esta integração curricular deve ser transdisciplinar, exigindo um trabalho integrado e articulado entre os professores das várias disciplinas, por um lado, e entre os órgãos de gestão dos estabelecimentos educativos e todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, por outro. Contudo, temos plena consciência de que, de momento, não é ainda possível reunir estas condições na nossa realidade educativa. Posto isto, dadas as características intrínsecas ao objeto de ensino/aprendizagem de línguas, este é o espaço curricular que, na conjuntura atual, melhores condições reúne para se proceder a uma educação intercultural nas nossas escolas (Beacco, 2005, 2008; Coste, 2010; Coste, Cavalli, Crişan, & Ven, 2009; Doyé, 1999, 2005).

Neste quadro, colocam-se novos e importantes desafios aos professores de línguas que, frequentemente, não se sentem preparados para introduzir uma abordagem intercultural nos seus contextos profissionais (Aguiar, 2010; Bastos e Araújo e Sá, 2013; Gonçalves, 2011), proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolvimento da sua CCI dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*. Por este motivo, consideramos fundamental investir na formação de professores de línguas, com o intuito de proporcionar experiências de formação potenciadoras do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para os professores trabalharem a CCI em contexto de sala de aula. Estas experiências formação passam, na nossa perspetiva, por levar os professores não só a *aprender a conhecer e a fazer*, mas também a refletirem acerca de si, dos outros, do que os rodeia e do que se espera / esperam deles enquanto professores de línguas.

Posto isto, durante e após o programa de formação *O Professor Intercultural*, levámos as professoras em formação a refletirem acerca da educação intercultural, em geral, e da CCI, em particular. Foi nosso intuito levá-las a verbalizar, oralmente e por escrito, as suas representações acerca da natureza e dinâmicas de desenvolvimento desta competência, porque acreditamos que as suas representações condicionam, ainda que de forma inconsciente, a forma como desempenham a sua acção docente (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Bastos, 2014), nomeadamente no que se refere à implementação da educação intercultural nos seus contextos profissionais.

Foram precisamente os olhares das professoras sobre o conceito de CCI, as suas representações, que estiveram na origem do modelo descritivo²⁰ desta competência que apresentamos de seguida.

²⁰ Para mais informações acerca deste modelo descritivo, de características heurísticas, consulte um estudo prévio disponível em Bastos & Araújo e Sá (2014) e a tese de doutoramento na qual ele emergiu (Bastos, 2014).

2. A CCI na perspectiva das professoras de línguas

Un bon concept scientifique [est] alors un concept déformable, donc forcément sujet à des adaptations (Chardenet, 2007, p. 476).

Lançado um olhar panorâmico sobre as teorias e modelos da CCI difundidos em contextos epistemológicos ocidentais, efetuado no capítulo anterior, propomo-nos, de seguida, a apresentar um modelo descritivo da CCI assente nas representações de um grupo de 9 professoras de línguas do distrito de Aveiro. Estas foram selecionadas de um universo de 16 professoras que frequentaram o programa de formação *O Professor Intercultural*. Sendo este programa constituído por duas ações de formação, um curso e uma oficina, a sua frequência poderia ser feita através de 3 percursos possíveis: frequentar apenas o curso, frequentar apenas a oficina, ou frequentar o plano integral de formação. Integraram a nossa amostra 3 professoras de cada um destes percursos, num total de 9. Na tabela que se segue, confrontamos o perfil profissional das professoras que constituem a nossa amostra com o do universo de 16 professoras:

Caraterísticas profissionais	Percurso I (Curso de formação)		Percurso II (Oficina de formação)		Percurso III (Plano de formação integral)	
	Total de inscrições: 9	Amostra: 3	Total de inscrições: 4	Amostra: 3	Total de inscrições: 3	Amostra: 3
Género	Feminino: 9	3	Feminino: 4	3	Feminino: 3	3
Idade	31 a 40: 1 41 a 50: 6 51 a 60: 2	0 2 1	31 a 40: 1 41 a 50: 3	1 2	31 a 40: 1 41 a 50: 1 51 a 60: 1	1 1 1
Habilitações académicas	Licenciatura: 8 Mestrado: 1	3 0	Licenciatura: 2 Mestrado: 2	1 2	Licenciatura 2 Pós-graduação: 1	2 1
Línguas para que estão habilitadas a lecionar	Português: 3 Inglês: 7 Alemão: 6 Latim: 2 Grego: 2	1 2 2 1 1	Português: 3 Francês: 3 Inglês: 2	2 2 2	Português: 3 Inglês: 2 Francês: 1	3 2 1
Níveis de ensino onde lecionam	3º Ciclo: 2 Secundário: 4 3º Ciclo e Secundário: 3	1 2 0	3º Ciclo e Secundário: 4	3	Secundário: 2 3º Ciclo e Secundário: 1	2 1
Anos de experiência	16 a 25: 2 Mais de 25: 7	0 3	16 a 25: 1 Mais de 25: 3	1 2	16 a 25: 1 Mais de 25: 2	1 2
Categoria profissional	Nomeação definitiva em QE: 9	3	Nomeação definitiva em QE: 4	3	Nomeação definitiva em QE: 3	3

Tabela 2 - Caraterização profissional dos sujeitos

Na constituição da amostra relativa aos percursos I e II, procurámos seleccionar professoras que apresentassem perfis profissionais diferenciados, relativamente às línguas de ensino, às escolas onde lecionavam e ao seu percurso profissional e académico, ou seja, que evidenciassem aspetos “em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009, p. 186). Pretendíamos, assim, reunir um conjunto de diferentes perspetivas sobre a natureza e dinâmicas de desenvolvimento da CCI, de acordo com as especificidades dos contextos educativos e percursos individuais de cada uma das professoras, de forma a enriquecer o modelo descritivo desta competência.

A nossa amostra é, portanto, constituída por 9 sujeitos²¹ do sexo feminino, 6 licenciadas, 2 mestres e uma pós-graduada; 7 com mais de 25 anos de experiência como docente de línguas e 2 com uma experiência entre os 16 e os 25 anos de serviço; todas pertencentes ao Quadro de Escola (QE) das instituições de ensino público português onde trabalham. Esta amostra integra professoras de Português como LM, de LE (Alemão, Francês e Inglês) e de línguas clássicas (Latim e Grego), estando todas, sem exceção, habilitadas para ensinar mais do que uma língua, podendo combinar duas LE (Inglês/Alemão; Inglês/Francês), a LM e uma LE (Português/Francês; Português/Inglês), ou a LM com línguas clássicas (Português/Latim/Grego). Trata-se, assim, de um grupo de docentes bastante experiente, que faz parte integrante do ‘workplace landscape’ (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000), ou seja, da cultura dos seus contextos profissionais.

O modelo de CCI que apresentamos de seguida detém potencialidades heurísticas, pois, embora alicerçado no conhecimento teórico entretanto construído, parte das representações dos sujeitos relativamente a este conceito, nomeadamente como conceptualizam a natureza desta competência e as suas dinâmicas de desenvolvimento. Na nossa perspetiva, um modelo com estas características pode indicar pistas úteis para a formação (dos professores e dos seus alunos) para a CCI, enriquecendo o conhecimento teórico sobre o conceito com as perspetivas de professoras com uma larga experiência na educação em línguas. Neste quadro, a questão de investigação subjacente a este capítulo é a seguinte: *Como conceptualizam os nossos sujeitos a CCI?* Esta foi decomposta nas seguintes questões de segundo nível: *Que dimensões e/ou componentes*

²¹ Ao longo da análise e discussão dos dados, utilizamos as seguintes codificações para referir os sujeitos do estudo:
- sujeitos que frequentaram apenas o curso: CF1, CF2 e CF3;
- sujeitos que frequentaram apenas a oficina: OF1, OF2 e OF3;
- sujeitos que frequentaram todo o plano de formação: PI1, PI2 e PI3.

consideram que integram a CCI? Como entendem o desenvolvimento desta competência?

De forma a responder a estas questões, analisámos as vozes dos sujeitos registadas através dos seguintes instrumentos de recolha de dados²²: as secções “O Meu Perfil Intercultural” e “O Meu Diário de Bordo” dos *Portefólios Profissionais*²³, preenchidos quer ao longo do curso, quer da oficina; e as “entrevistas narrativas e de confrontação” efetuadas um ano após o final do programa de formação. Estas entrevistas, realizadas após uma primeira análise dos dados da secção “O Meu Perfil Intercultural” dos *Portefólios Profissionais* e o esboço de um primeiro modelo descritivo da CCI, tinham como finalidade aumentar a fiabilidade das nossas conclusões preliminares, solicitando o *feedback* dos próprios sujeitos (Maxwell, 1997; Stake, 2009). Para esse efeito, as entrevistas dividiram-se em três momentos: no primeiro momento, de cariz não-estruturado e narrativo, os sujeitos foram convidados a refletir acerca do seu desenvolvimento profissional e pessoal (enquanto comunicadores interculturais); no segundo momento, foram confrontados com o que tinham escrito na secção “O Meu Perfil Intercultural” dos seus *Portefólios Profissionais* e convidados a comentar, completar e clarificar as suas respostas; por fim, no terceiro momento, apresentámos-lhes o esboço do modelo descritivo da CCI construído a partir do que tinham escrito na secção já analisada dos seus *Portefólios Profissionais* (“O Meu Perfil Intercultural”) e solicitámos a sua análise crítica. Estes dois últimos momentos da entrevista em particular permitiram-nos recolher dados relevantes para construir o modelo da CCI que pretendemos apresentar ao longo deste capítulo.

Dado o carácter heurístico do estudo e a natureza narrativa dos dados, optámos por realizar uma *análise de conteúdo* de carácter *semi-indutivo* (Maroy, 1997, p. 127), articulando categorias de análise de cariz ‘*emic*’, emergentes das vozes dos sujeitos

²² Para identificar a origem dos dados apresentados ao longo deste capítulo, utilizamos a seguinte codificação à frente da identificação dos sujeitos:

* PI – “O Meu Perfil Intercultural”;

* DBCF – “O Meu Diário de Bordo” – reflexões no âmbito do Curso de Formação (numeradas);

* DBOF – “O Meu Diário de Bordo” – reflexões no âmbito da Oficina de Formação (numeradas);

* EN – “Entrevistas narrativas e de confrontação”.

²³ O *Portefólio Profissional* acompanhou os sujeitos ao longo de todo o programa de formação *O Professor Intercultural*, integrando as seguintes secções: “A minha identificação”, “O meu perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural), “O meu dossiê” (com materiais produzidos no âmbito das tarefas de formação propostas); “O meu diário de bordo” (com reflexões individuais livres e/ou orientadas); e “A minha avaliação da ação de formação” (com o inquérito de avaliação final da ação de formação). O objetivo era que os sujeitos fossem preenchendo e atualizando o seu portefólio individual ao longo do percurso, podendo inclusivamente reformular respostas a algumas das questões, sendo apenas solicitado que não removessem nenhuma resposta e que datassem e justificassem todas as reformulações. O seu preenchimento poderia ser feito no âmbito das sessões de formação, em espaços previstos nas planificações, ou em regime autónomo, fora do horário das sessões de formação.

durante o processo de análise dos dados, com outras de cariz ‘etic’, previamente mencionadas na literatura da especialidade. Importa salientar que as categorias ‘etic’ apenas foram convocadas quando se revelaram pertinentes para descrever as vozes dos sujeitos. Quer isto dizer que as nossas categorias de análise foram definidas a partir dos discursos (orais e escritos) dos sujeitos, mas moldadas pelo conhecimento teórico entretanto construído no que se refere a modelos descritivos da CCI, conhecimento este que se revelou pertinente, não só para designar as categorias que compõem o nosso modelo de CCI, mas também para as sustentar teoricamente.

No que concerne o tratamento dos dados, adotámos uma metodologia mista, combinando as abordagens qualitativa (mais atenta ao conteúdo) e quantitativa (mais atenta à frequência das unidades de conteúdo – UC), com vista à identificação das categorias e descritores mais valorizados no discurso dos sujeitos. À semelhança de Quivy & Campenhoudt (2008), consideramos que a frequência com que emerge no discurso uma dada categoria ou descritor revela a pertinência que os sujeitos lhe conferem. Por este motivo, ao longo da análise, relacionamos dados de estatística descritiva com cada uma das categorias e descritores, indicando o número de UC identificadas nos discursos (orais e escritos) das nossas professoras que remetem para cada categoria e descritor em particular.

2.1.1. Da natureza da CCI

Sendo a comunicação intercultural uma atividade humana, e reconhecendo-se a complexidade inerente a cada indivíduo e às suas ações, por um lado, e a imprevisibilidade característica do mundo atual em que ele está inserido, por outro, na perspetiva das professoras analisadas, a CCI é conceptualizada, logo à partida, como “a multidimensional competence which is based on a complex network”, cujas componentes “are strongly interrelated in a recursive and integrated logic” (Bastos & Araújo e Sá, 2014, p. 13; cf. Byram, 2009; Dervin, 2010; Kim, 2009; Varro, 2007):

“o comunicador é uma pessoa um indivíduo / portanto logo à partida estão muitas coisas em jogo que dizem respeito ao próprio indivíduo (...) o indivíduo tem sempre uma cultura e tem uma língua / e há todo um conjunto de competências que têm que se pôr em ação para comunicar não é? (...) há aqui vários aspetos várias dimensões não é? (...) não é nenhum robô a comunicar com outro robô (...) é um indivíduo / todo um indivíduo ali (...) com as suas limitações / com toda a sua complexidade de ser não é? / inserido numa realidade num certo contexto / num certo tempo / a comunicar com outro indivíduo que num mesmo tempo pode estar noutra <RISOS> (...) e portanto é muito complexo (...) por isso temos de ter tanta dimensão” [CF2-EN].

Quer isto dizer que, na perspectiva das nossas professoras, a CCI coloca ao serviço da interação intercultural um sistema complexo de atitudes, conhecimentos e capacidades intrínsecos a cada indivíduo. Posto isto, de acordo com os nossos resultados, a CCI parece integrar três componentes (*afetiva, cognitiva e praxeológica*), “todas muito interligadas” [CF3-EN], como salientou uma das professoras: “isto está tudo tão ligado” [OF2-EN]. Trata-se, precisamente, das três componentes que foram sendo identificadas em praticamente todos os modelos descritivos da CCI que apresentámos no âmbito do capítulo anterior.

No que se refere à importância conferida a cada uma destas componentes e às relações que estabelecessem entre elas, de uma maneira geral, a *componente afetiva* foi identificada como sendo o ‘motor de arranque’ da CCI, responsável pela ativação e desenvolvimento das restantes componentes:

“eu acho que sem a dimensão afetiva / não se aprende tanto (...) a predisposição para / ahm e também a acional também é importante / se nós não tomarmos iniciativa se não nos dispusermos então não vamos a lado nenhum (...) pronto ahm / eu acho que estas três dimensões ahm portanto esta <aponta para a componente afetiva> deve estar na base / e depois estas duas <aponta para as componentes cognitiva e praxeológica> devem estar em uníssono / porque ahm / é preciso que a pessoa / queira de facto / aprender / ahm pesquisar / e tome a sua iniciativa de pesquisar de aprender de se relacionar de tudo isso” [CF3-EN].

Esta tendência para enfatizar a *componente afetiva* está em consonância, não só com as representações dos sujeitos relativamente à natureza da CCI (cf. Gráfico 1), mas também com alguns dos modelos de descrição desta competência já consagrados na literatura da especialidade (Arasaratnam, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009). Tal como ilustra o gráfico que se segue, 396 das 970 UC identificadas (correspondendo a 41%) dizem respeito à *componente afetiva* da CCI:

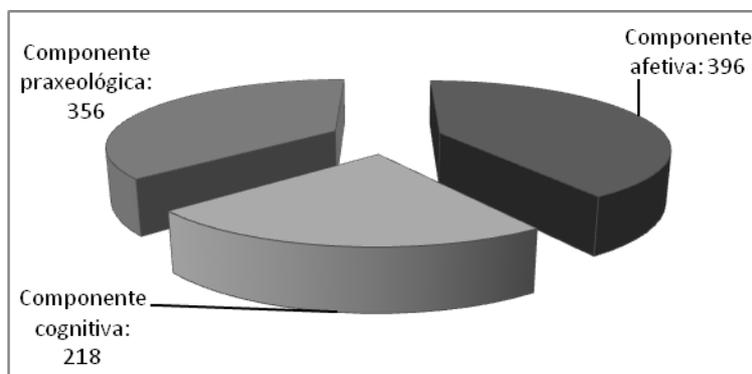


Gráfico 1 – Componentes da CCI privilegiadas nos discursos dos sujeitos

As professoras conferem, ainda, bastante pertinência à *componente praxeológica* (com 37% das UC), enfatizando a natureza acional e prática desta competência, que se atualiza e desenvolve em (inter)ação (Arasaratnam, 2006; Hunter, White, & Godbey, in. Spitzberg & Changnon, 2009).

A componente menos mencionada neste modelo é a *cognitiva*, com 22% das UC. Isto não significa que as professoras não lhe conferem importância, mas que consideram que esta componente só se revela funcional quando as outras duas estão solidamente desenvolvidas: “*o que é que importa ser esta <aponta para a dimensão cognitiva> muito grande se as outras duas não funcionarem? (...) não te importa teres muito saber se realmente não souberes comunicar não souberes estar*” [PI2-EN]. A importância desta componente é igualmente reconhecida nos estudos entretanto desenvolvidos, nomeadamente no modelo de Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Apesar das professoras enfatizarem a *componente afetiva* da CCI, consideram que a maior ou menor pertinência de cada uma das componentes “*depende do contexto*” [PI2-EN], reconhecendo que “*elas são as três importantes*” e “*que consoante os contextos elas podem ter uma relevância diferente*” [OF1-EN]. O reconhecimento do papel das especificidades dos contextos de cada interação intercultural na forma como o indivíduo operacionaliza a sua CCI vai ao encontro da filosofia subjacente à maioria dos modelos da CCI relevantes na literatura da especialidade, tais como os de Byram (1997), Dervin (2010), Jandt (1998) e Ogay (2000).

Na tabela que se segue, apresentamos o conteúdo substantivo que as professoras atribuem ao conceito de CCI²⁴, assim como o peso que, de acordo com as suas vozes, atribuem a cada uma das componentes e respetivas categorias e subcategorias, indicando, para esse efeito, o número de UC identificadas²⁵ e as respetivas percentagens relativas²⁶:

²⁴ As categorias / subcategorias assinaladas a itálico são as de carácter ‘*emic*’, isto é, aquelas que emergiram das vozes dos sujeitos e que, de certa forma, se configuram como as especificidades deste modelo, relativamente aos restantes modelos apresentados no capítulo anterior.

²⁵ O total de UC de cada uma das componentes corresponde à soma das UC identificadas em cada uma das categorias (correspondendo à soma das UC associadas a cada uma das suas subcategorias) com a das UC relacionadas com aspetos gerais sobre cada uma das componentes, sem relação direta com nenhuma subcategoria e categoria, a saber: 14 UC relativas à componente afetiva; 6 relativas à cognitiva; e 2 relativas à praxeológica.

²⁶ As percentagens foram arredondadas às unidades, motivo pelo qual as subcategorias com menos de 4 UC correspondem a 0%. Isto originou alguns desacertos nas somas das percentagens relativas de cada uma das subcategorias com o total de cada categoria. Contudo, sendo nosso intuito apenas demonstrar as percentagens relativas para auxiliar a leitura da tabela e a identificação das categorias e subcategorias mais ou menos valorizadas nas vozes analisadas, preferimos apresentar esses desacertos em vez de apresentar as percentagens exatas, com números decimais, o que complexificaria a leitura.

	Categorias	Subcategorias
1. Componente afetiva 396 UC (41%)	1.1. Relação com a Alteridade 189 UC (19%)	- respeito pelo Outro, pelas outras culturas – 62 UC (6%); - interesse, abertura, curiosidade pelo Outro – 58 UC (6%); - <i>humildade</i> – 25 UC (3%); - sensibilidade em relação à semelhança – 12 UC (1%); - <i>solidariedade</i> – 12 UC (1%); - sensibilidade em relação à diferença – 11 UC (1%); - aceitação (dentro do legado dos Direitos Humanos) – 9 UC (1%).
	1.2. Relação com a situação de comunicação 77 UC (8%)	- disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro – 58 UC (6%); - esforço e empenho no sucesso da interação – 19 UC (2%).
	1.3. Relação com o sujeito 76 UC (8%)	- desejo de aprender, de se atualizar – 32 UC (3%); - segurança, confiança em si – 23 UC (2%); - respeito por si, pela sua cultura – 12 UC (1%); - <i>orgulho na sua identidade linguística e cultural</i> – 9 UC (1%).
	1.4. Relação com as línguas 40 UC (4%)	- <i>não ter medo de errar quando utiliza uma LE</i> – 14 UC (1%); - <i>gosto, interesse pelas línguas</i> – 12 UC (1%); - <i>visão equitativa das línguas</i> – 8 UC (1%); - <i>visão relacional das línguas</i> – 6 UC (1%);
2. Componente praxeológica 356 UC (37%)	2.1. Aptidões pessoais 187 UC (19%)	- consciência cultural crítica / descentração – 28 UC (3%); - tolerância relativamente à ambiguidade / controlo da ansiedade – 25 UC (3%); - capacidade de empatia – 23 UC (2%); - adaptabilidade / flexibilidade comportamental – 21 UC (2%); - <i>delicadeza / simpatia</i> – 18 UC (2%); - <i>capacidade de cativar, transmitir paixão, emoção, vivacidade</i> – 17 UC (2%); - <i>boa disposição / espírito positivo</i> – 15 UC (2%); - tato / prudência – 15 UC (2%); - pluralismo cultural / cosmopolitismo – 6 UC (1%); - <i>capacidade de receber bem / hospitalidade</i> – 5 UC (1%); - <i>discrição</i> – 5 UC (1%); - <i>sentido de justiça e de igualdade</i> – 4 UC (0%); - <i>assertividade / ser claro e direto</i> – 3 UC (0%); - <i>autonomia / espírito de iniciativa</i> – 2 UC (0%).
	2.2. Aptidões linguísticas e comunicativas 109 UC (11%)	- capacidade de comunicação, de se fazer compreender – 30 UC (3%); - capacidade de gestão dos repertórios do sujeito – 24 UC (2%); - capacidade de percepção/compreensão do Outro – 18 UC (2%); - capacidade de gestão da interação – 15 UC (2%); - <i>capacidade de se expressar numa língua comum</i> – 12 UC (1%); - capacidade de escuta – 6 UC (1%); - capacidade de estabelecimento de pontes entre línguas – 4 UC (0%).
	2.3. Aptidões cognitivas 58 UC (6%)	- capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais – 33 UC (3%); - capacidade re/desconstruir as representações sobre os povos e as línguas – 19 UC (2%); - <i>apetência para aprender línguas</i> – 6 UC (1%).
3. Componente cognitiva 218 UC (22%)	3.1. Heteroconhecimento 71 UC (7%)	- conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento – 45 UC (5%); - consciência do relativismo das representações sobre os povos, as línguas e as culturas – 26 UC (3%).
	3.2. Conhecimento sobre o processo de interação 56 UC (6%)	- repertório plurilingue e pluricultural do sujeito – 31 UC (3%); - consciência das línguas, do contexto de interação – 23 UC (2%); - conhecimento de processos de gestão da interação – 2 UC (0%).
	3.3. Autoconhecimento 39 UC (4%)	- autoinstrução – 15 UC (2%); - autoconceito – 11 UC (1%); - autodescoberta – 6 UC (1%); - <i>consciência da diversidade intralinguística e intracultural</i> – 4 UC (0%); - <i>consciência das representações sobre a sua cultura</i> – 3 UC (0%).

	3.4. Cultural geral 26 UC (3%)	- circunstâncias históricas, sociais e políticas – 16 UC (2%); - o espaço geográfico – 10 UC (1%).
	3.5. Conhecimento sobre conceitos 21 UC (2%)	- consciência do valor político e educativo do conceito de CCI – 14 UC (2%); - consciência da íntima relação entre língua, cultura e identidade – 7 UC (1%).

Tabela 3 – Representações relativas à natureza da CCI

De acordo com a tabela acima, a categoria que mais UC reuniu foi a “Relação com a Alteridade”, que integra a *componente afetiva*; logo seguida da categoria “Aptidões pessoais”, pertencente à *componente praxeológica*: ambas totalizando 38% das UC. Isto significa que os sujeitos parecem conferir bastante pertinência às atitudes do indivíduo em relação ao Outro, por um lado, e, por outro lado, a ‘*skills*’ de caráter pessoal, o que aponta, na nossa perspectiva, para “a strong personal visions of ICC²⁷” (Bastos & Araújo e Sá, 2014, p. 11).

Centremo-nos, de seguida, em cada uma das componentes da CCI, de forma a tentar perceber melhor a natureza de cada uma delas, na perspectiva das nossas professoras.

2.1.1.1. *Componente afetiva*

Esta é a componente mais valorizada nos discursos das nossas professoras, considerada “*a janela de oportunidade*” [PI2-EN] ou o “*motor de arranque*” [OF1-EN] da CCI:

“a dimensão afetiva é exatamente a mais importante neste ponto de vista de comunicação intercultural (...) porque se não houver ahm se não houver / afetividade em todo este processo e esta afetividade relaciona-se com a língua com o facto de estar predisposto ao conhecimento por estar predisposto a abrir-se ao outro por estar predisposto a abrir um bocadinho de si para (...) trocar com o outro / portanto sem isso nada feito portanto / todas as outras dimensões nem sequer existiam se esta à partida não comandasse” [PI1-EN].

De acordo com os nossos resultados, esta componente engloba um conjunto de categorias e subcategorias, umas mais relacionadas com o sujeito, outras com o Outro, com as línguas e com a própria situação de comunicação. No gráfico 2, apresentamos as quatro categorias associadas à *componente afetiva* e as respetivas UC:

²⁷ ICC foi a abreviatura utilizada no estudo preliminar referido para nos referirmos a “Intercultural Communicative Competence”.

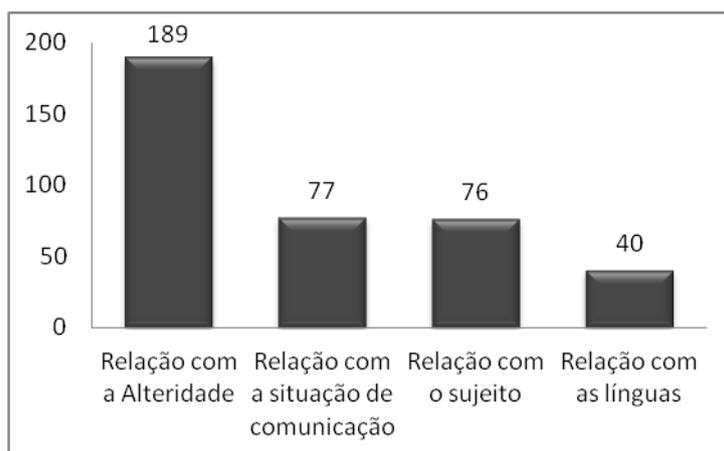


Gráfico 2 – Representações relativamente à CCI (componente afetiva)

Como se pode depreender, sobrevaloriza-se as atitudes do sujeito face ao Outro, sendo que cerca de metade das UC referentes a esta componente diz respeito à categoria “Relação com a Alteridade”. Na verdade, em todo o modelo (cf. Tabela3), as duas subcategorias mais mencionadas pelos sujeitos pertencem precisamente a esta categoria, a saber: “respeito pelo Outro, pelas outras culturas” (62 UC) e “interesse, abertura, curiosidade pelo Outro” (58 UC).

Relação com a Alteridade

De acordo com o nosso modelo descritivo, esta categoria integra as seguintes subcategorias:

-
- *respeito pelo Outro, pelas outras culturas (62 UC);*
 - *interesse, abertura, curiosidade pelo Outro (58 UC);*
 - *humildade (25 UC);*
 - *sensibilidade em relação à semelhança (12 UC);*
 - *solidariedade (12 UC);*
 - *sensibilidade em relação à diferença (11 UC);*
 - *aceitação (dentro do legado dos Direitos Humanos) (9UC).*
-

Quadro 1 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com a Alteridade” (*Componente afetiva*)

Para as nossas professoras, importa “*conseguir antes de tudo mais e até de haver qualquer transação linguística perceber o outro / entender que o outro é outro vive de outras formas tem outros conceitos culturais tem outros referentes / penso que isso ajuda substancialmente a chegar ao outro*” [PI3-EN]. Assim, “*respeitar os outros e as culturas do mundo*” [OF1-EN] consubstancia-se, no nosso modelo, como uma atitude basilar para a construção da CCI, o que vai ao encontro do modelo piramidal de

Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), no qual atitudes como respeito, abertura e curiosidade surgem na base da pirâmide.

A subcategoria “interesse, abertura e curiosidade pelo Outro” surge, no nosso modelo, como outra das atitudes basilares, em consonância, uma vez mais, com o modelo de Deardorff que acabámos de referir. Para as nossas professoras, “*a vontade de descobrir o ‘mundo’ de cada um*” [CF2-PI], ou, por outras palavras, a “*curiosidade pela cultura dos outros países*” [CF3-PI] é imprescindível: “*eu acho que tem que haver uma predisposição também da nossa parte de abertura ao outro não é?*” [PI1-EN]. Trata-se de uma atitude que as professoras relacionam, por um lado, com a *componente cognitiva* (“*ao conhecermos várias culturas / ao conhecermos várias línguas nós também ficamos mais *open-minded* (...) mais abertos*” - CF1-EN), e, por outro lado, com uma das subcategorias referentes à “Relação com o sujeito”, o “desejo de aprender” (“*estou completamente aberta e recetiva a conhecer o que os outros têm para me (...) dar e ahm e a tentar no fundo conhecer o outro melhor+*” - PI1-EN). Estas articulações com outras categorias / subcategorias, da mesma componente da CCI ou não, decorrem da complexidade inerente à própria competência, reconhecendo-se, logo à partida, que as suas componentes “*estão tão interligadas*” que “*é difícil estar a compartimentar*” [OF3-EN].

Com 25 UC, surge uma subcategoria de natureza ‘*emic*’, mencionada tantos nos *Portefólios Profissionais*, como durante as entrevistas: a “humildade”. De acordo com as nossas professoras, a “*humildade e simplicidade no contacto com o Outro*” [CF3-PI] revestem-se de toda a relevância no contacto intercultural: “*o equilíbrio democrático / depende se não houver (...) realmente esse respeito / que à partida alguém vai para uma (...) situação de comunicação pensando que predomina (...) está tudo estragado*” [CF2-EN]. Trata-se de uma subcategoria relacionada com outra que também surgiu nas vozes dos sujeitos; o “sentido de justiça e de igualdade” (*componente praxeológica*).

Outra das subcategorias que emergiu das vozes das professoras foi a “*solidariedade*” [OF3-EN], com 12 UC. Trata-se de um “*ingrediente de base*”, que “*tem de estar*” [CF2-EN], pois “*faz parte daqueles valores que neste momento são considerados universais (...) que fazem parte da construção do cidadão como um CIDADÃO*” [CF2-EN]. Para as nossas professoras, esta “*ajuda ao próximo*” pode criar por si só, “*um patamar de entendimento / com uma série de gente e uma série de culturas*” [OF1-EN]. De acordo com os nossos resultados, a pertinência desta subcategoria depende do contexto da interação, devendo o comunicador intercultural

avaliar quando deve (ou não) demonstrá-la: *“a solidariedade surge / quando é necessário surgir / nós não vamos ahm não sei se se vai para uma situação de comunicação intercultural já predispostos a ser solidário a solidariedade surge quando é necessário”* [CF2-EN].

Igualmente com 12 UC surge a “sensibilidade em relação às semelhanças”, subcategoria já valorizada em modelos de CCI, como o de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009). Partindo do pressuposto que *“há coisas em comum independentemente da cultura”* [OF1-EN], *“há muita coisa comum a toda a gente”* [OF1-EN], mais até *“do que aquilo que nós pensamos à partida”* [PI1-EN], as nossas professoras consideram que importa prestar atenção precisamente a essas semelhanças, a fim de conseguirmos atingir alguns patamares comuns de entendimento.

Por outro lado, à semelhança de Hamilton, Richardson, & Shuford e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009), as nossas professoras reconhecem, ainda, a pertinência da “sensibilidade em relação à diferença”, ou seja, o *“reconhecimento da diferença”* [OF3-DBOF2], mas também o *“respeito pelas diferenças, o que implica a não imposição de certos rituais e preconceitos, tradições, convicções...”* [CF2-DBCF1]. Neste quadro, *“explorando as diferenças”* [PI1-EN], mais facilmente *“aprendemos a minimizar o que nos contrariava”* [OF2-PI].

No fundo, reconhecendo-se a importância de compreender as semelhanças e as diferenças, que, ao mesmo tempo, nos unem e nos separam do Outro, enfatiza-se a necessidade de nos conhecermos bem a nós próprios e aos outros, numa clara alusão à pertinência de articular estas duas atitudes à *componente cognitiva*, em particular às subcategorias “Auto” e “Heteroconhecimento” (cf. Hamilton, Richardson, & Shuford, in. Spitzberg & Changnon, 2009).

As professoras referem, ainda, a importância da “aceitação” do Outro. Porém, e *“porque há coisas culturais que nos constroem”* [PI3-EN], consideram que não se pode / deve *“aceitar tudo”* [OF1-EN], reconhecendo a necessidade de *“haver / um patamar nesses tais valores que são universais / e humanos”* [OF1-EN], em consonância com as posições do Conselho da Europa (2009) e das Nações Unidas (Leo, 2010) relativas à implementação da educação intercultural. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e valores como a paz, a democracia e a liberdade, constituem, para as nossas professoras, esse patamar de entendimento, conferindo legitimidade para *“saber dizer que não / que NÃO / não é por aí”* [CF2-EN]. Isto significa que esta *“abertura ao outro também precisa de crítica / de espírito crítico (...)*

a aproximação ao outro implica ahm / ser capaz de dizer o que acha que está mal / capaz de dizer que não” [CF2-EN]. Trata-se de uma atitude que, embora relativa à relação com o Outro, se associa, por um lado, à relação com o próprio sujeito, nomeadamente às subcategorias “segurança, confiança em si” e “respeito por si, pela sua cultura”; e, por outro lado, à categoria “aptidões pessoais”, da *componente praxeológica*, especificamente à subcategoria “consciência cultural crítica / descentração”.

Relação com a situação de comunicação

Esta é a segunda categoria mais valorizada pelos sujeitos dentro da *componente afetiva*, com 77 UC (e a quarta de todo o modelo descritivo), integrando, as seguintes subcategorias:

-
- *disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro (58 UC)*;
 - *esforço e empenho no sucesso da interação (19 UC)*.
-

Quadro 2 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com a situação de comunicação” (*Componente afetiva*)

Valorizando a “disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro”, ou seja, o “*gosto pela comunicação*” [CF3-PI], a “*vontade (...) de trocar conhecimentos culturais*” [CF3-PI] e de “*partilhar ideias e saberes*” [PI2-DBOF2], as nossas professoras manifestam uma clara consciência de que “*para haver interação é preciso haver disponibilidade as pessoas têm que se predispor a fazer e estar*” [OF3-EN]. Assim, neste modelo, a vontade e disponibilidade do indivíduo surge como uma condição *sine qua non* para o sucesso da interação intercultural: “*todos somos capazes (se estivermos nessa disposição, se houver gosto / vontade) de entender e fazermo-nos entender em inúmeras línguas, com alguma eficácia*” [CF2-DBCF2]. Esta é uma atitude igualmente valorizada em alguns dos modelos de CCI, tais como os de Arasaratnam (2006), Candelier (2000) e de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Para as nossas professoras, a subcategoria “esforço e empenho no sucesso da interação” diz respeito a “*atitudes de esforço, concentração e compromisso na interação*” [OF3-PI], num “*espírito de verdadeira procura de compreensão / entendimento mútuo*” [CF2-PI]. Quando recordam situações de comunicação intercultural menos bem-sucedidas, as professoras tendem a identificar a “*preguiça na interação cultural*” [OF3-EN] como o fator do insucesso, tal como ilustram estas

citações²⁸: “em Espanha, entrei no *El Corte Inglés* para comprar um pulôver. Mas eles dão-lhe um outro nome qualquer que agora não me recordo e não fizeram o mínimo esforço para me compreender. (...) A causa do insucesso foi (...) a má vontade dela” [CF3-PI]; “na Inglaterra, apesar de falar Inglês fluentemente, sinto que não há a mínima preocupação dos Ingleses em facilitar a comunicação intercultural, o que me incomoda bastante” [CF1-PI]. Trata-se de uma subcategoria igualmente valorizada por Arasaratnam (2006) e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Relação com o sujeito

Esta é também uma categoria bastante mencionada no nosso modelo descritivo, surgindo em terceiro lugar na *componente afetiva* e em quinto no que se refere a todas as componentes da CCI, com um total de 76 UC distribuídas pelas seguintes subcategorias:

-
- *desejo de aprender, de se atualizar* (32 UC);
 - *segurança, confiança em si* (23 UC);
 - *respeito por si, pela sua cultura* (12 UC);
 - *orgulho na sua identidade linguística e cultural* (9 UC).
-

Quadro 3 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com o sujeito” (*Componente afetiva*)

O “desejo de aprender, de se atualizar” surge como a subcategoria mais valorizada, com cerca de metade das UC associadas a esta categoria. Trata-se de uma atitude bastante valorizada em vários modelos descritivos da CCI, como é o caso dos modelos de Candelier (2000), Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), INCA Project (INCA, 2004a) e Jandt (1998). Para as nossas professoras, esta subcategoria traduz-se no “gosto de conhecer” [OF2-PI], em querer “conhecer mais (...) conhecer *OUTRAS coisas*” [PI3-EN], “conhecer mais a fundo o outro / neste caso a outra cultura” [CF2-EN] e na “necessidade imensa de aprender e de [se] aperfeiçoar” [PI2-EN]:

“eu gosto muito de aprender e acho que / o ser humano ahm está sempre a aprender e nunca sabe de nada (...) eu acho que aquela máxima de Sócrates ahm é muito elucidativa só sei que nada sei / e quanto mais a pessoa aprofunda o seu saber menos sabe (...) mais ignorante se sente face à / infinidade de saber que existe” [CF3-EN].

²⁸ Note-se que estas vozes denotam algum preconceito e/ou estereótipo em relação ao povo espanhol e inglês, respetivamente, o que se pode dever a generalizações efetuadas na sequência destes encontros interculturais menos bem-sucedidos. Apesar das nossas professoras manifestarem consciência do relativismo das representações acerca dos povos e das culturas (subcategoria “heteroconhecimento” da *componente cognitiva*) não são imunes a elas (como, aliás, a generalidade de nós), o que perpassa nos seus discursos.

Para além da “*auto-aprendizagem*” [CF3-PI], deste querer “*sempre saber mais (...)* *ter mais competência*” [OF3-EN], “*aprender mais de *per si**” [CF1-EN], as nossas professoras valorizam uma visão socioconstrutivista da construção do conhecimento, privilegiando a interação com o Outro e a disponibilidade “*para aprender com o outro*” [OF2-PI], “*com o outro que quer ensinar*” [CF3-EN]. Esta subcategoria remete, assim, para a subcategoria “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” da *componente praxeológica* e para as próprias dinâmicas de desenvolvimento da CCI, que aprofundamos no subcapítulo que se segue:

“porque o saber não ocupa lugar / e porque nós nunca nos devemos dar ahm nunca devemos dizer eu agora sei tudo e eu agora não preciso de mais nada / (...) devo sentir sempre que preciso de mais alguma coisa / aliás eu acho que isto está melhor expresso aqui nesta frase <aponta para o documento escrito com a sua secção “O Meu Perfil Intercultural do Portefólio Profissional”> viajar para é sempre melhor do que chegar (...) devemos sempre querer evoluir (...) saber mais / e sentir que nunca sabemos nada” [CF1-EN].

No que se refere à subcategoria “segurança, confiança em si”, as professoras sublinham atitudes que passam por “*não abdicar de si próprio*” [OF1-PI], “*de ser aquilo que é dos seus valores e da maneira de pensar*” [OF1-EN], reconhecendo que “*nós só estamos bem com os outros se estivermos bem connosco*” [CF1-EN], em primeiro lugar. Assim, importa que o comunicador intercultural seja “*cada vez mais capaz de se relacionar consigo / com os seus anseios as suas preocupações ahm para também depois se relacionar com as outras pessoas*” [CF1-EN]. Para além disso, não se deve “*pensar que o outro é superior a mim+*” [PI1-EN], visto que esta “*falta de autoconfiança também é [um defeito] em alguns momentos*” [OF3-EN]. Estas atitudes são igualmente valorizadas nos modelos de Byram (1997), Candelier (2000), Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009), Jandt (1998) e Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Associada a esta subcategoria, surge outra: o “respeito por si, pela sua cultura”, que, na perspetiva das nossas professoras, passa pelo “*respeito pela individualidade*” [OF2-PI], por nos valorizarmos, assumindo que “*eu só consigo lidar com os outros se primeiro eu aceitar aquilo que sou*” [CF1-EN]. Assim, é desejável que o comunicador intercultural não esqueça as suas origens e assuma o papel de “*grande ‘embaixador’ da língua e da cultura do seu país de origem no mundo*” [CF3-PI]: “*eu não me posso esquecer a minha cultura e a minha língua nunca / nunca posso / ahm eu posso aprender a do outro e falar com os outros / (...) mas nunca se pode esquecer da minha e posso ensinar ao outro a minha / não é? (...) a nossa identidade nunca se pode*

esquecer” [CF1-EN]. Isto significa que, durante um encontro intercultural, a flexibilidade de que falaremos a propósito das “aptidões pessoais” (*componente praxeológica*) tem limites, os da identidade (plural e compósita) do sujeito: “*não vou deixar de ser eu nem vou anular-me enquanto pessoa ou enquanto aprendizagem com todo o conhecimento que eu tenho ahm toda a minha pessoa não é? não vou anular a minha pessoa só porque estou num local diferente daquilo que eu sou*” [OF3-EN]. No fundo, o que se pretende sublinhar é que o que importa “*é aquilo que eu sou e não aquilo que os outros querem que eu seja ou aquilo que eu tenho que demonstrar aos outros que sou*” [CF3-EN]. Esta é uma subcategoria presente na literatura da especialidade, embora com menos expressão do que o respeito pelo Outro (modelo de Hamilton, Richardson, & Shuford, in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Na senda destas duas subcategorias, emergiu uma outra das vozes das professoras, com 9 UC: o “orgulho na sua identidade linguística e cultural”. Aqui, incluímos todas as UC em que as professoras não só manifestavam confiança e conforto na sua identidade, ou respeito por si e pela sua cultura, mas também em que exteriorizavam abertamente orgulho na sua identidade linguística e cultural: “*eu gosto muito da palavra Portugal (...) eu gosto imenso de pronunciar a palavra Portugal / POR-TU-GAL / dá-me um orgulho que tu nem imaginas a sério / pronto é o nosso país / e depois ahm tudo o que vem a língua*” [OF2-EN]; “*temos que ter orgulho na nossa língua e na nossa cultura (...) eu tenho muito orgulho na minha língua e na minha cultura*” [CF3-EN]. Importa acautelar que, neste contexto, quando se fala de orgulho na sua língua e na sua cultura,

“não é snobismo nem é presunção (...) é mais o ser embaixador é mais o culto da nossa língua (...) é um culto da nossa língua e eu penso que nós (...) não nos devemos envergonhar nem da nossa cultura nem da nossa língua (...) temos que a assumir / e temos que ser os embaixadores dela e portanto sempre que fôssemos ao estrangeiro devíamos falar na nossa língua [CF3-EN].

Relação com as línguas

Emergente das vozes analisadas, trata-se de uma categoria relativa às atitudes face às línguas e à sua utilização aquando de encontros interculturais, integrando as seguintes subcategorias:

-
- não ter medo de errar quando utiliza uma LE (14 UC);
 - gosto, interesse pelas línguas (12 UC);
 - visão equitativa das línguas (8 UC);
 - visão relacional das línguas (6 UC).
-

Quadro 4 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com as línguas” (*Componente afetiva*)

Na perspectiva destas professoras, o medo de errar quando se utiliza uma LE revela-se, muitas vezes, um obstáculo à própria comunicação: “*o meu maior defeito / que é exatamente muitas vezes / colocando-me na perspectiva de alguém que tem que falar corretamente / ahm me sentir inibida em comunicar com falantes de outros países porque acho que não domino ahm a língua e por isso ahm / não me sinto à vontade*” [PI1-EN]. Assim, a solução parece passar por comunicar “*sem estar preocupado em dominar correctamente o funcionamento da língua do outro*” [PI2-DBOF2], deixar “*as coisas saírem / fluentemente mas sem essa preocupação*” [PI1-EN], perspectivando a língua como uma possibilidade e não “*como uma barreira*” [PI2-EN]. Trata-se de uma subcategoria fortemente associada a uma visão crítica do ensino tradicional das línguas, que enfatizava a imitação do falante nativo ideal, isento de erros, tal como nos recorda uma das docentes: “*eu penso que por essa coisa de nós sermos habituados a ahm a formular as questões de uma determinada maneira+ a escrever de uma determinada maneira sem erros e tudo muito correto o meu maior defeito é esse (...) é a busca da perfeição*” [PI1-EN].

O “gosto pelas línguas”, nomeadamente as línguas em jogo em determinada interação intercultural, revela-se, para estas professoras, outra subcategoria a ter em conta: “*a língua não constitui uma barreira se cada um de nós estiver predisposto a descobrir a língua do outro*” [PI2-DBOF2]. Em vários momentos, aludem a situações em que o gosto e interesse pelas línguas funcionaram como fatores desbloqueadores: “*o Russo eu acho lindíssimo / também é porque tive aquela experiência de contacto*” [OF3-EN]; “*ela querer falar Português e eu Inglês+ era muito engraçado não é? // foi giro*” [CF2-EN]; “*aquela sonoridade / aquela fonologia daquela língua aquilo / não sei aquilo encanta aquilo / eu não conheço ninguém no mundo que não goste de ouvir falar Italiano ou que não ache ahm que não se sinta atraído por aquela sonoridade*” [OF3-EN]; “*ainda que eu em Barcelona / ouviu o *Catalá* / que é outra sonoridade que eu acho fantástica*” [OF3-EN]. Trata-se de subcategoria intimamente relacionada, de acordo com os nossos resultados, com o gosto pela comunicação, como ilustra esta citação: “*eu acho que normalmente quem gosta de comunicar quem gosta de viajar mostra sempre algum interesse pelas línguas não é?*” [PI1-EN].

Igualmente importante é a “visão equitativa das línguas”, isto é, a ausência de “*preconceitos em relação a nenhuma língua*”, defendendo que não “*há línguas melhores nem piores nem mais importantes nem menos importantes*” [PI1-EN]. Para o

efeito, importa “*não demonstrar superioridade enquanto falante de uma determinada língua e subestimar as outras*” [OF2-PI], pois, “*se quisermos ter realmente um espírito de abertura ao outro não podemos partir desse princípio que há um poder por trás desta língua ou daquela não / nós estamos no mesmo patamar+ / queremos entender-nos e é assim que devemos fazê-lo*” [PI1-EN].

Finalmente, as professoras mencionam ainda a “visão relacional das línguas”, concetualizando “*as línguas com pontes entre elas e não como ilhas isoladas*” [PI1-PI] e reconhecendo que “*não temos ilhas isoladas nós temos é ilhas que se ligam umas às outras através de pontes (...) fazendo um emaranhado porque de facto não há nenhuma ilha isolada por mais distante ahm que uma língua seja (...) pode sempre haver forma de se fazer uma ponte para lá chegar*” [PI1-EN]. Assim, de acordo com esta visão,

“todas as línguas têm sempre algo em comum e os falantes acabam por quebrar a barreira da comunicação a partir da descoberta de palavras e sons semelhantes entre as respetivas línguas. Este processo de descoberta vai sendo desenvolvido por etapas, isto é, os falantes vão construindo estratégias e, por analogia, vão descobrindo a melhor forma de comunicar” [PI2-DBOF2].

Na nossa perspetiva, esta última subcategoria depende, por um lado, da *componente cognitiva* da CCI, nomeadamente da subcategoria referente ao “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”; e, por outro lado, da *componente praxeológica*, em particular da subcategoria “gestão dos repertórios do sujeito”. Para nós, esta capacidade de estabelecer pontes entre as línguas apenas se revela se o sujeito for detentor desta bagagem de conhecimento de carácter plurilingue e pluricultural e desta capacidade de gerir os seus repertórios. Para além disso, consideramos que esta subcategoria remete ainda para a “sensibilidade em relação à semelhança”, neste caso à semelhança entre as línguas em interação, referida na categoria “relação com a Alteridade”. Uma vez mais, esta imbricação entre várias subcategorias, oriundas de várias componentes da CCI ou não, atesta a sua profunda complexidade e o seu carácter sistémico e holístico.

2.1.1.2. Componente praxeológica

No que se refere a esta componente, a segunda mais valorizada nos discursos analisados, a categoria mais enfatizada é a das “aptidões pessoais”, seguida das “aptidões linguístico-comunicativas” e, por fim, das “aptidões cognitivas”, como ilustra o gráfico que se segue:

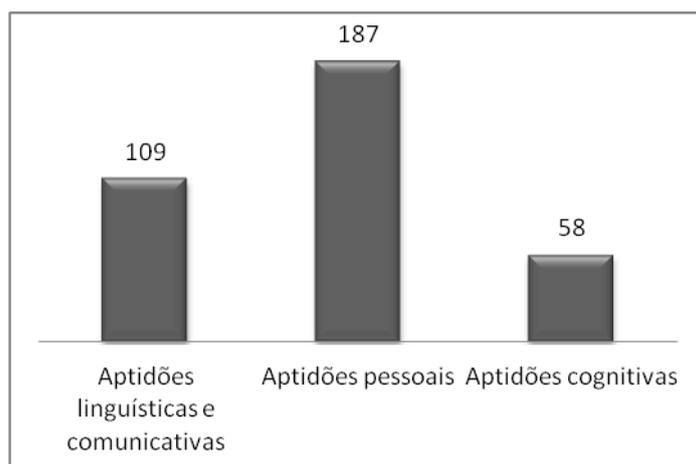


Gráfico 3 – Representações relativamente à CCI (*componente praxeológica*)

Trata-se de uma componente referente à experiência da comunicação intercultural, ou seja, à capacidade de colocar em ação a CCI durante um encontro intercultural, de a viver: “*é o sentir as coisas que eu acho que é essencial / um comunicador intercultural / tem que primeiro sentir as coisas / sentir viver / viver *in loco**” [CF1-EN]. Importa lembrar que esta é uma componente bastante valorizada nos discursos teóricos sobre a CCI, nomeadamente nos modelos de Arasaratnam (2006), Candelier (2000) e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon 2009).

Aptidões pessoais

Esta é a categoria mais mencionada pelos sujeitos, no que a esta componente se refere, e a segunda mais mencionada em todo o modelo (cf. Tabela 3), integrando as seguintes subcategorias:

-
- *consciência cultural crítica / descentração (28 UC);*
 - *tolerância relativamente à ambiguidade / controlo da ansiedade (25 UC);*
 - *capacidade de empatia (23 UC);*
 - *adaptabilidade / flexibilidade comportamental (21 UC);*
 - *delicadeza / simpatia (18 UC);*
 - *capacidade de cativar, transmitir paixão, emoção, vivacidade (17 UC);*
 - *boa disposição / espírito positivo (15 UC);*
 - *tato / prudência (15 UC);*
 - *pluralismo cultural / cosmopolitismo (6 UC);*
 - *capacidade de receber bem / hospitalidade (5 UC);*
 - *discrção (5 UC);*
 - *sentido de justiça e de igualdade (4 UC);*
 - *assertividade / ser claro e direto (3 UC);*
 - *autonomia / espírito de iniciativa (2 UC).*
-

Quadro 5 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões pessoais” (*Componente praxeológica*)

A “consciência cultural crítica / descentração” é a subcategoria mais valorizada pelas nossas professoras. Sob a designação de “critical cultural awareness” e em articulação com o “savoir s’engager”, Byram (1997) confere-lhe um papel central no seu modelo de competência intercultural. Para além disso, é bastante valorizada noutros modelos oriundos da tradição epistemológica norte-americana, tais como os de Deardorff, de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009) e de Jandt (1998).

Para as nossas professoras, esta capacidade consiste em “*relativizar o olhar que temos de nós próprios*” [OF2-PI], isto é, adotar uma “*postura questionante, analítica e crítica face a mim própria e à realidade que me rodeia*” [CF1-PI], demonstrando “*predisposição para eventuais mudanças de atitude em relação a si próprio e em relação ao outro*” [OF3-PI] e para “*aceitar até críticas*” [CF2-EN].

A subcategoria “tolerância relativamente à ambiguidade / controlo da ansiedade” assenta no pressuposto de que, na interação intercultural, “*é preciso arriscar*” [CF1-EN], “*ser arrojada*” [OF3-EN]. De acordo com as nossas professoras, tal “*só é possível*” se “*as pessoas ahm perderem o medo / ultrapassarem as barreiras*” [CF2-EN], demonstrando “*abertura sem medo ao desconhecido*” [CF2-DBCF2]. Posto isto, importa “*acima de tudo confiar no outro (...) isso é extremamente importante / eu por norma tenho isto eu confio sempre em todas as pessoas só quando elas não me dão razões para não confiar (...) à partida vou sempre com boa intenção*” [CF3-EN]. Trata-se de uma capacidade já prevista na literatura da especialidade (Deardorff, in. Spitzberg & Changnon, 2009; Dervin, 2010; INCA, 2004a; Jandt, 1998), intimamente relacionada com a *inteligência emocional* (Daubney, 2010; Goleman, 2010; Schmidt, 2011).

A “*capacidade de empatia*” [CF2-PI] é a terceira aptidão pessoal mais valorizada nas vozes analisadas. Para as nossas professoras, esta aptidão implica ser “*capaz de se colocar na pele do outro*” [CF2-PI], de “*ver realmente a perspetiva das pessoas*” que “*veem de uma forma diferente*” [PI2-EN], considerando sempre “*o reverso da medalha+ / e se lhe fizessem a mesma coisa a elas próprias se calhar não gostariam*” [OF1-EN]. Trata-se de uma capacidade presente em praticamente todos os modelos descritivos da CCI analisados no capítulo anterior: Arasaratnam (2006); Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009); Hamilton, Richardson, & Shuford (ibidem); Hunter, White, & Godbey (ibidem); INCA (2004a); Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

De seguida, surge a “adaptabilidade / flexibilidade comportamental”, que consiste, nas palavras das professoras, num “*esforço de adaptação*” [CF2-PI] que pode ser sintetizado na seguinte máxima: “*Em Roma faz como os Romanos!*” [OF3-PI]. No fundo, consiste na “*capacidade (...) de reagir / adequadamente (...) mais ajustadamente ao contexto*” [OF3-EN], o que implica, não raras as vezes, mudar determinados hábitos e comportamentos de forma não chocar o Outro: “*há culturas que / às vezes é preciso alguma adaptação / por exemplo se eu vou para um país árabe / não ando de saia curta*” [OF1-EN]. Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) elege precisamente esta “*adaptability (to different communication styles and behaviors; adjustment to new cultural environments)*” (p. 13) como uma das capacidades essenciais de um comunicador intercultural; enquanto Dervin (2010) inclui esta capacidade no *savoir faire I* do seu modelo, referente à capacidade de detetar a identidade dos seus interlocutores e de adaptar o seu comportamento ao conhecimento que tem dos seus padrões de comportamento. Esta é, portanto, uma capacidade bastante presente nos discursos teóricos sobre a CCI, seja de tradição norte-americana, seja de tradição europeia.

Em consonância com o que avançámos a propósito da *componente afectiva*, salientamos que esta “adaptabilidade e flexibilidade comportamental” tem limites: o respeito pela identidade do sujeito e pelos seus valores. Isto significa que o comunicador intercultural deve procurar constantemente um equilíbrio entre estas duas subcategorias, esforçando-se por se adaptar ao Outro sem, no entanto, abdicar de si próprio:

“não quer dizer que devemos fazer como eles são mas se calhar / para que não tenhamos ahm (...) dissabores (...) se calhar temos que nos precaver e portanto tentar / tentar diluir o nosso comportamento um bocadinho no deles (...) ahm obviamente que há situações em que (...) irá haver confronto / e não quer dizer que eu vou deixar de ser eu (...) não / mas vou tentar proteger a minha pessoa vou tentar / não ter danos / nessa interação” [OF3-EN].

Trata-se, assim, de uma subcategoria muito dependente da *componente afectiva*, nomeadamente das subcategorias “respeito pela Alteridade” e “respeito por si e pela sua cultura”; mas também da *componente cognitiva*, em particular do “conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento”, uma vez que a capacidade de adaptação ao Outro exige, obrigatoriamente, um efetivo conhecimento da sua cultura e dos seus padrões de comportamento:

“quando fui a Marrocos evitei usar por exemplo roupas extremamente apertadas (...) ou extremamente ahm sei lá (...) ousadas transparentes ou essas coisas todas porque sabia que a cultura daquele povo ainda é uma cultura que estava (...) que está agora a começar a abrir e portanto que ainda tem mentalidades muito fechadas (...) e portanto não devemos ahm chegar lá e querer impor ou querer mostrar a nossa cultura ahm pronto acho que isto também é uma questão de respeito com eles e uma questão de respeito connosco próprios” [CF3-EN].

De acordo com os nossos resultados, esta subcategoria relaciona-se, ainda, com o “esforço e empenho na interação”, a que nos referimos a propósito da “relação com a situação de comunicação” (*componente afetiva*), tal como ilustra esta citação:

“não sei explicar por que é que me adapto / não sei (...) às vezes vou para determinados sítios e até nem aprecio muito as pessoas mas como quero lá estar por isto ou por aquilo / deixo-me estar (...) e depois com o tempo até as coisas vão-se compondo (...) não me lembro de alguma vez ter desistido porque não gosto das pessoas porque não gosto disto” [PI2-EN].

Com 18 UC, emerge uma categoria das vozes das nossas professoras, a “delicadeza / simpatia”, associada essencialmente a fatores de sucesso da interação, nomeadamente representações relativas aos povos com quem interagiram, decorrentes das suas experiências interculturais de sucesso: *“eles [os espanhóis] são de facto muito simpáticos” [OF2-EN]; “e os bascos são muito simpáticos” [OF2-EN]; “a simpatia das pessoas / a mim impressionou-me” [CF2-EN]; “são agradáveis gostam ahm de cativar” [CF3-EN].* Na verdade, o seu oposto é encarado como um obstáculo à interação intercultural: *“os ingleses não são muito simpáticos” [CF1-EN]; “eu não imaginava que as pessoas fossem assim tão / tão secas / que é mesmo a palavra ahm sempre quando se fazia uma questão parecia que elas estavam na fase pré-menstrual” [OF3-EN].* Assim, a *“delicadeza e simpatia no trato” [CF2-PI]* aquando de um encontro intercultural revestem-se, para as nossas professoras, de toda a importância.

Outra subcategoria de natureza ‘emic’ é a “capacidade de cativar, de transmitir paixão, emoção, vivacidade”, sintetizada, nas palavras de uma professora, na expressão *“sedução comunicativa” [PI3-EN].* De acordo com os nossos resultados, *“o cativar é muito importante (...) a capacidade de cativar o aluno ou a capacidade de cativar ahm o outro acho que é a melhor arma digamos que nós temos / é saber trazer o outro para o pé de nós” [CF3-EN].* Desta forma, a vivacidade parece ser também um ingrediente importante para o sucesso da interação intercultural: *“a pessoa tem que ser viva / tem que ser uma pessoa que imprima vivacidade àquilo que diz e àquilo que faz / que viva intensamente as coisas” [PI1-EN].*

A boa disposição / espírito positivo”, com 15 UC, constitui outra aptidão pessoal que emergiu das vozes analisadas. O “*bom-humor*” [CF3-PI], a “*alegria de viver*” [CF1-EN], a par de “*um espírito muito positivo de enfrentar os problemas*” [CF1-EN], são, para as nossas professoras, aptidões pessoais que facilitam a interação intercultural. Porém, importa dosear este bom humor, tendo em conta o contexto e a situação: “*a parte do bom humor se pega com algumas pessoas pode não pegar nada com outras (...) porque esta coisa de eu ir com o outro com muito bom humor e tentar comunicar com ele o outro até pode ficar de pé atrás comigo*” [PI1-EN].

Esta capacidade de analisar o contexto e a situação, de forma a melhor adaptarmos o nosso comportamento durante a interação intercultural (denominado por Dervin, 2010, de *savoir faire I – Detect identification*), a que, no nosso modelo, preferimos denominar de “tato / prudência”, é uma subcategoria igualmente valorizada nos discursos analisados, com 15 UC. Reconhecendo que “*há coisas que não / ou que não se podem dizer ou que se podem dizer*” [OF1-EN], a “*ponderação*” [PI3-EN] e o “*cuidado de não chocar*” [PI2-EN] assumem toda a relevância no perfil de um comunicador intercultural: “*eu aprendi / se vai para o estrangeiro não diz mal / não pode / nomeadamente em países onde não conheça / tem que se dizer bem / ou então / não se diz / ou / tenta-se um discurso neutro*” [OF1-EN].

O “pluralismo cultural / cosmopolitismo”, identificado em 6 UC, passa, na perspetiva das nossas professoras, pela capacidade de se “*outrar*” [PI3-EN], numa alusão à heteronímia de Fernando Pessoa. De acordo com os nossos resultados, trata-se da capacidade de “*não chamar a atenção digamos / pronto / não chamar a atenção+ / integrar-se naquela cultura*” [OF1-EN], sentindo-se “*cidadã[o] do mundo praticamente em todo o lado*” [OF1-EN], pensando “*que podia estar em qualquer sítio*” [OF1-EN] e não se sentir estrangeiro. Esta aptidão pessoal tem sido valorizada nos discursos teóricos, destacando-se modelos como o de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que valoriza a “ability to take multiple perspectives” (p. 11), e o de Ting-Toomey & Kurogi, que se refere a “multiple visions” dentro da “mindfulness dimension” (ibidem, p. 12).

A “capacidade de receber bem / hospitalidade” foi identificada em 5 UC como um fator facilitador da interação intercultural, pois, para as nossas professoras, quando esta condição se verifica, as situações de comunicação intercultural tendem a ser positivas: “*adorei ir ao Brasil por outro motivo / que é aquilo que nós não encontramos na Europa / (...) no Brasil nós somos muito bem recebidos os portugueses*” [CF1-EN]; “*eu*

vou a Mérida muitas vezes (...) já lá fui ver alguns espetáculos ahm no teatro romano / e também adorei / (...) também fui sempre muito bem recebida” [CF3-EN]. Posto isto, cabe ao comunicador intercultural desempenhar o papel de “*anfitrião delicado*”, que “*procura receber o melhor possível a sua visita, oferecendo-lhe o que de mais refinado possui*” [CF2-DBC2]. Esta, à semelhança de todas as outras que referiremos de seguida (no que a esta categoria diz respeito), é uma subcategoria que apenas encontramos explicitamente nos discursos analisados, possuindo, assim, uma natureza ‘*emic*’.

A “*discrição*” na comunicação intercultural, identificada em 5 UC, consiste em não “*dar nas vistas*” [CF3-EN], evitar “*protagonismo*” [PI2-EN] ou ser “*o centro das atenções*” [OF2-EN]. Mais uma vez, chama-se a atenção para a capacidade de ‘ler’ o contexto e as circunstâncias, assim como a forma como o Outro reage à maneira como nos apresentamos na interação: “*eu não gosto de me impor aos outros e se os outros não querem estar comigo ou interagir comigo eu não ahm eu saio de campo (...) não gosto de me impor aí a esse nível*” [OF3-EN].

A subcategoria “*sentido de justiça e de igualdade*”, identificada em 4 UC, implica a capacidade “*de me achar uma pessoa / igualzinha a tantas outras*” [PI1-EN], sem complexos de superioridade ou de inferioridade. Neste quadro, “*o sentido de justiça e da imparcialidade*” surge como “*um valor (...) fundamental*” [OF1-EN] que importa não esquecer nunca na comunicação intercultural, reconhecendo-se que, apesar das diferenças de carácter linguístico e cultural, todos os interlocutores se encontram em pé de igualdade: “*nós estamos no mesmo patamar+ podemos estar em línguas diferentes culturas diferentes mas estamos no mesmo patamar+*” [PI1-EN].

A “*capacidade de ser assertivo*” [CF2-PI], ou, por outras palavras, de ser claro/a e direto/a na interação intercultural, foi identificada em 3 UC. Trata-se de uma capacidade crucial para se evitar os mal-entendidos, que, com muita frequência, resultam da falta de conhecimentos acerca do Outro e dos seus padrões de comportamento. Neste quadro, colocar “*cartas na mesa*” e “*jogar (...) com clareza*” [OF1-EN] acaba por ser uma mais-valia para o sucesso da interação intercultural.

Finalmente, com apenas 2 UC, surge a capacidade de “*autonomia*” e o “*espírito de iniciativa*”: “*sempre gostei muito de depender de mim própria / de não depender dos outros ahm talvez essa seja uma das características de luta (...) que há em mim / depender de mim própria / para tudo*” [CF3-EN]. De acordo com os nossos resultados, ser “*autónoma[o], activa[o]*” [CF1-PI] constitui uma das aptidões pessoais do

comunicador intercultural. No nosso ponto de vista, esta aptidão depende da subcategoria “segurança, confiança em si” (categoria “relação com o sujeito” da *componente afetiva*), vista pelas nossas professoras como uma atitude fundamental na interação intercultural.

Aptidões linguístico-comunicativas

Esta categoria, com 109 UC, é a segunda mais valorizada dentro da *componente praxeológica* e a terceira a nível geral (cf. Tabela 3), englobando capacidades linguísticas e comunicativas várias:

-
- *capacidade de comunicação, de se fazer compreender (30 UC);*
 - *capacidade de gestão dos repertórios do sujeito (24 UC);*
 - *capacidade de percepção/compreensão do Outro (18 UC);*
 - *capacidade de gestão da interação (15 UC);*
 - *capacidade de se expressar numa língua comum (12 UC);*
 - *capacidade de escuta (6 UC);*
 - *capacidade de estabelecimento de pontes entre línguas (4 UC).*
-

Quadro 6 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões linguístico-comunicativas” (*Componente praxeológica*)

Como se pode depreender, a “capacidade de comunicação, de se fazer compreender”, “*agindo linguisticamente mas também culturalmente*” [OF2-PI], é a subcategoria que mais se destaca. De acordo com os nossos resultados, a comunicação intercultural implica “*diversos intervenientes / que podem ser / de culturas diferentes ou de línguas diferentes ou religiões diferentes ou / contextos diferentes*” que ambicionam “*encontrar um patamar de comunicação mesmo que falem / diversas línguas / ou que tenham valores diferentes*” [OF1-EN]. Assim, “*a capacidade de comunicar de forma bem sucedida com pessoas de outras línguas e culturas*” [OF3-PI], “*independentemente das fronteiras linguísticas e culturais*” [CF1-PI], nem que para isso tenhamos “*de fazer gestos, pegar nos objectos, apontar...*” [CF3-PI], reveste-se de toda a pertinência, não só no entender das nossas professoras, como em propostas de modelizações da CCI como a de Jandt (2008), que salienta um conjunto de ‘skills comunicativos’; a de Byram (1997), para quem, a par de uma competência intercultural, a CCI integra competências linguísticas, discursivas e sociolinguísticas; e a de Griffith & Harvey (2001), que elegem a “communication competence” como um critérios de qualidade da relação intercultural.

A “capacidade de gestão dos repertórios do sujeito”, repertórios desejavelmente plurilingues e pluriculturais (Beacco, 2005; Cavalli et al., 2009; Coste, Moore, &

Zarate, 2009), é também bastante valorizada no nosso modelo descritivo da CCI. Em várias ocasiões, as professoras referem que o recurso e a gestão desse “*repertório linguístico adquirido*” [OF3-PI] facilitaram experiências de interação intercultural por elas vivenciadas: “*tive a oportunidade de falar Portunhol*” [CF3-PI]; “*recurso aos conhecimentos de Latim para compreender as línguas românicas*” [CF3-PI]; “*a certo ponto eu falava metade em Inglês e metade em Francês*” [CF1-EN]; “*não sabem muito bem Francês mas sabem Espanhol e a gente tenta ahm falar qualquer coisinha*” [PI1-EN], entre outros exemplos. Saber “*utilizar as línguas e as linguagens necessárias à comunicação*” [OF1-PI] revela-se, na perspectiva destas professoras, uma capacidade extremamente importante:

“aí é que nós ahm de facto nos deparamos com as vantagens de conhecer outras línguas não é? / porque aí vale tudo menos arrancar olhos / nós tentamos falar e comunicar (...) através ahm das línguas mais variadas que a gente se lembre não é? / do Português do Francês do Espanhol de uma coisa qualquer que não é língua nenhuma / mas aí é que nós vemos que realmente há a possibilidade de comunicar até sem conhecer e dominar completamente uma língua ahm qualquer não é?”
[PI1-EN].

Posto isto, esta aptidão linguístico-comunicativa depende diretamente da *componente cognitiva*, em particular da subcategoria “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”, de que falaremos ainda neste subcapítulo. Efetivamente, uma subcategoria sem a outra (e sem ainda a subcategoria “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” – categoria “aptidões cognitivas”) não teria qualquer tipo de utilidade na interação intercultural, funcionando unicamente a par uma da outra. Trata-se de uma subcategoria referida em alguns dos modelos descritivos da CCI, nomeadamente nos oriundos da tradição europeia (Byram, 1997; Candelier, 2000).

A terceira aptidão linguístico-comunicativa mais presente nos discursos analisados é a “capacidade de perceção / compreensão do Outro”, ou seja, a “*capacidade de conseguir compreender o outro*” [OF2-PI], mesmo quando não se possui “*as mesmas experiências culturais*” [OF3-PI]. Para o efeito, importa “*pensar mais / dar mais atenção*” [OF1-EN], de forma a ‘ler’ melhor o Outro, compreendendo “*o que é que ahm / está por detrás de determinada atitude*” [OF1-EN]. Trata-se de uma capacidade que vai ao encontro do *savoir faire II* presente no modelo de Dervin (2010), denominado de “*paying attention to discourse*”: “*o comunicador intercultural é, também, uma pessoa sensível e atenta às mais pequenas variações linguísticas, à entoação, tom e expressões faciais do seu interlocutor*” [CF2-PI]. Além de Dervin (ibidem), esta capacidade é

ênfatisada noutros modelos descritivos da CCI, tais como: Byram (1997); Candelier (2000); e Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

A subcategoria “capacidade de gestão da interação” foi identificada em 15 UC. Para as nossas professoras, integra não só a “*capacidade de reconhecer diferentes estilos de comunicação*” [OF3-PI], mas também a capacidade de “*gestão de mensagens / comunicação de forma a se criarem significados que atravessam diferentes culturas, isto é, atravessam diferentes códigos socialmente edificados e que funcionam como regras de gestão da interação comportamental*” [OF3-PI]. Para tal, importa “*saber antecipar no fundo determinadas dificuldades*”, o que implica conhecimento “*da cultura ou de alguma coisa para evitar ahm problemas*” [OF1-EN], reconhecendo-se articulações desta subcategoria com a *componente cognitiva*. Assim, o comunicador intercultural “*permanece atento a todas as circunstâncias, porque de modo algum deseja ferir (...) susceptibilidades, ou causar desagrado*” [CF2-DBC1]. Estamos perante uma subcategoria que, uma vez mais, está em consonância com alguns dos modelos de CCI analisados no capítulo anterior, como por exemplo os de Arasaratnam (2006), de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), de Dervin (2010), de Jandt (1998) e de Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Com 12 UC, surge uma subcategoria que, pelo menos de forma tão explícita, não encontramos ao longo da análise dos modelos de CCI efetuada durante o capítulo anterior: a “capacidade de se expressar numa língua comum”. Essa língua comum a que se referem as professoras desempenha o papel de *língua franca*, o que significa que, embora seja tendencialmente o Inglês, em algumas situações pode ser o Francês, o Espanhol ou o Português:

“o Inglês é uma língua fundamental hoje na Europa (...) ahm considero muito mais fundamental o Inglês ahm do que o Alemão ou do que o Francês ahm embora eu dê muito relevo ao Francês eu gosto muito de Francês (...) mas penso que o Inglês é uma língua que todos os povos hoje estão a dominar porque é uma língua mais fácil ahm porque é uma língua portanto que é universal não é? e que talvez facilitasse bastante a aproximação de conhecimentos a comunicação” [CF3-EN].

Na nossa perspectiva, a emergência desta subcategoria nos discursos de 5 das 9 professoras entra em rota de colisão com a valorização da subcategoria “visão equitativa das línguas” (*componente afetiva*), em que 6 professoras chamavam a atenção para a necessidade de não se sobrevalorizar uma determinada língua em detrimento de outra(s); e com a valorização do “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito” (*componente cognitiva*), em que 8 professoras apreciam o conhecimento de várias

línguas e a experiência de várias culturas. Estas incoerências nas vozes das professoras podem dever-se, no nosso ponto de vista, a um ‘conflito interior’ entre aquilo que elas sabem que é defendido no seio de uma abordagem plurilingue e intercultural (que foi difundido ao longo do programa de formação) e a cultura dominante, ou mesmo aquilo que verdadeiramente pensam, considerando o Inglês a língua de comunicação global por excelência e, por isso, sobrevalorizando esta língua em detrimento das outras.

Com 6 UC, surge a “capacidade de escuta”, nas palavras das professoras, “*saber ouvir*” [CF3-PI] e ter “*paciência para ouvir*” [OF2-PI]. Apesar de ser, com frequência, uma capacidade esquecida nos discursos teóricos sobre a interação intercultural, estas professoras recordam-nos que “*isto é muito importante ahm um bom comunicador ahm por vezes ahm também não é só aquele que fala mas é também aquele que sabe ouvir*” [CF3-EN]. Candelier (2000) e como Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) constituem-se como exceções, não esquecendo esta capacidade nos seus discursos sobre a CCI, sendo que o primeiro a integra dentro das aptidões linguístico-comunicativas do seu modelo, e o segundo coloca “listen” no topo da lista de ‘skills’ que integram o seu modelo piramidal.

Finalmente, as professoras referem ainda a “capacidade de estabelecer pontes entre línguas”, com 4 UC, enfatizando a aptidão para identificar “*pontos comuns entre as línguas (...) deduzir até significados (...) de palavras que eles desconhecem*” [CF2-EN]. Como se pode depreender, trata-se de uma capacidade que remete para a gestão dos repertórios dos sujeitos. Posto isto, tal como esta última subcategoria, também a “capacidade de estabelecer pontes entre línguas” depende dos conhecimentos que o sujeito tem de outras línguas, relembrando, uma vez mais, a interdependência recursiva entre diversas categorias e subcategorias que integram a CCI. Tal como a “capacidade de gestão dos repertórios dos sujeitos”, apenas Byram (1997) e Candelier (2000), ambos de tradição europeia, mencionam esta subcategoria nos mesmos seus modelos descritivos da CCI.

Aptidões cognitivas

Esta categoria, com 58 UC, integra, de acordo com os nossos dados, três subcategorias:

-
- capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais (33 UC);
 - capacidade re/desconstruir as representações sobre os povos e as línguas (19 UC);
 - apetência para aprender línguas (6 UC).
-

Quadro 7 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões cognitivas” (*Componente praxeológica*)

A “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os repertórios individuais”, é, portanto, a subcategoria mais valorizada no que concerne as aptidões cognitivas e a quinta mais enfatizada de todo o modelo de CCI (cf. Tabela 3). Consiste numa “*destreza mental capaz de inferir, deduzir, associar, comparar, concluir*” [CF2-DBC2], que implica a “*descoberta constante, de paisagens, hábitos e pessoas*” [CF2-PI] e o “*alargamento de horizontes*” [CF2-EN], partindo do pressuposto “*de que vamos acumulando ahm um conjunto de experiências não é? (...) e construir a nossa competência de comunicação intercultural (...) que está em constante atualização*” [OF3-EN]. De acordo com os nossos resultados, tal como teremos a oportunidade de aprofundar no próximo subcapítulo, esta capacidade depende directamente das dinâmicas de desenvolvimento da CCI:

“tem tudo a ver com as tais experiências que nós vamos tendo e com o repertório que nós vamos construindo / quanto mais variedade e quanto maior for o ahm o horizonte das nossas interações / com diferentes culturas e diferentes pessoas / melhor será a nossa competência intercultural e de intercompreensão” [OF3-EN].

Posto isto, trata-se da capacidade de rentabilizar cada experiência, cada interação intercultural, no enriquecimento do repertório individual (multilíngue e multicultural) do sujeito: “*eu aproveito sempre todas as experiências (...) principalmente as más (...) foi sempre ahm aprendendo muito mais com o erro / por incrível que pareça / do que com as experiências positivas ahm porque o erro fica-nos marcado (...) e faz-nos parar para refletir*” [CF3-EN]. Esta é capacidade é também enfatizada no modelo de Candelier (2000), denominada de ‘competência de aprendizagem’; no de Byram (1997), diluída nas capacidades de descoberta e/ou de interação (‘*savoir apprendre / faire*’) e de interpretar e relacionar (‘*savoir comprendre*’); e no de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), articulada com as capacidades de observar, interpretar, analisar, avaliar e relacionar.

A “capacidade de re/desconstruir as representações sobre os povos e as línguas” durante o processo de interação intercultural, de acordo com as experiências de contacto com os outros povos e culturas, é também mencionada pelas nossas professoras. Aliás, as professoras recordam vários episódios, onde refletem precisamente sobre a

importância da interação para poder confirmar ou des/reconstruir essas representações prévias acerca dos povos, das línguas e das culturas. Aqui ficam alguns exemplos: “*o preconceito que ditava que os Alemães eram arrogantes e frios, desvaneceu-se*” [CF2-PI]; “*são pessoas muito simpáticas ahm / pessoas alegres (...) eu não tinha essa ideia dos bascos (...) estás a ver o preconceito / e nós estamos lá e verificamos portanto*” [OF2-EN]. Para as nossas professoras, importa que o comunicador intercultural tenha consciência da potencial falibilidade inerente a essas representações, numa clara alusão à subcategoria “consciência do relativismo das representações sobre os povos e as línguas” da *componente cognitiva*, mostrando, portanto, disponibilidade para as re/desconstruir, filtrando “*tudo aquilo que é negativo ou sobre as línguas ou sobre culturas / retirar ou tentar lutar contra isso*” [OF1-EN]. Esta subcategoria é mencionada em alguns dos modelos descritivos da CCI apresentados no capítulo anterior, nomeadamente os de Dervin (2010) e de Ogay (2000).

Por fim, as professoras mencionam a “apetência para aprender línguas”, partindo do pressuposto de que “*ter maior ou menor sensibilidade na comunicação e sobretudo para as línguas é qualquer coisa de inato*” [PI3-EN], uma espécie de “*facilidade intrínseca (...) a aprender novas línguas*” [PI3-EN]. Para elas, esta apetência natural para as línguas pode facilitar o desenvolvimento da CCI, convocando, nesta linha de pensamento, uma outra subcategoria da CCI, o “gosto, interesse pelas línguas” (*componente afetiva*). Nenhum dos modelos de CCI analisados no capítulo anterior refere esta subcategoria, o que se pode dever ao facto dos informantes, mesmo nos modelos énicos, não serem, como os nossos, professores de línguas: o modelo de Arasaratnam (2005, 2006) teve como informantes estudantes estrangeiros nos Estados Unidos da América; o de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) envolveu 23 especialistas na área da comunicação intercultural; o de Griffith & Harvey (2001) foi desenvolvido no seio de uma organização internacional; e o de Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009) partiu das representações de 17 sujeitos, entre os quais professores (sem se especificar a disciplina), mas também outros profissionais, como gestores de recursos humanos, diplomatas, formadores e membros do governo norte-americano.

2.1.1.3. Componente cognitiva

Centremos, agora, a nossa atenção na componente que as nossas professoras menos referiram de forma explícita, pois, tal como fomos demonstrando ao longo deste

subcapítulo, várias são as categorias e subcategorias das outras duas componentes que remetem, direta ou indiretamente, para a cognitiva. Trata-se de uma interdependência entre as três componentes claramente assumida pelas nossas professoras, tal como demonstra a citação que se segue:

“só se é livre através do conhecimento, de outro modo, as amarras da ignorância prendem-nos bem abaixo dos (i)limites do horizonte longínquo. Conhecendo o ‘outro’, aprendemos a respeitá-lo, a admirá-lo, a estimá-lo. Aprendemos outros mundos deixando de sentir receio, medo, quem sabe?! Ódio. É o caminho da partilha, da humildade, da paz” [CF2-DBCF1].

No gráfico abaixo, apresentamos as cinco categorias associadas à *componente cognitiva* e as respectivas UC:

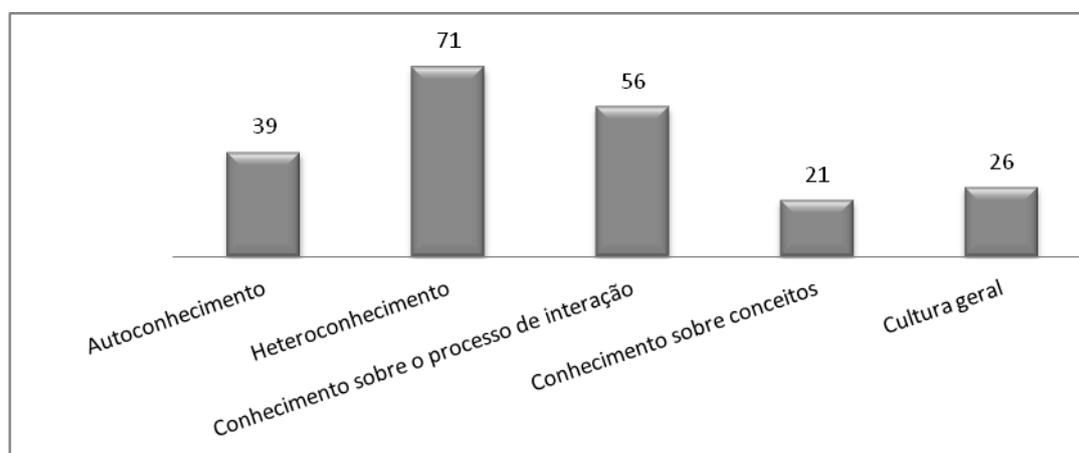


Gráfico 4 – Categorias enunciadas pelos sujeitos (componente cognitiva)

Heteroconhecimento

À semelhança da *componente afetiva*, também aqui assistimos a uma valorização da esfera do Outro, neste caso, dos conhecimentos sobre o Outro, em detrimento da esfera do sujeito. Neste caso, as duas subcategorias identificadas são as seguintes:

-
- *conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento (45 UC);*
 - *consciência do relativismo das representações sobre os povos, as línguas e as culturas (26 UC).*
-

Quadro 8 - Subcategorias relativas à categoria “Heteroconhecimento” (*Componente cognitiva*)

De acordo com os nossos resultados, “*conhecer os usos e costumes do outro, a sua cultura*” [OF2-PI], ou, pelo menos, os “*aspectos relevantes de uma cultura*” [OF3-PI], assim como “*conhecer um pouco da sua História*” [CF3-PI], reveste-se de toda a pertinência, auxiliando o comunicador intercultural a perceber se algo que faça ou diga

“*pode ser ofensivo*” [OF1-EN]. Posto isto, este conhecimento revela-se crucial para que o indivíduo se adapte e evite ferir suscetibilidades, acautelando-se, assim, mal-entendidos durante a interação intercultural: “*se eu não souber / os hábitos culturais do país das pessoas / se não estiver dentro / é natural que eu cometa incompreensões*” [OF2-EN]. Isto não significa que o sujeito tenha de saber tudo sobre o Outro à partida, contudo importa que tenha “*alguns conhecimentos culturais uma base*” [CF2-EN], um “*conhecimento do que marca ou do que é a identidade de um grupo*” [OF3-EN], de forma a evitar “*fazer uma figura possivelmente de ursa ou ficar especialmente espantada com uma coisa que não+ (...) que é normalíssima*” [PI3-EN]. Neste quadro, para estas professoras “*o conhecimento que se tem da cultura do povo (...) é também uma estratégia facilitadora da intercompreensão*” [OF2-DBOF3] e, como tal, é crucial para a CCI, o que vai totalmente ao encontro do conhecimento teórico difundido na literatura (Byram, 1997; Dervin, 2010; Griffith & Harvey, 2001; Ogay, 2000; Spitzberg & Changnon, 2009).

Uma vez que, no mundo pós-moderno em que vivemos, cada indivíduo é plural (Byram, 2009b; Dervin, 2010; Varro, 2007; Maalouf, 1998), importa estarmos concientes de que o conhecimento acerca de um dado povo ou de uma dada cultura nem sempre se aplica a todos os indivíduos que fazem parte desse povo ou dessa cultura: “*eu costume dizer que ideias pré-concebidas ajudam pouco / isso não pode ser / os espanhóis são todos assim os alemães são todos assado / eu desconfio / estamos a pôr no mesmo saco todo um povo?*” [CF2-EN]. Com efeito, esse conhecimento relaciona-se frequentemente com as representações sociais que todos possuímos e que funcionam como ‘grelhas de análise’. Contudo, importa perceber que essas representações são relativas e ‘falíveis’, visto que nem todos os indivíduos de uma determinada cultura obedecem aos ‘requisitos’ que elas preveem: “*umas pessoas poderão ter algumas características que correspondem a essas representações mas isso é por todo o lado (...) não é só naquele país*” [PI3-EN]. Posto isto, para as nossas professoras, o comunicador intercultural manifesta “consciência do relativismo das representações sobre os povos, as culturas e as línguas”, procurando “*não aplicar determinados estereótipos / aos outros*” [OF1-EN]. Quer isto dizer que se reconhece que as representações são importantes para nos situarmos e “*para sabermos de antemão o que é que aquela pessoa pensa que eu sei dela*” [PI2-EN], mas são questionáveis, pois “*podem ou não ser confirmadas (...) são grelhas que têm de ser confirmadas*” [CF2-EN]:

“os estereótipos são inevitáveis agora é que valor? não acho que lhes devamos atribuir um excessivo / devemos ver isso como uma marca (...) o resultado de um conjunto de traços que as pessoas têm / no modo como se organizam no modo como se relacionam (...) no modo como vivem+ (...) o estereótipo (...) independentemente de ser uma coisa positiva ou negativa / deve ser ahm deve ser visto como uma marca como uma característica como uma ahm um traço / cultural ou um conjunto de traços culturais que estão associados a um grupo” [OF3-EN].

Trata-se de um aspeto bastante valorizado, quer no modelo de Dervin (2010), em particular no *savoir faire I – detect identification*, quer no de Ogay (2001), que considera as representações dos interlocutores da interação intercultural.

Conhecimento sobre os processos de interação

Com 56 UC, trata-se da segunda categoria mais valorizada, no que se refere à *componente cognitiva*, englobando três subcategorias:

-
- *repertório plurilingue e pluricultural do sujeito (31 UC);*
 - *consciência das línguas, do contexto de interação (23 UC);*
 - *conhecimento de processos de gestão da interação (2 UC).*
-

Quadro 9 - Subcategorias relativas à categoria “Conhecimento sobre os processos de interação”
(*Componente cognitiva*)

As nossas professoras enfatizam, uma vez mais, a dimensão plurilingue da CCI, desta vez fazendo referência ao próprio “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”. Partindo do pressuposto de que, “*de uma maneira ou de outra (...) cada qual sabe várias línguas*” [OF1-EN], conclui-se que “*quantas mais línguas nós tentamos saber mais fácil se torna a comunicação em qualquer parte*” [PI1-EN]. Assim, contrariamente ao que se afirmou relativamente às “aptidões linguístico-comunicativas” (subcategoria “capacidade de se expressar numa língua comum”), estas professoras defendem que “*o comunicador intercultural tem que saber línguas e não necessariamente Inglês*” [CF1-EN], demonstrando “*pelo menos um razoável conhecimento linguístico / ou pelo menos o possível / mas também não é só o código linguístico também é o código ahm a linguagem não-verbal também / verbal e não-verbal*” [CF2-EN]. Importa relembrar que este repertório plurilingue e pluricultural, à semelhança da “capacidade de gestão dos repertórios do sujeito”, está presente essencialmente nos modelos de CCI de tradição europeia, nomeadamente nos de Byram (1997) e de Candelier (2000).

A “consciência das línguas e do contexto da interação” é igualmente mencionada por estas professoras, reconhecendo-se que “*o conhecimento que se tem (...) dos*

contextos da comunicação é também uma estratégia facilitadora da intercompreensão” [OF2-DBOF3]. De acordo com os nossos resultados, esta consciência das línguas dos interlocutores funciona, muitas vezes, como fator desbloqueador da comunicação: *“recorrer a palavras afáveis na língua do Outro (Bonjour! Bonsoir! Good evening! Good morning!...).* *Daqui surge, muitas vezes, a comunicação*” [CF3-PI]. Tal como a subcategoria anterior, também esta apenas é mencionada em alguns modelos europeus de CCI, a saber: Byram (1998), Candelier (2000), Dervin (2010) e Ogay (2000).

Por fim, surge a subcategoria que menos vezes foi identificada nas vozes analisadas (com 2 UC): o “conhecimento de processos de gestão da interação”, ou, nas palavras de uma das professoras, o “*conhecimento sobre processos de negociação de sentido*” [CF3-EN] capazes de levar o comunicador intercultural a “*reconhecer diferentes intenções ou seja quando eu digo alguma coisa o que é que eu pretendo ou qual é o meu objetivo*” [OF3-EN]. Trata-se de um tipo de conhecimento que remete para a “capacidade de gestão da interação”, a que nos referimos no âmbito da *componente praxeológica*. À semelhança das outras subcategorias que integram o “conhecimento sobre os processos da interação”, esta também surge unicamente em modelos da CCI de tradição europeia, tais como os de Byram (1997), Candelier (2000) e Dervin (2000).

Autoconhecimento

Independentemente de reconhecerem que o indivíduo desempenha um papel central na interação intercultural, explicitamente, e talvez até inconscientemente, as nossas professoras acabam por atribuir uma maior importância ao heteroconhecimento do que ao autoconhecimento, tal como confessa uma delas:

“estive quase a ver só o outro e esqueci-me de mim / porque eu também estou implicada nessa comunicação, uma comunicação não é unipessoal não é? (...) talvez porque eu tivesse que SAIR de mim para ir até ao outro lado e por isso não me lembro não pensei que eu também sou uma peça importante nessa interação porque sem mim ela também não existe / sem as minhas representações sem as minhas / sem aquilo que eu construo e aquilo que eu sou ela também não acontece (...) e dei-me conta que todo o meu discurso foi nesse sentido / mais do outro do que propriamente de mim” [OF3-EN].

Assim, com 39 UC, o “autoconhecimento” surge como a terceira categoria mais mencionada no que concerne a *componente cognitiva*. Na perspetiva das professoras, esta é composta pelas cinco subcategorias que elencamos de seguida:

-
- *autoinstrução* (15 UC);
 - *autoconceito* (11 UC);
 - *autodescoberta* (6 UC);
 - *consciência da diversidade intralinguística e intracultural* (4 UC);
 - *consciência das representações sobre a sua cultura* (3 UC).
-

Quadro 10 - Subcategorias relativas à categoria “Autoconhecimento” (*Componente cognitiva*)

A “autoinstrução”, associada à consciência que *“há sempre mais a conhecer e a melhorar”* [CF1-PI]: *“acho que me falta muita bagagem / dependendo dos contextos”* [PI2-EN], surge como a subcategoria mais valorizada no que concerne o “autoconhecimento”. Trata-se da capacidade de perceber que ‘bagagem’ se tem em falta, de forma a procurar forma de suplantar essa carência, consubstanciando-se como o primeiro *“passo (...) para não estagnar”* [OF2-EN]. Neste quadro, estabelece íntimas articulações com o “desejo de aprender e de se atualizar” (*componente afetiva*) e com a “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” (*componente praxeológica*), contribuindo, uma vez mais, para o caráter sistémico e complexo da CCI. Esta subcategoria é mencionada explicitamente em apenas um dos modelos de CCI analisados: o de Jandt (1998).

De seguida, surge o “autoconceito”, relativo a um *“melhor conhecimento da sua própria cultura”* [OF3-PI] e à *“ideia que se faz de si próprio / que às vezes não corresponde bem à ideia que os outros fazem”* [PI2-EN]. De acordo com as nossas professoras, *“na competência de comunicação intercultural o autoconhecimento (...) é importante”* [PI2-EN], visto que *“quando queremos conhecer o outro também queremos deixar uma imagem de nós no outro”*. Posto isto, consideram que *“é importante na relação com o outro uma pessoa ter a noção / do que é que está a mostrar / de quem é”* [PI2-EN]. Este é um conhecimento também enfatizado em alguns dos modelos de CCI, nomeadamente em: Byram (1997); Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009); Hamilton, Richardson, & Shuford (ibidem); Jandt (1998); e Ogay (2000).

A subcategoria “autodescoberta”, ou, nas palavras de uma das professoras, a *“capacidade (...) de me compreender melhor a mim mesma para poder compreender melhor o outro”* [CF3-EN], articula-se com a capacidade de *“auto-reflexão”* [OF3-PI]. Trata-se, portanto, de uma subcategoria que tanto remete tanto para a “autoinstrução”, que acabámos de mencionar, como para a “consciência cultural crítica”, a “aptidão pessoal” (*componente praxeológica*) mais valorizada neste modelo. Quanto à menção a esta subcategoria nos modelos analisados, apenas a encontramos em Byram (1997) e em Jandt (1998), tendo sido deste último que ‘importámos’ a designação “autodescoberta”.

Com 4 UC, surge a “consciência da diversidade intralinguística e intracultural” da(s) língua(s) e cultura(s) do indivíduo. As nossas professoras enfatizam esta subcategoria por considerarem que algumas das questões levantadas em relação à interação intercultural também se colocam em situações de interação intracultural:

“a comunicação intercultural também tem de ser pensada dentro da própria cultura <RISOS> (...) não há nenhum macrocosmos que não se represente numa coisa pequenina (...) mesmo dentro de uma mesma cultura (...) as pessoas do norte fazem anedotas relativamente aos alentejanos os alentejanos fazem anedotas relativamente aos açorianos / e em termos / podem interferir / esses preconceitos / as ideias feitas (...) PODEM interferir” [CF2-EN].

De acordo com os nossos resultados, importa ainda ter “consciência das representações sobre a sua cultura”, visto se tratar de “*uma informação que depois pode-nos ajudar / ahm / a gerir / em determinado contexto (...) até antecipar primeiro e dizer / olhem / vocês têm a ideia mas não é assim (...) ou pode ajudar a desfazer algum equívoco e nós percebemos (...) o que é que o outro poderá pensar de nós*” [OF1-EN]. Estas duas últimas subcategorias emergiram unicamente nos discursos analisados, pelo que as consideramos de natureza ‘*emic*’.

Cultura geral

A esta categoria associámos 26 UC, que se distribuíram por duas subcategorias:

-
- *circunstâncias históricas, sociais e políticas (16 UC);*
 - *o espaço geográfico (10 UC).*
-

Quadro 11 - Subcategorias relativas à categoria “Cultura geral” (*Componente cognitiva*)

Para as nossas professoras, importa conhecer as “circunstâncias históricas, sociais e políticas” do país de onde é originário o nosso interlocutor, “*para (...) se sentir a dominar o contexto*” [PI3-EN] e, assim, evitar gafes que poderiam colocar em causa o sucesso da interação:

“um espanhol qualquer disse / olha este / mandou cortar a cabeça a não sei quem e fez isto / ahm / e vieram os guias e disseram / vocês estejam calados / estejam calados / porque aqui há polícia há pessoas disfarçadas a ouvir / e vocês vão logo para a prisão / uma pessoa não está habituada a este tipo de coisas” [OF1-EN].

Pensando mais em situações de comunicação intercultural fora da sua área geográfica, as professoras também consideram importante conhecer o “espaço geográfico”, nomeadamente a “*capital / outras cidades importantes*” [CF2-EN], ou “*pelo menos (...) conhecer mais ou menos a região*” [PI2-EN].

Conhecimento sobre conceitos

Por fim, as professoras referem conhecimentos conceptuais (21 UC), relativos quer ao conceito de CCI, quer ao próprio conceito de língua:

-
- consciência do valor político e educativo do conceito de CCI (14 UC);
 - consciência da íntima relação entre língua, cultura e identidade (7 UC).
-

Quadro 12 - Subcategorias relativas à categoria “Conhecimento sobre conceitos” (*Componente cognitiva*)

Para estas professoras, a CCI “*prende-se também com questões de justiça social, com preocupações políticas de procurar a igualdade e combater a discriminação*” [OF3-PI], assumindo-se claramente a dimensão ética associada a esta competência e à educação em geral (Conselho da Europa, 2009; Delors et al., 2000; Freire, 2004; Leo, 2010). Neste quadro, a CCI surge como “*um dos maiores factores de união que pode resolver conflitos e gerar amizades*” [CF3-PI] e o comunicador intercultural é perspectivado, por seu turno, como “*um construtor da paz*” [CF2-PI].

Por último, alude-se à consciência da “*íntima relação entre língua, cultura e identidade*”, reconhecendo-se que “*língua e cultura não se podem dissociar*” [CF2-EN]. Neste quadro, o comunicador intercultural deve ver a língua de uma forma complexa, e não como um mero instrumento de comunicação:

“quando eu vejo aqui a língua / não estou a ver a língua só / a língua e tudo aquilo que está associado a ela não é? / a língua os valores a cultura / tudo o que é veiculado por essa mesma língua (...) não é a língua só que transmite conhecimentos não é? (...) é tudo aquilo que vem associado à língua” [PI1-EN].

De acordo com os nossos resultados, espera-se que o comunicador intercultural tenha consciência tanto desta relação complexa entre língua-cultura-identidade, como da pertinência político-educativa associada à CCI. Esta consciência ainda se revela mais pertinente quando este comunicador intercultural é, ao mesmo tempo, professor (de línguas ou de outra disciplina):

“eu acho que a comunicação intercultural ela é essencial para o professor de línguas de facto mas ela é essencial para toda a gente (...) obviamente que ele tem uma responsabilidade aqui / tem uma responsabilidade que é a de formar indivíduos para usar essa competência depois nas suas relações pessoais interculturais” [OF3-EN].

Em jeito de síntese...

Neste modelo descritivo, a CCI é definida como uma competência multidimensional que assenta numa rede complexa e articulada de categorias e subcategorias associadas a três componentes (*afetiva*, *cognitiva* e *praxeológica*), componentes estas interdependentes, pois remetem constantemente umas para as outras, interpenetrando-se e completando-se reciprocamente, numa dinâmica recursiva.

Estas componentes não se encontram todas ao mesmo nível, encarando-se a *componente afetiva* como uma espécie de ‘motor de arranque’ das restantes. Posto isto, as atitudes de abertura em relação ao Outro, a segurança e convicção nas pertenças culturais do próprio sujeito e a predisposição para participar em encontros plurilingues e interculturais constituem os ‘alicerces’ basilares da construção e atualização da CCI.

Encarando a CCI como um *iceberg*, a *componente afetiva* surgiria como o nível mais profundo deste *iceberg*, visto que, além de ser a base desta competência, está intimamente relacionada com o domínio psicológico do sujeito que não está, portanto, visível. Seguindo esta linha de pensamento, a *componente cognitiva* estaria num nível intermédio, uma vez que, de acordo com os nossos resultados, apesar de não ser de uma natureza tão basilar como a *componente afetiva*, é igualmente imprescindível para um equilibrado desenvolvimento da CCI. Na verdade, sem conhecimentos acerca de si, do Outro e das especificidades deste tipo de interação, o indivíduo manifestaria grandes dificuldades em evidenciar as habilidades e capacidades mencionadas na *componente praxeológica*, por um lado, e as atitudes que integram a *componente afetiva*, por outro. Posto isto, a *componente praxeológica* acabaria por ser a ponta visível deste *iceberg*, sustentada sobre uma base não visível (porque pertence ao domínio da psicologia do sujeito), mas imprescindível para a solidez do mesmo: as *componentes afetiva* e *cognitiva*. Na figura abaixo, concretizarmos visualmente a metáfora de que nos servimos para explicitar as relações de interdependência entre estas três componentes da CCI:

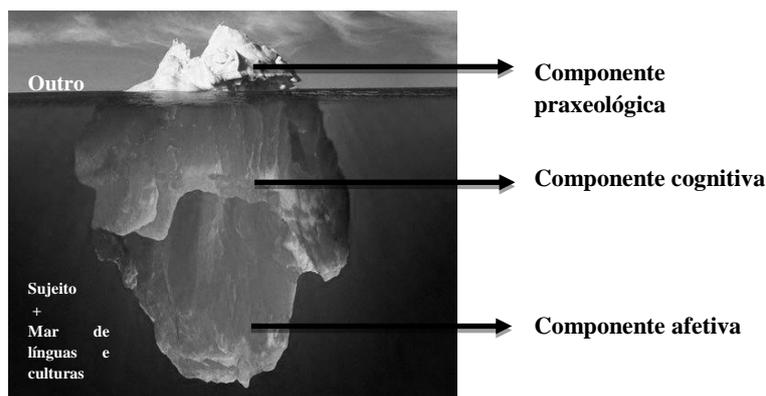


Figura 17 – Metáfora do *iceberg* e CCI

Como se pode depreender, a CCI desenvolve-se num mar de línguas e culturas, reconhecendo-se não só a profunda e íntima reciprocidade entre as dimensões cultural e linguística, mas também que “uma CCI pertinente no mundo atual, onde se falam mais de seis milhões de línguas, só faz sentido se integrar equilibradamente conhecimentos, atitudes e capacidades de natureza linguístico-comunicativa e sociocultural” (Bastos, 2014, p. 405). Neste quadro, um comunicador intercultural não necessita de ser poliglota, dominando muitas línguas, mas sim necessita de ser plurilingue e intercultural, colocando em ação uma competência que lhe permita estabelecer pontes entre línguas e culturas e negociar sentido com os seus interlocutores, rentabilizando o seu repertório plurilingue e pluricultural individual.

A par das dimensões linguística e cultural, neste modelo valoriza-se ainda uma outra dimensão, a do EU, o que atesta a presença de categorias relativas especificamente ao sujeito em todas as componentes, e, acima de tudo, a ênfase colocada na categoria “aptidões pessoais”, uma das mais valorizadas pelas nossas professoras. Posto isto, tal como já defendemos noutros lugares, a CCI é, de acordo com os nossos resultados, uma competência fortemente dependente das características pessoais do sujeito (Bastos, 2014; Bastos & Araújo e Sá, 2014).

Por fim, concluímos que a CCI apenas se manifesta em situações reais de interação intercultural, motivo pelo qual, na figura acima, ao lado da parte visível do *iceberg* surge o Outro, sem o qual o diálogo intercultural não se efetiva.

2.1.2. Das dinâmicas de desenvolvimento da CCI

À semelhança dos discursos teóricos analisados, estas professoras encaram a CCI como “uma competência imperfeita, inacabada, em permanente atualização e desenvolvimento” (Bastos, 2014, p. 408):

“a competência intercultural é uma coisa que não passa só de experiências que nós temos até ali ela vai sempre / vai sempre evoluindo e atualizando num crescendo / é assim não é? quanto mais / quanto mais experiências de interculturalidade ou de intercompreensão nós tivermos / (...) maior será o nosso repertório” [OF3-EN].

Assim, de acordo com as vozes destas professoras, o desenvolvimento da CCI afigura-se como um processo contínuo, permanentemente em (re/des)construção, consoante as experiências de aprendizagem (formais e não formais) e os contactos interculturais do indivíduo. Por outro lado, trata-se de um processo recursivo, uma vez que, a cada nova aprendizagem ou experiência, o comunicador intercultural reformula e/ou alarga o seu repertório plurilingue e pluricultural, em dinâmicas espiraladas, recursivas e ecológicas do desenvolvimento da CCI (Bronfenbrenner, 2002; Morin, 1999, 2008).

Com este processo pretende-se, portanto, levar o comunicador intercultural a distanciar-se de atitudes etnocêntricas, na direção de um etnorrelativismo cada vez mais consciente e consolidado (Bennet, in. Ogay, 2000; Spitzberg & Changnon, 2009): *“quando falo em intercultural (...) é uma grande abertura não é? uma grande abertura uma receptividade muito grande a outra realidade” [CF2-EN].* Posto isto, a espiral afigura-se-nos como a melhor metáfora para representar estas dinâmicas de desenvolvimento da CCI:

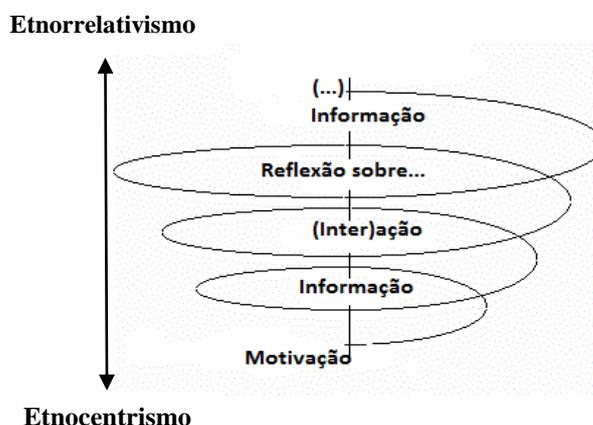


Figura 18 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI

Sendo a *componente afetiva* da CCI o seu ‘motor de arranque’, na figura 18, colocámos a “motivação” precisamente no início da espiral de desenvolvimento, à semelhança do que propõe Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) no seu modelo processual de competência intercultural. De acordo com as nossas professoras, o desenvolvimento da CCI, despoletado pela motivação, envolve três fases, intimamente

articuladas entre si numa lógica espiralada e recursiva de desenvolvimento, tal como ilustra quer a figura anterior, quer as palavras que se seguem: *“é a minha abertura primeiro é a minha vontade de eu querer saber mais e depois é o desenrascar e depois então vem o aprender”* [OF2-EN].

Despoletada a engrenagem de desenvolvimento da CCI, através da “motivação”, segue-se a fase da “informação”, alargando prioritariamente a *componente cognitiva* da sua CCI, com o objetivo de melhor se preparar para participar em encontros interculturais: *“eu acho que esta portanto a cognitiva / vai aumentando também / mas sem destruir as outras / aumentando quer dizer pronto uma pessoa vai aprendendo mais / aprendendo mais em termos de cultura e aprendendo mais a lidar com os outros”* [PI2-EN].

Uma vez que o conhecimento teórico é manifestamente insuficiente para um desenvolvimento sustentado da CCI, após esta fase de “informação”, as professoras consideram pertinente a participação efetiva em encontros plurilingues e interculturais (presenciais ou virtuais), levando o indivíduo a aprender a agir interculturalmente, agindo interculturalmente, dentro dos pressupostos da abordagem acional (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000). Trata-se da fase da “(inter)acção”, que coloca o indivíduo a desenvolver a CCI em ação, rentabilizando os conhecimentos teóricos entretanto aprofundados, testando as suas capacidades e afinando as suas atitudes: *“para esta competência / o ideal seria haver contactos mesmo a sério / viajando (...) à distância através de e-mail com pessoas que conhecem ou fazer um intercâmbio (...) talvez ainda seja um bocadinho mais verídico mais de ahm próximo do real não é?”* [CF2-EN]. Esta fase, assim como a anterior, é mencionada no modelo de maturidade intercultural proposto por King & Baxter Mogolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

De acordo com os nossos resultados, estas duas fases, apesar de cruciais, são insuficientes, visto que um desenvolvimento sustentado da CCI exige que o indivíduo proceda a um balanço reflexivo das experiências de aprendizagem vividas: *“uma coisa é ler / outra coisa é integrar / outra coisa é consciencializar / ahm / como eu preciso de algum tempo para amadurecer / e para compreender”* [OF2-EN]. Posto isto, a fase da “reflexão” reveste-se, para as nossas professoras, de toda a pertinência, exigindo que o indivíduo se autoanalisa, refletindo sobre si e sobre a sua forma de estar na comunicação intercultural, de forma a identificar os pontos fortes e fracos do seu perfil intercultural, e, assim, a tomar consciência dos aspetos em que precisa de se aperfeiçoar. Trata-se de uma fase crucial, uma vez que é aquela em que o indivíduo se prepara “para

iniciar um novo ciclo de informação-(inter)ação-reflexão, com o objetivo de continuar a desenvolver a sua CCI, na lógica reflexiva, recursiva e ecológica do desenvolvimento humano” (Bastos, 2014, p. 410).

Considerações finais

Por trás do que está concluído transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação (Bakhtin, 1992, p. 237)

À semelhança da maioria dos modelos de CCI apresentados no nosso enquadramento teórico (cf. capítulo 1), também as nossas professoras consideram a CCI uma competência multidimensional e complexa, composta por três componentes: a *afetiva* (saber ser e saber viver juntos), a *praxeológica* (saber fazer) e a *cognitiva* (saberes). Apesar de considerarem que a importância atribuída a cada uma destas componentes depende do contexto, isto é, da situação de comunicação e dos interlocutores, de uma maneira geral tendem a considerar, em consonância com Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que a *componente afetiva* constitui a base da CCI (Bastos, 2014; Bastos & Araújo e Sá, 2014).

Recorrendo à metáfora do *iceberg* (cf. Figura 17), demonstrámos que, de acordo com os nossos resultados, a CCI apenas é ativada em contextos de interação exolingue e multicultural, submersa num *mar de línguas e de culturas*, onde se encontra o Outro, representando o(s) nosso(s) interlocutor(es). As aptidões (*componente praxeológica*) são a face visível da CCI, isto é, a CCI em ação, mas dependem quer das atitudes (*componente afetiva* – na base da CCI, e, por isso, totalmente submersas), quer dos conhecimentos (*componente cognitiva* – igualmente submersa) do sujeito. Assim, no parecer das nossas professoras, as componentes da CCI são, no fundo, interdependentes, pelo que, para que a *praxeológica* se manifeste durante a interação, tem de convocar também as outras duas.

De acordo com o nosso modelo, a CCI parece ser fortemente dependente das características pessoais do sujeito (Bastos, 2014; Bastos & Araújo e Sá, 2014), o que se deve, por um lado, à valorização da *componente afetiva*, mas também, por outro lado, ao facto das “aptidões pessoais” serem uma das categorias mais preconizada (integrante da *componente praxeológica*) e de todas as componentes, sem exceção, integrarem categorias relativas especificamente ao sujeito (“relação com o sujeito” na *componente afetiva*, “conhecimentos sobre o sujeito” na *cognitiva* e “aptidões pessoais”, na *praxeológica*). As dinâmicas de desenvolvimento da CCI, dependentes das experiências

pessoais de cada indivíduo, contribuem também para o caráter pessoal intrínseco a esta competência.

Também bastante dependentes das características dos informantes deste modelo são algumas das suas categorias e subcategorias. Referimo-nos em concreto às de natureza ‘*emic*’, aquelas que emergiram, durante a análise, das vozes das nossas professoras e que estão assinaladas, na Tabela 3, a itálico. Com efeito, 180 das 970 UC identificadas nos discursos analisados são de natureza ‘*emic*’, o que corresponde a cerca de 20%. Embora não se trate de uma percentagem muito alta, é, no nosso entendimento, expressiva, uma vez que demonstra que a grande maioria das representações das nossas professoras em relação à CCI foi ao encontro do que está já previsto na literatura, mas, olhando o conceito sob a sua perspetiva, foi-nos possível identificar algo de novo.

Atentando nestas 180 UC de natureza ‘*emic*’, e organizando-as consoante as componentes da CCI a que se referem, apercebemo-nos que 86 dizem respeito à *componente afetiva*, 87 à *praxeológica* e apenas 7 se referem à *cognitiva*. A *componente cognitiva* da CCI parece ser, mais uma vez, desvalorizada pelas professoras, a favor das outras duas componentes. Contudo, se compararmos esta arrumação com o peso atribuído a cada componente em todo o modelo (cf. Gráfico 1), parece existir, nesta visão específica das nossas professoras de línguas, um maior equilíbrio entre as *componentes afetiva e praxeológica*.

Organizando estas 180 UC em função do conceito aglutinador para que cada atitude, capacidade ou conhecimento aponta, obtemos outro tipo de arrumação dos dados, que nos permite tirar outras conclusões:

	Indivíduo	Língua
<i>Afetiva</i>	<u>Relação com o Outro:</u> - <i>humildade (25 UC – 3%);</i> - <i>solidariedade (12 UC – 1%).</i> <u>Relação com o sujeito:</u> - <i>orgulho da sua identidade (9 UC – 1%).</i>	<u>Relação com as línguas:</u> - <i>não ter medo de errar quando utiliza uma LE (14 UC – 1%);</i> - <i>gosto/interesse pelas línguas (12 UC – 1%);</i> - <i>visão equitativa das línguas (8UC – 1%);</i> - <i>visão relacional das línguas (6 UC – 1%).</i>
<i>Praxeológica</i>	<u>Aptidões pessoais:</u> - <i>delicadeza/simpatia (18 UC – 2%);</i> - <i>capacidade de cativar (17 UC – 2%);</i> - <i>boa disposição/espírito positivo (15 C – 2%);</i> - <i>capacidade de receber bem (5 UC – 1%);</i> - <i>discrição (5 UC – 1%);</i> - <i>sentido de justiça/igualdade (4 UC – 0%);</i> - <i>capacidade de ser assertivo (3 UC – 0%);</i> - <i>autonomia/espírito de iniciativa (2 UC – 0%).</i>	<u>Aptidões linguístico-comunicativas:</u> - <i>capacidade de se expressar numa língua comum (12 UC – 1%).</i> <u>Aptidões cognitivas:</u> - <i>apetência para aprender LE (6 UC – 1%).</i>

Cognitiva	<u>Autoconhecimento:</u> - consciência da diversidade intralinguística e intracultural (4 UC – 0%); - consciência das representações sobre a sua cultura (3 UC – 0%).
------------------	---

Tabela 4 – Categorias / subcategorias ‘emic’ sobre a CCI

Na verdade, estas categorias / subcategorias de natureza ‘emic’ gravitam em torno de dois conceitos: o *indivíduo*, o que remete para o carácter pessoal desta competência a que já aludimos anteriormente; e a *língua*, apontando para um maior equilíbrio entre a dimensão linguística e cultural da CCI, dentro da tendência europeísta e ao contrário dos modelos norte-americanos, que tendem a negligenciar a dimensão linguística (provavelmente dado o seu contexto geopolítico e linguístico, em que o Inglês se assume como a língua de comunicação entre os vários estados).

Para este equilíbrio contribuíram bastante as categorias e subcategorias de natureza ‘emic’, onde foi visível a importância que as nossas professoras atribuem à “relação com as línguas de comunicação”, nomeadamente ao facto de não ter medo de errar quando se utiliza uma LE e ao gosto / interesse pelas línguas da interação. Contudo, importa lembrar que o repertório plurilingue e pluricultural do sujeito, bem como a capacidade de o gerir e de o atualizar a cada nova experiência relevante, foram também aspetos de um perfil de comunicador intercultural bastante valorizados nos discursos das nossas professoras. Estes aspetos, embora surjam já em alguns modelos difundidos na literatura (Byram, 1997; Candelier, 2000), são frequentemente negligenciadas nos discursos teóricos sobre o conceito de CCI.

O facto da dimensão linguística ser, neste modelo, tão valorizada, nomeadamente no que se refere às características emergentes das vozes dos sujeitos, não é alheio, no nosso entender, à profissão das nossas informantes: todas são professoras de línguas (materna, estrangeiras ou clássicas), com uma longa carreira docente. Posto isto, olhando o conceito sob o seu ponto de vista, parece-nos perfeitamente natural (e até expectável) que a dimensão linguística da CCI fosse enfatizada nos seus discursos, salientando a importância da sua área curricular e do papel da educação em línguas na formação do comunicador intercultural.

Contudo, é precisamente nesta dimensão linguística que reside o ponto mais sensível do modelo: se, por um lado, se valoriza os repertórios plurais individuais dos sujeitos e a capacidade de os gerir em contextos de interação, por outro lado, em alguns momentos, privilegia-se o recurso a uma língua comum (geralmente o Inglês), que sirva

de plataforma de entendimento entre os interlocutores. Sem querer negar o recurso a uma língua comum de entendimento nas situações em que tal é possível, reconhecendo que, efetivamente, esta capacidade pode facilitar a comunicação entre pessoas que não têm a mesma língua como LM, o que nos causou estranheza foi o facto de se particularizar essa característica, não a integrando no repertório plurilingue e pluricultural do sujeito e na capacidade de o gerir. No nosso entendimento, a referência direta a esta característica pode indiciar a associação dessa língua comum a uma *lingua franca*, vista como a solução para todos os problemas de comunicação, como se, em situação de comunicação intercultural, esses potenciais problemas fossem apenas de natureza linguística.

No que se refere às dinâmicas de desenvolvimento da CCI, tal como Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), as nossas professoras conferem à *componente afetiva* o papel de ‘motor de arranque’ do seu desenvolvimento, que se processa em dinâmicas recursivas, espiraladas, entre informação, (inter)ação e reflexão (cf. Figura 18). Posto isto, a CCI é vista como uma competência naturalmente incompleta e desequilibrada, sempre aberta a re(des)construções, que se aperfeiçoa / atualiza permanentemente ao longo da vida, tendo em conta as experiências interculturais do indivíduo e a sua capacidade de as rentabilizar para o seu processo de desenvolvimento enquanto comunicador intercultural. Esta conceção está totalmente em consonância com o que defende Dervin (2010), para quem a CCI “is not permanent, ‘for life’, and its practice and learning never end” (p. 15).

Posto isto, de acordo com estes resultados, consideramos que importa investir na *componente afetiva*, a força propulsora de todo o processo de desenvolvimento da CCI. Assim, promover o gosto pela diversidade linguística e cultural, fomentar o reconhecimento das mais-valias de uma abordagem didática orientada para o plurilinguismo e a interculturalidade, assim como a vontade de participar em encontros plurilingues e interculturais constituem-se, no nosso ponto de vista, como “portas de entrada” facilitadoras do processo de desenvolvimento desta competência, nas nossas escolas.

Para além disso, dada a natureza interativa desta competência, que se desenvolve e atualiza na interação intercultural, consideramos ainda importa privilegiar atividades de carácter acional (Conselho da Europa, 2002), levando os alunos a comunicar com pessoas de outras línguas e culturas, comunicando efetivamente em situações multilingues e multiculturais. Uma vez que nem sempre é possível promover encontros /

intercâmbios reais, sugerimos a promoção de intercâmbios virtuais, através de plataformas, na Internet, desenhadas para esta finalidade, tal como a plataforma *Galanet*²⁹. Desde a sua abertura ao público, em 2004, já decorrera, nesta plataforma, cerca de 60 sessões de formação, colocando em interação alunos de línguas de vários países, nomeadamente da Europa e da América Latina. Este é, portanto, um dos recursos que se coloca à disposição dos professores de línguas para poderem trabalhar a CCI com os seus alunos dentro dos pressupostos de uma abordagem acional e interativa, que se configura, no nosso entender, como um caminho possível. Contudo, cabe aos professores, em primeiro lugar, saberem da sua existência e, em segundo lugar, se prepararem para o percorrer (o que passa, na nossa perspetiva, por um investimento na sua formação).

²⁹ *Galanet* é um projeto europeu (Sócrates – Línguas) que tem como objetivo desenvolver uma didática da intercompreensão em línguas românicas (Espanhol, Francês, Italiano e Português), estimulando e promovendo as interações plurilingues através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. Este projeto coloca à disposição dos locutores romanófonos uma plataforma na Internet de formação à distância que lhes permite interagir uns com os outros (através de instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona) tendo em vista a realização comum de uma publicação sob a forma de “dossier de imprensa” ilustrativa das discussões que tiveram lugar ao longo da sessão. Cada sessão desenvolve-se ao longo de 4 fases: *quebrar o gelo / escolha de um tema* (as equipas constituem-se, os participantes conhecem-se, propõem e escolhem, através de voto, um tema comum); *turbilhão de ideias* (os participantes interagem para trocar ideias e escolher as rubricas temáticas em torno das quais se publicará o dossier de imprensa); *recolha de documentos e debate* (os participantes debatem as rubricas e anexam documentos para fundamentar as suas opiniões); e *dossier de imprensa* (os participantes preparam e publicam o dossier de imprensa à volta do tema debatido). Para mais informações, consultar o site do projeto: www.galanet.eu.

Referências bibliográficas

- Aguiar, A. R. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (tese de doutoramento não editada).
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: CIDTFF - Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional) - Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Arasaratnam, L. A. (2006). Further Testing a New Model of Intercultural Communication . *Communication Research Reports*, 23, 2, pp. 93 - 99.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural Communication Competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 137 - 163.
- Araújo e Sá, M. H., & Páscoa, T. (2002). Entre Línguas e Culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. *Actas do Colóquio - a Comunicação entre Culturas*. Portugal: ADECI / Grupo Sietaz.
- Bakhtin, M. (1992). *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbot, M.-J., & Dervin, F. (2011). L'Interculturel en Formation, un concept à renouveler. *Éducation Permanente*, 186, pp. 5 - 16.
- Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na Formação Contínua de Professores de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não editada).
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2013). "Papagaio Colorido"? "Bola Saltitante"? "Construtor de Pontes"? : Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais. Obtido a 15 de agosto de 2013 de E-Revista de Estudos Interculturais, 1: <http://www.iscap.ipp.pt/cei/E-REI%20Site/1Artigos/Monica%20Bastos%20-%20Papagaio%20Colorido,%20Bola%20Saltitante,%20Construtor%20de%20Pontes.pdf>. ISSN 2182-6439.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2014). *Pathways to teacher education for Intercultural Communicative Competence: teachers' perceptions*. Obtido a 27 de janeiro de 2014, de The Language Learning Journal: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.869940>
- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. (2008). Migrations et Éducation Plurilingue. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, pp. 114 - 120.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107 - 128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749 - 764.

Bennet, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: a process perspective. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121 - 140). Thousand Oaks: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc

Candelier, M. (2000). *L'Introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Obtido a 01 de novembro de 2011, de European Centre for Modern Languages: archive.ecml.at/documents/reports/WS20001.pdf

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme projet*. Obtido a 30 de setembro de 2011, de Division des Politiques Linguistiques: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet_fr.doc

Chardenet, P. (2007). De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension. In M. F. Capucho, A. A. Martins, C. Degache, & M. Tost Planet, *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 475 - 486). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, pp. 141 - 165.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., & Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit*. Obtido a 30 de setembro de 2011, de Division des Politiques Linguistiques: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Droit_fr.pdf

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Language Policy Division / Council of Europe.

Couto, M. (2005). Uma Cidadania à procura da sua cidade. In *Pensatempos: textos de opinião* (pp. 85 - 96). Alfragide: Editorial Caminho.

Daubney, M. (2010). *Ansiedade linguística na prática pedagógica de professores de Inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não editada).

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanshao, Z. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Dervin, F. (2010). *Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts*. Obtido a 30 de setembro de 2011, de [http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf](http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf)

Devin, F. (2014). *Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality*. Obtido a 4 de abril de 2014 de European Journal of Teacher Education: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>

Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the primary school*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension: Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional - O livro que mudou o conceito de inteligência*. Lisboa: Temas e Debates.

Gonçalves, M. (2011). *Desenvolvimento Profissional e Educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não editada)

Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2001). Executive Insights: an intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9, pp. 87 - 103.

INCA. (2004a). *INCA Assesse Manual*. Obtido a 12 de dezembro de 2006, de INCA Project: www.incaproject.org

INCA. (2004b). The Theory. Obtido a 12 de dezembro de 2006 de INCA Project: www.incaproject.org

Jandt, F. (1998). *Intercultural Communication - an introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Jandt, F. (2004). *An Introduction to Intercultural Communication - identities in a global community*. California: Sage Publications, Inc.

Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53 - 65). Thousand Oaks: Sage Publications.

Kramsch, C. (1999). Thirdness: the intercultural stance. In T. V. (ed.), *Language, Cultural and Identity* (pp. 41 - 58). Aalborg: University Press.

Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding - Reorienting teacher education to adress sustainable development: guidelines and tools*. Bangkok: Unesco.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não editada).

- Maalouf, A. (1998). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117 - 155). Lisboa: Gradiva.
- Maxwell, J. (1997). Designing a Qualitative Study. In L. Rickman, & D. Rog, *Handbook of Applied Social Research* (pp. 69-100). Thousand Oaks/CA: Sage Publications.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ogay, T. (2000). *De la Compétence à la Dynamique Interculturelles*. Bern: Peter Lang.
- Puren, C. (2007). *Histoire de la Didactique des Langues-Cultures et Histoire des Idées*. Obtido a 28 de setembro de 2011, de Les Langues Modernes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afectividade no Ensino de Alemão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não editada).
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2 - 52). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, J., & Corbin, A. (1997). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage Publications.
- Varro, G. (2007). *Les pré-supposés de la notion d'interculturel: réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. Obtido a 28 de setembro de 2011, de Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>