

A competência comunicativa intercultural na ótica de alunos de PLE e a sua influência na metodologia de ensino e na elaboração de materiais didáticos

Intercultural communicative competence from the angle of PFL students and its influence on the teaching methodology and design of didactic materials

Luis Elói¹

¹ Boğaziçi University

Abstract

This study originates from the ubiquitous nature of globalization, which brings individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds closer together across various sectors of society, such as in academic, professional, and personal life. Particularly in the teaching of Portuguese as a foreign language (PFL), this implies articulating language and culture and taking into consideration the global status of the Portuguese language. PFL classes should promote a holistic teaching practice, utilize teaching materials that facilitate knowledge acquisition and encourage critical thinking about the language and its culture(s), and encourage students to play an active role in their learning. Therefore, this research aims to analyse how students' attitudes, perceptions, and beliefs regarding intercultural communicative competence can influence the teacher's teaching methodology and the development of teaching materials to promote this competence. Data collection was conducted through an online questionnaire completed by PFL students at two Turkish universities, and the results were statistically analysed using suitable software. The results regarding the participants' attitudes in this study suggest an interest in the language and its culture(s), a preference for authentic materials and activities developed by the teacher, and an inclination for cultural themes of both objective and subjective nature. Regarding the students' perceptions, data indicate that learning cultural aspects of various Lusophone countries represents a better way to understand the target cultures and their own. Finally, the results concerning the students' beliefs determine that the most pleasant and conducive resources for establishing links between the Portuguese language and its culture(s) are the experiences, perspectives, and class annotations of their classmates. Overall, this study concludes that the teaching of PFL and the design of teaching materials should consider the promotion of Intercultural communicative competence (ICC), based on the attitudes, perceptions, and beliefs of the participants, as well as the correlation between the teaching methodology/teaching materials, the learners' educational context, and their receptiveness to this competence.

Keywords: Portuguese as a foreign language (PFL), intercultural communicative competence (ICC), intercultural competence, teaching methodology, design of didactic materials.

Resumo

O presente estudo tem a sua génese no carácter ubíquo da globalização por, de modo geral, ser um fenómeno que aproxima indivíduos de diversos contextos linguísticos e culturais em vários quadrantes da sociedade, como na vida académica, profissional e pessoal. No caso específico do ensino de Português língua estrangeira (PLE), implica articular língua e cultura e ter em conta o estatuto global da língua portuguesa. A aula de PLE deve promover uma prática letiva holística, recorrer a materiais didáticos facilitadores de aquisição de conhecimento e encorajadores de pensamento crítico sobre a língua e a(s) sua(s) cultura(s) e incentivar os alunos a terem um papel ativo na sua aprendizagem. Por isso, esta investigação tem como objetivo analisar a forma como as atitudes, perceções e crenças dos alunos relativamente à competência comunicativa intercultural podem

influenciar a metodologia de ensino do docente e a elaboração de materiais didáticos para promover esta competência. A recolha de dados decorreu através de um questionário online preenchido por estudantes de PLE em duas universidades turcas e analisados estatisticamente com recurso a software próprio. Os resultados relativos às atitudes dos participantes neste estudo sugerem interesse pela língua e sua(s) cultura(s), preferência por materiais autênticos e atividades desenvolvidas pelo docente e apetência por temas culturais de caráter objetivo e subjetivo. Quanto às suas perceções, os dados apontam uma tendência para aprender aspetos culturais de vários países lusófonos como forma de melhor compreender as culturas alvo e a sua. Por fim, os resultados referentes às crenças dos alunos indicam que os recursos mais aprazíveis e propícios a estabelecer pontos de contacto entre a língua portuguesa e a(s) sua(s) cultura(s) são as experiências, perspetivas e notas/apontamentos dos colegas de turma. Em suma, esta investigação conclui que o ensino de PLE e a elaboração de materiais didáticos devem ter em conta a promoção da Competência comunicativa intercultural (CCI), com base nas atitudes, perceções e crenças dos alunos, e deve haver uma correlação entre a metodologia de ensino/materiais didáticos, o contexto educativo dos alunos e a sua receptividade a esta competência.

Palavras-chave: Português língua estrangeira (PLE), competência comunicativa intercultural (CCI), competência intercultural, metodologia de ensino, elaboração de materiais didáticos.

1. Contextualização do estudo

O contacto cada vez mais frequente e rápido entre falantes de diferentes línguas e contextos culturais faz com que o ensino de línguas estrangeiras, em geral, e de PLE, em particular, tenha em conta o fenómeno da globalização. Por isso, torna-se cada vez mais importante promover o desenvolvimento de CCI, que implica articular língua e cultura para interagir de forma bem-sucedida. Nesta perspetiva, comunicar eficientemente numa outra língua significa ir além da proficiência linguística, ou seja, do domínio de vocabulário e gramática. Como o português é uma língua global, é importante que a aula de PLE sensibilize os alunos para a questão da variedade linguística, particularmente Português Europeu e Brasileiro, as duas formas reconhecidas e codificadas oficialmente, que apresentam uma vasta riqueza linguística e cultural.

Esta investigação é feita de forma tripartida, por isso as atitudes, perceções e crenças dos alunos de PLE enquadram-se nas dimensões interculturais do modelo de CCI de Michael Byram (2021), que se foca no desenvolvimento de competência comunicativa intercultural de aprendentes de línguas estrangeiras. Assim, os resultados referentes às atitudes dos alunos estão relacionados com três dimensões interculturais do modelo de Byram, nomeadamente ‘Atitudes’, ‘Competências de interpretação e relação’ e ‘Competências de descoberta e interação’. A primeira dimensão envolve atitudes de curiosidade e abertura para explorar outras culturas e também a sua própria. A segunda pressupõe o desenvolvimento de competências para interpretar documentos e elementos culturais, explicá-los e relacioná-los com os da sua cultura. A terceira implica a aquisição de conhecimento sobre outras culturas e interação em tempo real. As perceções dos participantes estão alinhadas com a dimensão intercultural de ‘Conhecimento’, que diz respeito ao conhecimento de grupos sociais e eventos, quer da sua cultura, quer da cultura do interlocutor, bem como dos processos de interação. Por fim, as crenças dos alunos estão associadas à dimensão intercultural de ‘Consciência crítica cultural’, que visa refletir sobre valores da sua e de outras culturas.

2. Estado da arte

Para investigar as atitudes, perceções e crenças de alunos de PLE quanto a CCI e o seu impacto na metodologia de ensino e elaboração de materiais didáticos para promover esta competência, é necessário fazer um enquadramento teórico. Para começar, é essencial fazer a distinção entre competência intercultural e competência comunicativa intercultural. A primeira consiste na aptidão para interagir com indivíduos de diferentes contextos culturais (Kramsch, 2013) e que representam comportamentos culturais distintos

(Spitzerberg & Chagnon, 2019). Por sua vez, a segunda refere-se à capacidade para interagir com indivíduos de outros contextos linguísticos e culturais usando outra língua (Byram, 2021). Portanto, os resultados desta investigação serão apresentados e discutidos à luz da perspectiva de CCI, uma vez que vai além da competência intercultural.

O modelo de CCI no qual este estudo se enquadra é o de Byram (2021), que é composto por cinco dimensões interculturais ou saberes, explicadas de seguida. Primeiramente, ‘Atitudes’ ou ‘Saber ser’ consiste em curiosidade, receptividade e prontidão para suspender ideias pré-concebidas sobre outras culturas e crenças sobre as suas atitudes interculturais. Em segundo, ‘Competências de interpretação e relação’ ou ‘Saber compreender’ implicam a aptidão para interpretar e relacionar documentos ou práticas culturais de outra cultura, explicá-las e relacioná-las com as suas. Em terceiro, ‘Competências de descoberta e interação’ ou ‘Saber aprender/fazer’, que pressupõem a aquisição de conhecimento teórico sobre outras culturas e a aptidão para aplicá-lo em interações em tempo real. Seguidamente, ‘Conhecimento’ ou ‘Saberes’ refere-se ao conhecimento de grupos sociais e suas características, quer na cultura alvo, quer na do aprendente, bem como processos de interação. Por fim, ‘Consciência crítica cultural’ diz respeito à capacidade de um indivíduo para avaliar os valores da cultura de outrém e da sua (Byram, 2021). Uma vez que a inclusão de CCI no ensino de uma L2 integra competências linguísticas e culturais, é importante articular língua e cultura, o que remete para outros conceitos diretamente ligados a este modelo.

A interação com indivíduos de outros contextos linguísticos e culturais leva ao conceito de falante intercultural (Byram, 2021), que é alguém que usa uma língua para comunicar e estabelecer uma relação com o seu interlocutor, como forma de mediação. Este modelo de falante é diferente do modelo de falante nativo, que se pauta pela ênfase numa única norma linguística e na imitação do falante nativo. No caso da aula de PLE, o modelo de falante intercultural pode promover o contacto e a utilização das duas variantes de Português atualmente codificadas e reconhecidas, as normas Europeia e Brasileira. A literatura indica que este modelo está a ganhar terreno por ser mais dinâmico, flexível e, simultaneamente, englobar as atitudes, as competências, o conhecimento, e a consciência crítica cultural do aprendente, sem esquecer a ligação do paradigma de falante intercultural à educação para a cidadania intercultural (Barret & Golubeva, 2022; Byram, 2021; Castiglioni & Bennett, 2018; Porto et al., 2017; Wagner & Byram, 2017).

A educação para a cidadania intercultural está relacionada com o modelo de CCI de Byram e contribui para a formação do aprendente como falante intercultural (Wagner & Byram, 2017). Educar para a cidadania intercultural pressupõe a aquisição de conhecimento teórico e a sua aplicação em situações reais. Por outras palavras, representa os objetivos educativos e funcionais da aula de língua estrangeira (Porto et al., 2017), neste caso, do curso de PLE. Além do mais, este conceito engloba também a expansão de conhecimento sobre outros grupos sociais, as suas características únicas e como a interação com os membros desses grupos pode gerar mudanças individuais e sociais (Baker & Fang, 2020), que podem advir dos temas abordados na aula de língua estrangeira. No caso específico dos temas culturais, a literatura sugere que podem ser categorizados em “Big-C Culture” ou “little-c culture” (Bennet, 2013; Kramersch, 2013). Enquanto a primeira categoria se refere a temas que envolvem informação factual e objetiva, a segunda contribui para compreender como é que indivíduos de outras culturas percecionam determinados temas. Por isso, esta segunda categoria é mais propícia a refletir sobre outras culturas e sobre a sua, devido à possibilidade de fazer comparações e identificar valores, pontos de vista ou atitudes semelhantes e/ou diferentes dos do aprendente, fomentando compreensão e tolerância, através de pensamento crítico e subjetivo.

Outra componente aliada à promoção de CCI na aula de PLE tem a ver com o papel do aluno. Freire (1970) defende que os alunos não são apenas meros recipientes de conhecimento e, mais recentemente, Council of Europe (2001; 2020) argumenta que o aluno é um agente social. Ao desempenhar este papel, pressupõe-se que o aluno mobilize as suas competências intelectuais, emocionais e de escolha (Council of Europe, 2001), conceba a língua como mais que uma disciplina académica e, por conseguinte, seja um utilizador dessa língua (Council of Europe, 2020). De forma geral, o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, e também responsabilidade,

de certa forma, e é incentivado a mobilizar conhecimentos, competências e experiências prévias para facilitar a sua aprendizagem.

Por último, mas não menos importante, é o conceito de mediação, que pode ser aplicado, quer pelos alunos, enquanto agentes sociais, quer pelo docente, através da sua metodologia de ensino e elaboração de materiais didáticos. Este conceito é amplamente abordado na literatura e algumas das suas definições são apresentadas de seguida. Por exemplo, Byram (2021) e Castiglioni & Bennet (2018) defendem que a mediação cultural resulta da interação entre indivíduos de culturas diferentes. Beacco et al. (2016) afirmam que se trata da aptidão para interagir com outras culturas usando outra língua e refletir sobre essas culturas. O Council of Europe (2020), define mediação como uma ferramenta para co-construir significado com o interlocutor aquando de interação.

Em suma, o desenvolvimento de CCI é fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente de PLE, embora não seja um processo linear, uma vez que está relacionado com a implementação de pedagogias que levem em conta o fenómeno da globalização. Adotar o modelo de falante intercultural, educar para a cidadania intercultural e sensibilizar para a importância de mediação são componentes de uma metodologia de ensino que contribui para formar e educar cidadãos.

3. Metodologia

Os dados objeto de análise neste estudo foram recolhidos no ano letivo 2023/2024 através de um questionário online, no âmbito da investigação de doutoramento do autor deste artigo, com o intuito de analisar a relação entre língua e cultura no ensino e aprendizagem de PLE no ensino superior turco à luz do conceito de CCI. Os resultados selecionados para apresentação e discussão neste artigo advêm de questões em escala de Likert e de escolha múltipla e contaram com a participação de estudantes universitários de PLE (N=42) de duas universidades turcas. Após a sua recolha, os dados foram processados estatisticamente com recurso ao software IBM SPSS Statistics 28.0.1.0.

3.1. Descrição sociodemográfica dos participantes

Os inquiridos foram distribuídos por alunos de duas universidades turcas. Os dados recolhidos mostram que, no geral, os respondentes são maioritariamente do sexo feminino (54.4%), têm entre 18 e 24 anos de idade (83.3%) e são falantes de turco como língua materna (100%). Aquando do preenchimento dos questionários, os respondentes estavam a frequentar um curso de Licenciatura/1.º Ciclo (90.5%) ou um curso de Mestrado/2.º Ciclo (9.5%). Em termos de semestres de PLE, a maioria estava a frequentar/tinha frequentado um semestre (35.7%), quatro semestres (26.2%), três semestres (21.4%) e dois semestres (16.7%). Visto de outra perspetiva, os participantes estavam a frequentar/tinham frequentado os seguintes níveis linguísticos: A1 (38.1%), B1 (28.6%), A2 (26.2%) e B2 (9.2%), ou seja, desde o nível de iniciação até ao pós-intermédio.

4. Resultados

De seguida, são apresentadas as questões colocadas aos participantes, de acordo com a respetiva dimensão intercultural.

Começando pela dimensão intercultural ‘Atitudes’, os participantes do estudo foram questionados quanto aos seus objetivos para aprender Português através de uma escala de Likert de concordância, baseada nas afirmações seguintes:

- 1) Satisfazer a minha curiosidade em relação à língua portuguesa e à(s) sua(s) cultura(s)/civilização e adquirir um nível de proficiência linguística;
- 2) Adquirir competências de aprendizagem que serão úteis para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras;

- 3) Adquirir competências que poderão ser usadas noutros contextos (por ex., memorizar, resumir, verbalizar, exprimir-me com precisão, fazer uma apresentação);
- 4) Expandir a compreensão da minha própria identidade e cultura.

A maioria dos alunos (78.6%) indica que o seu principal objetivo é satisfazer a sua curiosidade em relação à língua e à(s) sua(s) cultura(s) e, simultaneamente, tornar-se um falante proficiente (1) (cf. Tabela 1). Depois, a aquisição de competências de aprendizagem que poderão ser úteis para aprender outras línguas (2) (66.6%) é outro dos objetivos. De seguida, a compreensão da sua própria identidade e cultura (4) (59.5%) e, por fim, a aquisição de competências transversais a outros contextos (3) (54.8%), como memorizar, resumir, verbalizar, exprimir-se com precisão ou fazer uma apresentação, são outras das suas metas.

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem (%)

Escala de concordância	Afirmações			
	(1)	(2)	(3)	(4)
Discordo completamente	2.4	7.1	4.8	7.1
Discordo	4.8	11.9	11.9	11.9
Não discordo nem concordo	14.3	14.3	28.6	21.4
Concordo	26.2	33.3	31.0	33.3
Concordo completamente	52.4	33.3	23.8	26.2

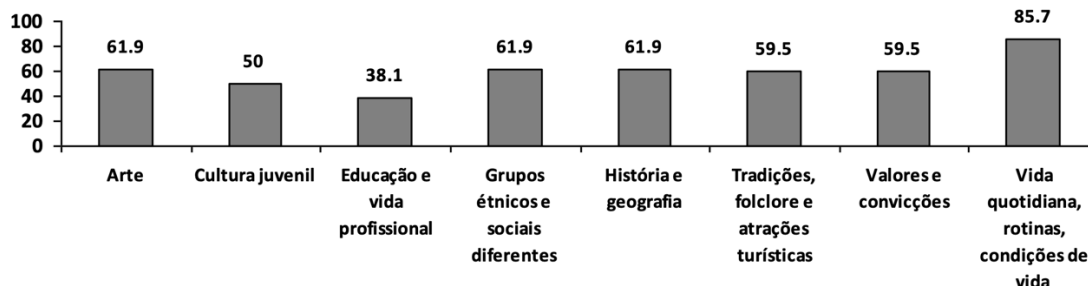
Relativamente à dimensão intercultural ‘Competências de interpretação e relação’, os alunos responderam a uma questão de escolha múltipla sobre os temas culturais que consideram mais estimulantes para aumentar a sua sensibilização sobre uma ou mais culturas e identificar semelhanças e/ou diferenças entre essa(s) cultura(s) e a sua. Os temas incluídos na questão são os seguintes:

- 1) Arte (por ex., literatura, música, teatro/cinema);
- 2) Cultura juvenil;
- 3) Educação e vida profissional;
- 4) Grupos étnicos e sociais diferentes;
- 5) História e geografia;
- 6) Tradições, folclore e atrações turísticas;
- 7) Valores e convicções;
- 8) Vida quotidiana, rotinas, condições de vida, alimentos e bebidas.

De acordo com as respostas dos alunos, os temas considerados mais importantes são apresentados de seguida pela sua ordem de importância (cf. Figura 1). No topo das preferências dos participantes encontra-se ‘Vida quotidiana, rotinas, condições de vida, alimentos e bebidas’ (85.7%). Em segundo, e em termos de igualdade, figuram ‘Arte’ (61.9%), ‘Grupos étnicos e sociais diferentes’ (61.9%) e ‘História e geografia’ (61.9%). Em terceiro lugar, ‘Tradições, folclore e atrações turísticas’ (59.5%) surge lado a lado com ‘Valores

e convicções' (59.5%). De seguida, 'Cultura juvenil' (50.0%) é outro dos temas seleccionados pelos alunos. Por fim, o tema 'Educação e vida profissional' (38.1%) surge em último lugar no conjunto das suas respostas.

Figura 1. Temas para desenvolver 'Competências de interpretação e relação' (%)

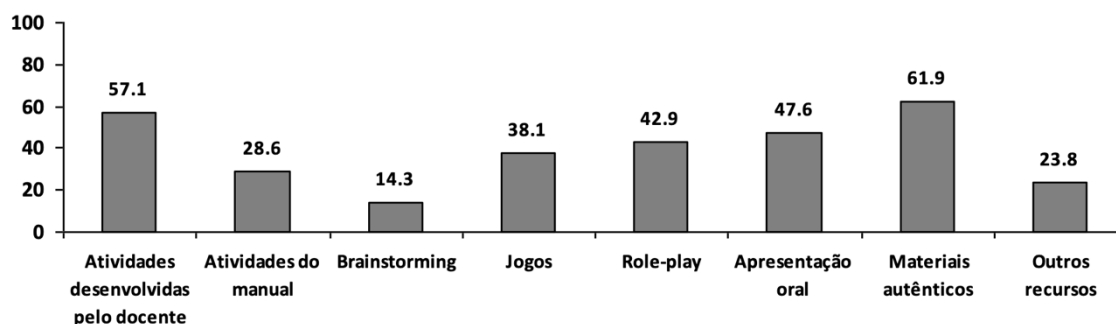


Quanto à dimensão intercultural de 'Competências de descoberta e interação', os participantes do estudo foram inquiridos sobre as estratégias que mais contribuem para desenvolver competências de interação com indivíduos de culturas diferentes e sensibilizar para as suas culturas. As opções de resposta apresentadas aos inquiridos são as seguintes:

- 1) Atividades desenvolvidas pelo docente;
- 2) Atividades do manual (incluindo áudio e/ou vídeo);
- 3) Brainstorming;
- 4) Jogos;
- 5) Participação em role-play segundo linhas de orientação e/ou tópicos;
- 6) Realização de uma apresentação sobre um determinado tópico seguida de interação de turma;
- 7) Uso de materiais autênticos (por ex., áudio, blogues, jornais, podcasts, revistas, vídeos);
- 8) Uso de outros recursos (por ex., outros manuais, recursos online, aplicações).

Os resultados indicam que os alunos consideram 'Materiais autênticos' (61.9%) o tipo de atividade que mais favorece a interação com outras culturas e sensibilização das suas especificidades (cf. Figura 2). Outra opção selecionada por mais de metade dos participantes é 'Atividades desenvolvidas pelo docente' (57.1%). Depois, todas as outras respostas indicadas aparentam ter um peso menor no desenvolvimento de competências de descoberta e interação. Na ótica dos inquiridos, 'Brainstorming' (14.3%) é a atividade que menos favorece a expansão destas competências.

Figura 2. Atividades que fomentam ‘Competências de descoberta e interação’ (%)



No âmbito da dimensão intercultural ‘Conhecimento’, os alunos foram questionados sobre a aprendizagem da cultura de vários países lusófonos, ao invés do foco apenas na cultura de uma nação de língua portuguesa. Para a recolha de dados foi usada uma escala de Likert na qual exprimiram os seus níveis de concordância relativamente a estas afirmações:

- 1) Proporciona um conhecimento mais amplo sobre as diferenças e/ou as semelhanças entre as culturas dos países de língua portuguesa e entre essas culturas e a minha cultura;
- 2) Pode apresentar dificuldade para mim devido à assimilação de mais informação;
- 3) Prefiro abordar aspetos culturais de vários países de língua portuguesa porque é uma fonte de interesse e motivação para aprender mais sobre a língua e/ou a(s) sua(s) cultura(s).

Tabela 2. Abordagem pluricultural no desenvolvimento de ‘Conhecimento’ (%)

Escala de concordância	Afirmações		
	(1)	(2)	(3)
Discordo completamente	0.0	14.3	0.0
Discordo	0.0	19.0	0.0
Não discordo nem concordo	4.8	28.6	11.9
Concordo	26.2	28.6	38.1
Concordo completamente	69.0	9.5	50.0

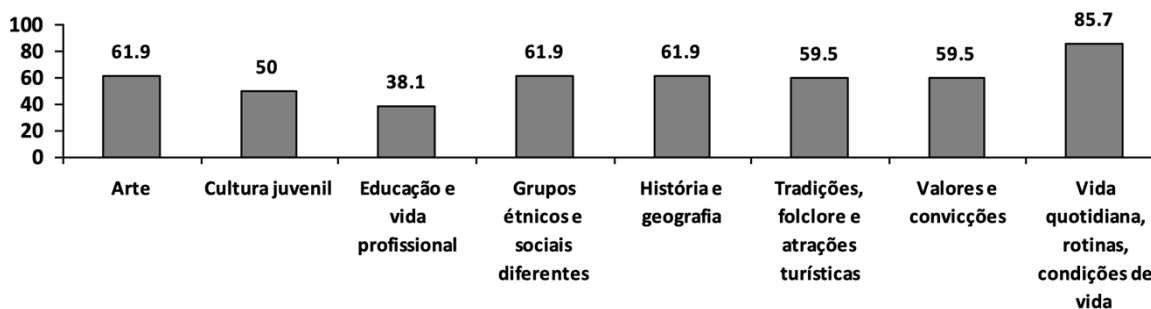
Indubitavelmente, os participantes têm uma percepção positiva da abordagem pluricultural no ensino de cultura dos países lusófonos (cf. Tabela 2). A esmagadora maioria acredita que aprender várias culturas contribui para expandir o seu conhecimento das semelhanças e/ou diferenças entre essas culturas e entre elas e a sua própria (1) (95.2%). Uma parte significativa dos inquiridos defende este tipo de abordagem por se tratar de uma fonte de interesse e motivação para aumentar o seu conhecimento linguístico e cultural (3) (88.1%). Apenas um reduzido número de alunos acredita que esta perspetiva pluricultural pode ser um obstáculo à sua aprendizagem por implicar mais informação para assimilar (1) (38.1%).

No que diz respeito à última dimensão intercultural, ‘Consciência crítica cultural’, os participantes do estudo foram indagados sobre os recursos que mais apreciam para refletir sobre a língua e sua(s) cultura(s) e estabelecer elos de ligação com a sua língua e cultura. Neste caso, trata-se de uma escala de Likert com base nas seguintes possibilidades de resposta:

- 1) Experiências, perspectivas e notas de colegas de turma;
- 2) Recursos tecnológicos;
- 3) Recursos não tecnológicos.

Os resultados determinam que os respondentes dos questionários tendem a considerar ‘Experiências, perspectivas e notas de colegas de turma’ (64.3%) mais aprazível que ‘Recursos tecnológicos’ (54.8%) para desenvolver pensamento crítico nas esferas linguística e cultural (cf. Figura 3). ‘Recursos não tecnológicos’, ou seja, de carácter mais convencional, é a opção de cerca de um terço dos inquiridos (31.0%).

Figura 3. Recursos que promovem a ‘Competência crítica intercultural’ (%)



5. Discussão de resultados

Tendo em conta o propósito desta investigação, esta secção apresenta a discussão de resultados de forma tripartida. Começa por analisar as atitudes de alunos de PLE em relação à competência intercultural, e como podem influenciar a metodologia de ensino e a elaboração de materiais didáticos, depois foca-se nas perceções e, seguidamente, nas suas crenças. Para terminar, apresenta-se um exemplo de atividade prática para didatizar o desenvolvimento de CCI.

5.1 Atitudes

Os resultados desta componente englobam as dimensões interculturais ‘Atitudes’, ‘Competências de interpretação e relação’ e ‘Competências de descoberta e interação’.

Na primeira dimensão, os resultados evidenciam claramente uma atitude de predisposição dos alunos para aprender Português e articular língua e cultura na aula de PLE, de forma a expandir o seu conhecimento linguístico e cultural. Como a aprendizagem de Português e sua(s) cultura(s) contribui para o aluno aprofundar o conhecimento da sua própria língua nativa e cultural local, através de comparação e reflexão, e adquirir competências para aprender outras línguas, outras observações podem ser feitas. Por um lado, ocorre uma expansão do seu repertório linguístico e cultural. Por outro lado, é possível mobilizar conhecimentos prévios que auxiliam a mediar a aprendizagem de Português e de uma ou mais culturas bem como a interagir com

indivíduos de outros contextos linguísticos e culturais. Por isso, os participantes tendem a afastar-se do modelo tradicional de falante nativo e a aproximar-se do modelo de falante intercultural.

Na segunda dimensão, a aptidão para interpretar e relacionar culturas lusófonas e estas com a sua cultura está relacionada com o tipo de temas explorado, que podem contribuir para o desenvolvimento de CCI. A literatura nesta área destaca a importância de abordar temas pertencentes à categoria ‘little-c culture’ (Bennet, 2013; Kramsch, 2013). Embora os participantes do estudo não se foquem apenas em temas desta categoria, alguns dos temas por eles indicados enquadram-se nesse perfil, ainda que seja necessário um maior enfoque nesse tipo de temas. Dado que a competência de interpretação e relação pressupõe pensamento crítico, que gera compreensão mútua e tolerância, temas de caráter ‘little-c’ promovem perspectivas não essencialistas de cultura. Em suma, a aula de PLE pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e atitudes de abertura em relação a outras culturas, reforçando a interdependência entre língua e cultura (Castro & Melo-Pfeifer, 2010), melhorando a interação entre indivíduos de diferentes contextos linguísticos e culturais, em conjunto com a compreensão das culturas alvo e da sua (Basílio et al., 2019).

Na terceira dimensão, a preferência dos alunos por ‘Materiais autênticos’ e ‘Atividades desenvolvidas pelo docente’ para interagir com outras culturas e chamar a atenção para as suas especificidades permite fazer as seguintes observações. Este tipo de materiais e atividades proporciona aos alunos o contacto com situações próximas da vida real e, por conseguinte, estimula o desenvolvimento de sensibilidade intercultural. Além do mais, apresentam um denominador comum relativamente ao papel do docente, que desempenha a função de guia e orientador no processo de ensino e aprendizagem. Posto de outra forma, o docente acaba por mediar a aquisição de conhecimento, mas o aluno, neste contexto, demonstra uma atitude de curiosidade em relação à língua e suas culturas e de cooperação, quer com o docente, quer com os colegas. Tendo em conta as preferências dos alunos, o uso de materiais autênticos, como textos, é uma forma de exposição à língua e cultura tal como existem. A literatura também refere que uma abordagem de ensino interativa implica lidar com outros indivíduos em contextos próximos da vida real, em tempo real e permite a mobilização de conhecimento e experiências pessoais (Van Maele & Mertens, 2014). O uso de recursos tecnológicos para articular língua e cultura também pode ser usado para interagir com falantes nativos e não nativos de português, o que reforça o modelo de falante intercultural e, por conseguinte, a necessidade de adquirir CCI. Uma perspetiva interdisciplinar permite estabelecer pontos de contacto entre a aula de PLE e outras áreas do saber. Outra possibilidade é o recurso a projetos porque expõe os alunos a encontros interculturais e promove sensibilidade intercultural (Derenowski, 2014) e ainda fomenta o desenvolvimento de competências linguísticas (Róg, 2014).

5.2 Perceções

Relativamente à expansão de conhecimento dos grupos sociais e práticas culturais associados à língua alvo, bem como dos processos de interação, os alunos mostram-se recetivos à abordagem de várias culturas lusófonas. Esta recetividade ao plurilinguismo e pluriculturalismo vai ao encontro das premissas da educação plurilingue e pluricultural, conforme a literatura na área. Por exemplo, Beacco et al. (2016) defendem que este modelo educativo enfatiza a diversidade linguística e cultural da língua alvo, promove a aquisição de competência linguística e intercultural, e encoraja o desenvolvimento pessoal dos alunos. Por outras palavras, a tendência dos alunos para identificar semelhanças e diferenças entre as culturas alvo e a sua e reconhecerem a expansão de conhecimento como uma fonte de motivação e interesse representa a sua predisposição para o desenvolvimento de CCI. Por isso, os dados recolhidos na investigação permitem a elaboração de algumas hipóteses sobre a recetividade dos alunos a uma abordagem pluricultural na aula de PLE. Em primeiro lugar, o fenómeno da globalização, que implica contacto com indivíduos de diferentes contextos linguísticos e culturais, bem como mobilidade internacional. Em segundo, a expansão dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos. Em terceiro, a aquisição de conhecimento, contribui para que os alunos desenvolvam autoconsciência do saber que já possuem, das suas competências linguísticas e de interação e, conseqüentemente, desenvolvam atitudes

de respeito e tolerância em relação à diversidade linguística e cultural da língua portuguesa. Assim, tendo em conta o caráter pluricêntrico de Português e da globalização da sociedade, um ensino pluricultural desta língua é essencial não só para educar para a cidadania intercultural como também, em última instância, para preparar os alunos para interagir efetivamente em encontros interculturais.

5.3 Crenças

Quanto ao desenvolvimento de competência crítica cultural, os dados confirmam a apetência dos alunos por materiais autênticos. Ou seja, avaliar e refletir criticamente sobre a língua e os valores das culturas lusófonas exploradas na aula de PLE, bem como sobre os valores da cultura dos alunos, ocorre com base nas ‘Experiências, perspetivas e notas de colegas de turma’ e ‘Recursos tecnológicos’. As escolhas dos alunos podem ser analisadas sob duas perspetivas. Por um lado, a possível falta de oportunidades para interagir em português e com as suas culturas fora da sala de aula faz com que a partilha de experiências e conhecimento dos colegas adquira um papel ainda mais relevante por representarem um momento de interação linguística e cultural espontâneo e próximo da realidade. Por outro lado, os recursos digitais não só encurtam distâncias geográficas entre a localização dos alunos e os países lusófonos, como permitem a interação com falantes nativos e não nativos de português, como já referido, são um recurso que combina o contexto académico com o lazer, e trata-se de uma opção acessível aliada a um vasto potencial para expandir os seus repertórios linguísticos e culturais.

Após a discussão das atitudes, perceções e crenças dos alunos em relação a CCI, resta responder a uma questão: como é que o seu posicionamento em relação a esta competência pode influenciar a metodologia de ensino e a elaboração de materiais didáticos?

À luz dos resultados apresentados, a preparação de aulas de PLE deve seguir uma metodologia de ensino pautada por determinadas características. Em primeiro lugar, a articulação de língua e cultura é essencial para desenvolver CCI. Porém, ambas as dimensões devem ter igual importância e os aspetos culturais abordados devem ir além do ensino de factos e/ou curiosidades. Para incentivar pensamento crítico, identificar semelhanças e/ou diferenças entre as culturas da esfera lusófona e entre essas culturas e a sua, é necessário que os temas culturais incidam sobre condições de vida, valores ou crenças, por exemplo. Ao explorar estes temas, os alunos não só ficam a saber como as pessoas vivem, pensam e agem em determinados contextos como os podem comparar aos seus. Esta abordagem pode gerar recetividade ou rejeição daquilo que é diferente, mas, ainda assim, os alunos compreendem o porquê de esses indivíduos viverem, pensarem e agirem dessa forma, acabando, em última análise, por desconstruir estereótipos e fomentar tolerância e respeito pelas potenciais semelhanças e/ou diferenças. Em segundo lugar, todos nós aprendemos diversas competências ao praticar algo. Por isso, a aula de PLE deve apostar numa metodologia de ensino orientada para uma pedagogia comunicativa e interativa (Galloway, 2018). Assim, é importante proporcionar aos alunos oportunidades para usar a língua portuguesa em situações de interação real ou o mais próximas possível da realidade, ao invés do tradicional foco em gramática, vocabulário, tradução da L1 para a L2 e vice-versa, ou uso excessivo do manual. Em terceiro lugar, mas não menos importante, o docente de PLE deve envolver os alunos ativamente na sua aprendizagem. Significa que o aprendente deixa de ser um mero recipiente de conteúdos e é encorajado a mobilizar conhecimentos prévios e experiências pessoais que possam contribuir para facilitar a aquisição de conhecimento e a sua aplicação efetiva em situações práticas. De acordo, com políticas linguísticas no contexto de ensino e aprendizagens de línguas, o aluno torna-se um agente social (Council of Europe, 2001; 2020).

No que concerne a elaboração de materiais didáticos para usar na aula de PLE e de forma a promover o desenvolvimento de CCI, também devem seguir alguns preceitos. De forma inerente à metodologia de ensino, devem também articular língua e cultura pelos motivos já expostos. Outro aspeto importante tem a ver com a utilização de materiais autênticos, em formato convencional e/ou digital, que está em sintonia com as preferências dos alunos para aprender várias culturas lusófonas e para refletir sobre as dimensões linguística e cultural. Assim, os materiais didáticos utilizados devem retratar formas de vida, pensamento e ação das culturas

alvo. Por um lado, é prático e eficaz usar materiais autênticos já existentes. Porém, destinam-se a um público geral e nem sempre são concebidos tendo em conta o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, como uma notícia num jornal em papel ou digital, entre outros. Por outro lado, o docente pode adaptar esses materiais atendendo ao contexto sociocultural dos seus alunos para, por exemplo, substituir temas que possam causar alguma suscetibilidade por outros menos controversos e, simultaneamente, expandir o conhecimento intelectual dos alunos, que pode ter um impacto positivo noutras áreas das suas vidas – pessoal, académica e/ou profissional, a título de exemplo – e desenvolver pensamento crítico. Outro benefício da didatização de materiais já existentes para um determinado contexto educativo, no caso de PLE, favorece a aquisição de competências e estratégias linguísticas e conhecimento cultural para participar em encontros interculturais. Por estas razões, a adaptação e/ou elaboração de materiais didáticos pelo docente promove o desenvolvimento de CCI na aula de PLE e, no caso de haver um manual, os materiais elaborados pelo docente podem complementar o manual, sempre que possível, para ir ao encontro das especificidades educativas e socioculturais dos alunos.

De modo geral, a metodologia de ensino docente e a elaboração de materiais didáticos devem ser desenvolvidas com o intuito de mediar conhecimento linguístico e cultural bem como estimular empatia ou sensibilidade intercultural em relação àquilo que é novo e/ou diferente da realidade local dos alunos. No primeiro caso, a mediação intercultural implica relacionar conhecimento prévio com novo através de comparações e descrever como essa relação pode ser estabelecida, adaptar a língua ao contexto através de registos diferentes, vocabulário ou paráfrases, entre outros, e apresentar os conteúdos em secções e estabelecer uma sequência entre cada uma (Council of Europe, 2020). A competência de interpretação e relação, de acordo com o modelo de CCI de Byram (2021), também pode ser vista como um exemplo de mediação porque encoraja a criação de pontos de contacto entre o conhecimento da cultura alvo e o da sua. Desta forma, os alunos aprendem sobre outras culturas e refletem também sobre as suas práticas culturais, tornando-se indivíduos detentores de conhecimento e falantes interculturais. No segundo caso, a profundidade da interação em encontros interculturais depende da empatia gerada. Por outras palavras, pressupõe conseguir pôr-se no lugar do outro para compreender a sua forma de pensar e agir. Ao tornar-se consciente das diferenças culturais existentes entre a sua e as outras culturas e ao sentir empatia pelo outro, os alunos desenvolvem sensibilidade intercultural porque podem experienciar essas diferenças através de encontros interculturais (Bennett, 2013). Resumidamente, a exposição à língua e à cultura conduz a um sentimento de empatia e sensibilidade intercultural e, conseqüentemente, a CCI.

5.4 Da teoria à prática

Para ilustrar como o desenvolvimento de CCI pode ser implementado na aula de PLE, de seguida, apresenta-se uma proposta de atividade que articula língua e cultura. Trata-se de uma atividade de discussão formal, cujos objetivos envolvem a troca de informação sobre situações abstratas, aptidão para compreender a discussão e participar ativamente (cf. Council of Europe, 2020, p. 75). Esta proposta incide sobre o tema ‘Exploradores urbanos’ e consiste nas seguintes etapas:

- 1) Brainstorming para definir a expressão ‘explorador urbano’;
- 2) Partilha de opiniões sobre as questões:
 - a. Há edifícios abandonados na sua cidade?
 - b. Que tipo de edifícios?
 - c. Por que estão abandonados?
- 3) Leitura de um texto sobre um ou mais edifícios abandonados em Portugal e/ou noutro(s) contexto(s) lusófono(s). O texto abordado deve ser um material autêntico, adaptado ou elaborado pelo docente. Recomenda-se que tenha alguns exercícios de leitura e interpretação e gramática para consolidar o

vocabulário usado no brainstorming e outro que possa vir a ser necessário para continuar a explorar o tema;

- 4) Participação numa discussão informal em que os alunos apresentam informação sobre edifícios abandonados na sua cidade e/ou no seu país de origem.

Este tema, meramente indicativo, encoraja atitudes de curiosidade por aspetos culturais de outros países e pode ser uma fonte de motivação para os alunos expandirem o seu conhecimento, não só de outros países, mas também do seu contexto local através de situações de interação em tempo real. Este exemplo de atividade permite a partilha de informação factual e objetiva, como as características dos edifícios. Porém, ao explorar a história associada ao edifício e a comparação com a existência ou não existência de edifícios semelhantes no seu contexto local, leva à reflexão sobre possíveis semelhanças e/ou diferenças entre esses contextos culturais e o seu, promovendo uma perspetiva subjetiva, por sua vez, propícia ao desenvolvimento de CCI. Além do mais, ao mobilizarem conhecimentos prévios, os alunos podem também estabelecer elos de ligação com contextos que vão além do seu e do lusófono. Em síntese, os alunos desenvolvem competências linguísticas, expandem o seu conhecimento da língua e das culturas alvo, tornando-se agentes sociais e também falantes interculturais, devido às oportunidades de exposição às dimensões linguística e cultural e interação com as mesmas. Além disso, ao refletirem sobre outras formas de existência, podem desenvolver empatia e sensibilidade intercultural.

6. Conclusão

Levando em linha de consideração os resultados apresentados e discutidos previamente, bem como o exemplo de atividade prática, este estudo identifica as seguintes conclusões relativamente a este grupo de participantes. Antes de mais, a aula de língua estrangeira, em geral, e a de PLE, em particular, devem apostar numa pedagogia que promova o ensino de CCI, uma vez que se trata de uma competência transversal e com aplicação prática em várias esferas sociais. De seguida, é importante ter em mente os papéis do docente e do aluno de PLE, que devem ser vistos como complementares. Por um lado, uma vez que não há nenhum conjunto universal de práticas letivas que possa ser implementado em qualquer contexto educativo, é essencial que o professor se adapte ao contexto de ensino local e atue como guia e mediador. Neste sentido, é importante ir ao encontro das características sociodemográficas, como a presença da língua portuguesa e suas culturas no contexto educativo e a possível distância geográfica entre esse espaço físico e o espaço lusófono. Por outras palavras, ter noção das oportunidades de interação em português e como as melhorar é essencial para adquirir conhecimento e competências de interação. Além disso, as necessidades educativas dos alunos também podem moldar o papel do professor, nomeadamente, os objetivos de aprendizagem dos alunos e as estratégias e/ou recursos que encorajam a sua participação, aquisição de conhecimento e aplicação em situações reais, incluindo as suas atitudes, perceções e crenças em relação a CCI. Por outro lado, o professor deve ter em mente que o papel do aluno não é meramente o de um ouvinte ou recipiente de conhecimento. Muito pelo contrário, pode ter uma quota parte de responsabilidade ao mobilizar conhecimentos, competências e experiências previamente adquiridas. De forma mais simples, o ensino e aprendizagem de PLE devem aliar a teoria à prática. Outra conclusão diz respeito à elaboração de materiais didáticos que também devem estar em sintonia com as características sociodemográficas dos alunos bem como com o seu contexto educativo para promover CCI. No cômputo geral, uma metodologia de ensino complementada por materiais didáticos com o propósito de desenvolver CCI contribui não só para a expansão intelectual dos alunos como também para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos e falantes interculturais.

Referências

- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., Simões, A. R. (2019). Reciprocal images of Portuguese and Turkish university students: Minding intercultural gaps in foreign language education. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48(5), 533-552. <https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1682645>.
- Baker, W., & Fang, F. (G.) (2020). 'So maybe I'm a global citizen': Developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1748045>.
- Barrett, M., Golubeva, I. (2022). From intercultural communicative competence to intercultural citizenship: Preparing young people for citizenship in a culturally diverse democratic world. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Eds.), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices* (pp. 60-83). Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Intercultural Press.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 53-62. https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20433.html.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Castiglioni, I. and Bennett, M.J. (2018). Building capacity for intercultural citizenship. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 229-241. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.63016>.
- Castro, C., Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: Implicações pedagógico didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, A. L. Vilela, A. A. Silva (Eds.), *Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 1-21). Universidade de Évora. ISBN: 978-972-99292-4-3.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Derenowski, M. (2014). Developing learners' intercultural awareness through the use of projects. In P. Romanowski (Ed.), *Intercultural issues in the era of globalization* (pp. 47-56). Uniwersytet Warszawski.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.; 30th Anniversary Edition). Continuum.
- Galloway, N. (2018). ELF and ELT teaching materials. In J. Jenkins, W. Baker, M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 468-480). Routledge.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Urmia University Press.
- Porto, M., Houghton, S. A., Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22, 1-15. DOI: 10.1177/1362168817718580.
- Róg, T. (2014). Selected aspects of assessing intercultural competence in L2 Instruction. In P. Romanowski (Ed.), *Intercultural issues in the era of globalization* (pp. 180-190). Uniwersytet Warszawski.
- Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). SAGE Publications.
- Van Maele, J., Mertens, K. (2014). Towards an experience-driven to teaching intercultural communication. In P. Romanowski (Ed.), *Intercultural issues in the era of globalization* (pp. 122-129). Uniwersytet Warszawski.

Wagner, M., Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. In Y. Young (Gen. Ed.), K. L. McKay-Semmler (Assoc. Ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication*. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0043.