

Universidade de Zagreb  
Faculdade de Letras  
Departamento de Estudos Românicos  
Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa

**A competência intercultural no ensino-aprendizagem do português como  
língua estrangeira**  
Tese de mestrado

Estudante: Božena Rajič

Orientadora: dr.sc. Nina Lanović

Zagreb, 2016.

## Índice

1. RESUMO .....	2
2. INTRODUÇÃO.....	3
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	5
2.1. A cultura e o ensino-aprendizagem de uma LE.....	6
2.2. A relação entre a cultura e a língua .....	8
2.3. Ensino-aprendizagem da cultura e da LE integradas.....	9
2.4. Dificuldades no ensino-aprendizagem da cultura integrada no ensino-aprendizagem de LE ....	10
2.5. O objetivo do ensino-aprendizagem de LE: competência intercultural?.....	12
2.6. Comunicação e consciência intercultural .....	14
2.7. Definições de competência intercultural .....	17
2.8. Modelos de competência intercultural.....	19
3. O MANUAL DE LE E AS TAREFAS .....	25
4. PLANO DE ANÁLISE EMPÍRICA .....	36
a. O objetivo da análise .....	37
b. Instrumento de análise.....	37
c. Apresentação do manual analisado .....	39
d. Análise do manual .....	41
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE EMPÍRICA .....	47
6. LIMITAÇÕES DA ANÁLISE E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	49
7. CONCLUSÃO.....	50
8. BIBLIOGRAFIA.....	51

## 1. RESUMO

Assumindo-se que a competência intercultural (CI) é fundamental para viver no mundo globalizado de hoje, os manuais de língua estrangeira (LE) deveriam permitir o desenvolvimento desta competência. Este estudo convoca vários temas ligados ao interculturalismo: a cultura e o ensino aprendizagem de uma LE, a relação entre a cultura e a língua, os objetivos do ensino-aprendizagem de LE, a consciência intercultural, bem como várias definições e modelos de competência intercultural. Na sua vertente mais prática, o foco da segunda parte do presente trabalho é, de modo muito geral, o estudo dos conteúdos interculturais apresentados no manual *Na onda do Português*, utilizado para a aprendizagem do português como LE, através de uma análise qualitativa (constituída por questões abertas), cujo objetivo é o de examinar de que forma os conteúdos interculturais ajudam os aprendentes a desenvolver a sua CI. Muito embora se reconheça aqui a conceção de cultura como indissociável da língua, concluímos que as atividades propostas no manual analisado requerem pouco envolvimento com os ditos conteúdos culturais. No âmbito da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais, notamos que, na representação da cultura estrangeira, predominam as imagens positivas, de natureza turística. Globalmente, os resultados obtidos apontam para a insuficiência de elementos fundamentais para o desenvolvimento da CI.

**PALAVRAS-CHAVE:** competência intercultural; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; português como língua estrangeira; manual de língua estrangeira.

## 2. INTRODUÇÃO

Hoje em dia vivemos num mundo marcado pela pluralidade crescente que foi trazida pela globalização e pelas tecnologias da informação e da comunicação. As nações estão em contacto diário, e para alcançar um contacto significativo, deveríamos partir da perspectiva do Outro para compreender a alteridade. O processo de educação tenta educar cidadãos ativos e conscientes, e tendo isto em conta, adaptam-se os objetivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Dada a forte ligação entre língua e cultura, na maioria das vezes o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras engloba a educação intercultural e seus derivados: aprendizagem intercultural, a compreensão intercultural, consciência intercultural. Todos esses conceitos foram criados a partir do conceito básico de interculturalidade, que denota uma inter-relação dinâmica entre as culturas nas sociedades que estão prontas para o diálogo intercultural, no qual as diferenças não são vistas como problema insolúvel, mas como uma oportunidade para a troca de opiniões, ideias ou práticas culturais, com a finalidade de familiarização e compreensão mútua.

A *competência comunicativa*, que era o objetivo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, complementa-se com uma dimensão intercultural nos anos 90 do século XX. Hoje, a *competência intercultural* dos alunos é um dos objetivos principais do ensino de línguas estrangeiras (Byram, 2009; Kramsch, 1993). Em conjunto com a *competência de comunicação*, forma-se a *competência de comunicação intercultural*. Segundo os autores mencionados, o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes significa principalmente o desenvolvimento da capacidade de comunicar eficazmente com os falantes de outras línguas e membros de outras culturas.

Isso significa aprender sobre outras culturas e desenvolver habilidades e vontade de conectar aspectos culturais diferentes, o que leva também a uma maior consciência sobre a sua própria cultura. O processo (a *educação* ou a *aprendizagem intercultural* são processos, não produtos) de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) procura o desenvolvimento, a abertura e o respeito pelos outros e pelos diferentes valores, mas também a consciência sobre as crenças e os valores do próprio. Finalmente, o desenvolvimento da competência intercultural significa desenvolver nos aprendentes a capacidade de se verem a si mesmos e à sua própria cultura a partir da perspectiva do outro. Ou seja, a competência intercultural entende-se como o

etnorrelativismo relativo a diferentes culturas que respeita a diversidade e é um pré-requisito para a relação ativa e significativa entre culturas (Bennet, Bennet e Allen, 2003).

A educação intercultural como um processo pressupõe, para o resultado esperado, um interlocutor (falante) interculturalmente competente (Kramersch, 1993; Byram, Gribkova e Starkey, 2002), capaz de comunicar em situações de encontros interculturais, negociando entre as diferentes culturas, porque é capaz de perceber, de interpretar e, de forma crítica e analítica, compreender e aceitar a relação entre a sua própria cultura e as estrangeiras.

Esta tese parte do pressuposto de que os livros didáticos (manuais) afetam significativamente o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, porque são eles, em muitos casos, a ferramenta metodológica e didática básica, assumindo-se também que as atividades propostas nos livros didáticos são a espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem (Breka, 2012). O impacto dos manuais deve ser considerado em conjunto com a influência significativa dos professores, que são, juntamente com os alunos, elementos igualmente importantes do processo de ensino-aprendizagem, para além dos documentos básicos de educação que servem de referência, para os professores, no planeamento e na programação do processo de ensino, e, para os autores dos manuais, quando os concebem e planeiam o seu conteúdo. No entanto, este trabalho vai concentrar-se apenas nos manuais didáticos e na sua influência no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes de português como LE. Os manuais devem incluir uma variedade de conteúdos culturais, a fim de transmitir a riqueza e a diversidade das culturas. Os estudantes deveriam estar conscientes do facto de que a cultura é inerente à aprendizagem de uma LE e que usar uma LE significa invariavelmente entrar num mundo que é diferente ou desconhecido (Sercu, 2000, *apud* Breka, 2012: 3).

A parte empírica concentra-se na possibilidade do desenvolvimento da competência intercultural no ensino de Português LE (PLE) no ensino superior, através de manuais como os recursos metodológicos e didáticos básicos. Portanto, o objetivo da pesquisa é analisar o manual de PLE adotado para o primeiro ano do Português, na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb (o manual *Na onda do Português*) - analisar as tarefas que suportam o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, aplicando para isso o modelo de análise usado inicialmente por um grupo de autores (Skopinskaja *et al.*) em 2001, com o objetivo de analisar os materiais de ensino de inglês e francês em algumas escolas secundárias

(Skopinskaja, 2003). A análise não vai ser executada exatamente da mesma maneira mas o instrumento de análise será copiado e usado na sua forma original.

O trabalho consiste em duas partes básicas (fundamentos teóricos e análise empírica), para além da lista de bibliografia. Após esta parte introdutória, que define o tema e os objetivos do trabalho, na segunda parte seguem-se os fundamentos teóricos e a referência a pesquisas sobre a teoria da competência intercultural no ensino de LE. Primeiramente, define-se a relação entre a cultura e a língua, explica-se a necessidade de um ensino integrado da cultura e da LE e explicam-se as dificuldades da sua realização. Em seguida, a competência intercultural é definida como um dos objetivos do ensino de LE e, finalmente, explica-se o papel dos manuais no ensino de LE, com particular ênfase nas tarefas interculturais, no desenvolvimento da competência intercultural no ensino de LE no ensino superior. Depois da pesquisa empírica sobre o potencial do manual didático de PLE para o primeiro ano do curso de Língua e Literatura Portuguesas, em termos do desenvolvimento da competência intercultural, segue-se a apresentação de conclusões pertinentes, um resumo do trabalho e finalmente a lista de bibliografia.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Na sociedade de hoje o objetivo da educação é preparar os jovens para a sociedade cultural e pluralista, o que envolve principalmente o desenvolvimento da consciência cultural e da sensibilidade intercultural, que vai incentivar a abertura à diversidade. Isso facilita a comunicação tanto dentro de uma comunidade como entre membros de diferentes comunidades, o que é o objetivo final da educação intercultural. A sensibilidade intercultural não é inata, é necessário desenvolvê-la e nutri-la (Breka, 2012: 11). Segundo Bennett (1986, *apud* Spitzberg e Changnon, 2009: 22-23) o objetivo da educação intercultural é incentivar o desenvolvimento intercultural dos alunos, a fim de superar o *etnocentrismo*<sup>1</sup> e alcançar o acesso a um maior nível de *etnorrelativismo*. O nível inicial do etnorrelativismo é socialmente aceitável, com uma visão de mundo em que as pessoas estão conscientes da importância de compreender as diferenças culturais. Mas o segundo nível é o desejável, implicando o

---

<sup>1</sup> Chastain (1988: 301) defende *etnocentrismo* como algo natural e normal para cada indivíduo, bem como uma certa quantidade de conformidade, a fim de ser capaz de funcionar numa determinada comunidade.

ajustamento à diversidade, que permite a interação fácil e eficaz com pessoas de outras culturas (Bennett, 2001, *apud* Breka, 2012: 11).

As tendências interculturais na educação são evidentes no famoso retângulo teórico de Delors (1998: 96). Segundo o autor, os quatro pilares da educação são:

1. *aprender a conhecer* (a aquisição de conhecimento como instrumento de compreensão);
2. *aprender a fazer* (para aprender a lidar com diferentes situações);
3. *aprender a viver em conjunto* (para ser capaz de trabalhar com outras pessoas em atividades diferentes) e
4. *aprender a ser* (para aprender a realizar-se como membro individual da comunidade, com toda a riqueza da sua própria identidade).

O ensino-aprendizagem intercultural envolve todos estes pilares, mas coloca ênfase no terceiro nível, *aprender a viver em conjunto*, porque os aprendentes, descobrindo a sua própria cultura e falando sobre as outras culturas, estão a desenvolver a compreensão mútua, o respeito pelos valores do pluralismo, o que conduz à construção e à manutenção da paz (Sablić, 2014: 121).

O conhecimento de outras culturas é necessário, mas deve ser complementado com experiência adquirida nas relações interculturais. A educação intercultural é caracterizada pelo "aspeto dinâmico dos contactos" (Perotti, 1994: 78). Por outras palavras, a educação intercultural das crianças e dos jovens não deve basear-se em abstrações, mas em interações. O autor conclui que, em vez de *educação* intercultural, devemos falar sobre *aprendizagem* intercultural, em que os aprendentes não são meros recetores, destinatários passivos, mas participantes ativos no processo educacional, bem como no processo de aprendizagem.

## **2.1. A cultura e o ensino-aprendizagem de uma LE**

Segundo Breka (2012: 14), *cultura* é um conceito complexo que é difícil de definir claramente. O conteúdo e a extensão da definição mudam ao longo do tempo, consoante as necessidades e as exigências da sociedade. A cultura, no discurso quotidiano, pode ser referida como civilização, por exemplo. As culturas antigas, a cultura celta, ou a cultura de uma determinada sociedade, por exemplo, a cultura croata, a cultura britânica, a cultura

ocidental, ou as culturas asiáticas. A cultura pode também designar um círculo restrito de pessoas, por exemplo, a cultura dos jovens. Menos frequente é, no discurso quotidiano, identificarmos a cultura com os costumes, o património, a tradição e os padrões culturais. O sinónimo mais frequente de cultura é arte.

A cultura aprende-se dentro da comunidade, interagindo com outros membros da sociedade. O significado das coisas e dos eventos culturais determina-se no processo de interação. Spreadly (1980, *apud* Breka, 2012: 15) acredita que a cultura envolve três aspetos básicos da experiência humana: o que as pessoas *fazem* (a cultura como um comportamento), o que as pessoas *sabem* (cultura como conhecimento) e o que as pessoas *criam e usam* (a cultura como artefacto). Semelhante a esta definição, para Kramsch (1996, *apud* Breka, 2012: 15), uma cultura é primeiramente a cultura visível, a cultura como um produto; num outro sentido, a cultura é o processo que tem lugar em todos nós, a cultura *invisível* que, ainda assim, exerce uma poderosa influência sobre as pessoas.

De acordo com Chastain (1988: 303), o termo *cultura*, escrito com minúscula, designa a forma como as pessoas vivem, os indivíduos que fazem parte de subculturas dentro de uma grande cultura, bem como os falantes de um dialeto ou dialetos dentro de um determinado idioma. A *Cultura*, escrita com maiúscula concentra-se em produtos culturais e contribuições de indivíduos dentro da sociedade. Esta definição implica que a *cultura* seja ensinada no nível inicial da educação, e a *Cultura* nos níveis avançados.

A analogia de cultura com um *iceberg*, baseada em Brembeck (1977, *apud* Lázár et al., 2007: 7), compara a noção de cultura a um *iceberg* do qual apenas a ponta é visível (língua, comida, aparência, etc.), enquanto uma grande parte do *iceberg* é difícil de ver ou de compreender (estilo de comunicação, crenças, valores, atitudes, percepções, etc.). Os itens do corpo invisível do *iceberg* incluem uma lista interminável de noções de definições de beleza, os ideais que regem a educação dos filhos, bem como valores relacionados com liderança, prestígio, saúde, amor, morte e assim por diante.

Quando falamos de cultura, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, precisamos de perguntar-nos de que forma acontece o processo de selecionar a definição de cultura que será apresentada aos aprendentes. Diferentes indivíduos irão escolher diferentes definições, dependendo do tipo de cultura em que vivem e trabalham, o que é perfeitamente normal e compreensível.



## 2.2. A relação entre a cultura e a língua

Segundo Kramersch (1993: 3), uma das principais dicotomias no ensino-aprendizagem de uma língua é *aprender fazendo/aprender pensando*. A linguagem é vista como uma competência, uma ferramenta que não tem importância intelectual. Torna-se intelectualmente interessante apenas quando os estudantes podem usar essa linguagem para expressar ideias abstratas. É por causa desta dicotomia que o ensino de LE se considera como um processo trivial. Mas é errado acreditar que durante a aprendizagem de uma língua não é ensinado qualquer conteúdo. Uma dicotomia semelhante é: *gramática* ou *comunicação*? Devemos primeiramente aprender as regras de uma LE, ou vamos aprender as regras através da comunicação? Mais uma vez, estes são dois lados dos processos que compõem o contexto da aprendizagem de línguas.

É precisamente através da língua que aprendemos sobre a cultura, a participar nos seus eventos materiais e espirituais e a fazer parte da sua formação e criação. Kramersch (1993) afirma que a língua é o principal meio de alcançar (criar/manter) a vida social. A língua está associada à cultura de várias maneiras. Segundo Halliday (1978, *apud* Kramersch, 2013: 63):

### 1. *A linguagem expressa a realidade cultural.*

Na verdade, a linguagem que usamos refere-se à experiência comum e ao conhecimento do mundo partilhado com os outros. É devido a esse facto que a linguagem usada na comunicação é entendida pelos interlocutores. A língua, além disso, expressa as nossas atitudes, crenças e opiniões, que também são comuns aos outros membros da comunidade linguística.

### 2. *A linguagem contém uma realidade cultural.*

Os membros da comunidade usam a língua para criar experiência. Através de todos os seus aspetos verbais e não-verbais estão a dar significado à língua.

### 3. *A língua simboliza a realidade cultural.*

Os membros da comunidade linguística veem a sua língua quer como um símbolo da sua identidade social quer como um sistema de signos que tem valor cultural.

Podemos concluir que a língua e a cultura se ligam tanto ao nível da importância como ao nível de uso da língua.

"A característica da língua é que ela é ao mesmo tempo um produto e um transmissor da cultura. A cultura, portanto, não é preconcebida. Ela cria-se pela língua, e a língua é permeada por ela"<sup>2</sup> (Vrhovac, 1991: 35).

Falamos sobre a relação entre cultura e língua porque vamos continuar falando de ensino-aprendizagem de línguas, o que depende em parte da concepção e interpretação de cultura (e dos objetivos gerais do ensino-aprendizagem de LE). Dado que a língua e a cultura se entrelaçam, é necessário que o mesmo aconteça também no ensino-aprendizagem de LE.

### **2.3. Ensino-aprendizagem da cultura e da LE integradas**

Uma vez que o objetivo prático da aprendizagem de uma LE é o seu uso na comunicação do dia-a-dia, deve ficar claro por que motivo a cultura e a língua são ensinadas juntamente no processo de ensino-aprendizagem de LE. Como cada ato de comunicação também significa construção de pontes entre culturas, a língua não pode ser aprendida sem a compreensão da cultura em que está enraizada e que lhe dá um contexto mais amplo. Toda a comunicação é por natureza intercultural. O mero conhecimento das regras linguísticas não vai garantir, por si só, uma comunicação intercultural bem-sucedida.

Chastain (1988: 298) lista três razões para o ensino integrado de cultura e língua. Primeiramente, o autor considera que a comunicação intercultural entre falantes de línguas diferentes está enraizada nas competências linguísticas, mas será ainda mais bem sucedida quando as pessoas se ligam. Ligar-se com outras pessoas, significa entender o seu mundo e a cultura desse mundo. "Aprender a cultura é universal e natural, bem como aprender a língua"<sup>3</sup> (Chastain, 1988, 299). Chastain (1988), além disso, acredita que o ensino da cultura deve ser um objetivo geral da educação. O mundo moderno é uma comunidade mundial de nações e, como tal, não pode funcionar com êxito, em benefício de todos os membros da comunidade, se não houver um entendimento generalizado, com respeito pela diversidade e com tolerância entre eles. Isso leva-nos à terceira razão. Os jovens são por natureza curiosos e querem saber mais sobre outros mundos, sobre as práticas, sobre as pessoas, aquelas cuja língua aprendem. Por outro lado, muitas vezes desconhecem a sua própria cultura, especialmente a sua subcultura, ou apenas têm conhecimento das suas características básicas. Além disso, estão apenas superficialmente familiarizados com a cultura dos falantes da língua que aprendem. Portanto, aprendendo a linguagem vão familiarizar-se de um modo mais efetivo com a cultura

---

<sup>2</sup> Nossa tradução.

<sup>3</sup> Nossa tradução.

associada. No processo, os alunos irão tomar consciência da sua própria cultura e tornar-se conscientes do seu importante papel na comunicação (Chastain, 1988: 298).

#### **2.4. Dificuldades no ensino-aprendizagem da cultura integrada no ensino-aprendizagem de LE**

Sem negar a relação entre linguagem e cultura, existem opiniões daquelas apresentadas até agora quando se trata de ensinar a língua juntamente com a cultura.

A comunicação é um ato que ocorre entre pessoas, entre indivíduos (Guest, 2002, *apud* Lund, 2008: 4). Segundo Lund (2008: 4), um indivíduo só pode ser plenamente compreendido se olharmos para ele como uma unidade de várias dimensões culturais, tais como sexo, idade, escolaridade, identidade nacional, *status* social, interesses e assim por diante. Todas estas dimensões definem uma pessoa de modo que, se não conhecemos qualquer uma dessas dimensões, poderá facilmente acontecer que a pessoa seja incompreendida e suas ações mal interpretadas. É claro, portanto, que não podemos falar sobre a cultura como um todo homogêneo, estático e monolítico que se manifesta em seus indivíduos sempre da mesma forma. Pelo contrário, os membros de uma cultura fazem parte de grandes grupos dentro dos quais existe uma série de subgrupos, sendo que cada um deles carrega características específicas. Isto significa que cada cultura deve ser encarada como um conjunto de entidades, dinâmicas e heterogêneas, que estão em mudança constante. Então, quando falamos sobre o papel da cultura no ensino de LE é essencial reconhecer a grande diversidade que existe dentro de cada cultura.

No entanto, muitas vezes o ensino-aprendizagem de LE apresenta diferentes culturas em termos de características-chave, oferecendo a sua imagem generalizada com base num facto destacado, geralmente exagerado. Estamos a falar de estereótipos, que tornam difícil compreender o comportamento e o discurso intercultural entre os membros de uma cultura, ainda que, à primeira vista, pareça exatamente o oposto – que os estereótipos facilitam o processo de entendimento. A origem do problema é o facto de a utilização dos estereótipos populares limita a atividade humana a apenas uma (ou algumas) dimensão. Como aponta Chastain (1988: 317), o ensino da cultura não deve tornar-se um circo.

Além disso, quando descrevemos outras culturas, enfatizamos o que as torna diferente de nós, e fazemos a dicotomia: *nós* e *eles*, ou *nós* e *eles diferentes, exóticos*, parecendo que o nosso único objetivo real é apenas mostrar a diferença (Guest, 2002, *apud* Lund, 2008). Por outro

lado, as culturas devem ser abordadas com o desejo e a intenção de observar as semelhanças e diferenças, interpretando-as para que possam ser entendidas.

Chastain (1988: 316) aponta que o problema pode ser o conhecimento insuficiente do professor sobre a cultura estrangeira, se, por exemplo, não passou tempo suficiente inserido nessa cultura. Outro problema é o ensino sobre cultura estrangeira usando a língua materna dos aprendentes, o que torna difícil a comunicação em LE.

E, finalmente, uma pergunta muito importante é: qual é a cultura que temos em mente quando dizemos que vamos ensinar uma LE e a cultura correspondente? No mundo de hoje, isto pode ser uma tarefa difícil. Por exemplo, o inglês é agora a *língua franca* internacional, e não é falado apenas em países de língua inglesa. O inglês é talvez a língua mais multicultural do mundo. Mas qual é a cultura que ensinamos quando ensinamos inglês? A dos Estados Unidos da América, a da Grã-Bretanha, do Canadá, da Irlanda, da Austrália, da Nova Zelândia? Falando do PLE, que cultura ensinamos? A de Portugal, a do Brasil, de Angola, de Moçambique?

Lourenço (2015: 151) diz que a resposta é complexa, pois está dependente de muitos e diversos fatores, nomeadamente das características (de várias ordens) do ensinante, das necessidades comunicativas do público aprendente, das especificidades dos contextos de ensino-aprendizagem, das experiências partilhadas, das motivações, dos recursos disponíveis, entre outros. Partindo de uma multiplicidade de fatores, o professor deverá ser portador de conhecimentos que lhe permitam desenvolver atividades que promovam a interação cultural entre a cultura de origem dos aprendentes e as culturas da língua-alvo, explorando quer os valores universais de um grupo linguístico-cultural quer as singularidades de uma comunidade.

Ainda segundo Lourenço (2015: 153), quando uma língua abrange espaços geográficos diversos, como é o caso do português, o professor/ensinante faz uma escolha sobre o padrão da LP que vai ensinar (no caso dos professores não nativos). No caso dos professores nativos, cada um ensinará a sua variedade, naturalmente complementada com a sua bagagem cultural (que nem sempre está livre de preconceitos). Se a concretização da *língua* se faz através da produção linguística individual, utilizada de acordo com o dialeto, o socioleto e o próprio registo do indivíduo, também a *identificação cultural* é a realização, para cada pessoa, de uma determinada cultura abstratamente considerada (Mateus, 2001: 19). Assim, essa identificação

cultural está intimamente ligada aos hábitos, crenças, atividades artísticas, relações parentais e sociais do meio restrito em que o indivíduo está inserido.

Carballido (2014) salienta o tratamento do conteúdo lusófono por alguns manuais de PLE analisados. Alguns colocam os países lusófonos como ex-colônias de Portugal e, portanto, continuadores da cultura portuguesa, outros apresentam muitos conteúdos estereotipados, textos informativos de teor político, com destaque para conteúdos históricos e descobertas, outros evidenciam uma perpetuação do espaço simbólico, enquanto identificação e promoção do espaço geográfico. Um outro aspeto para o qual Carballido chama a atenção é o fato de o conteúdo áudio produzido por falantes da variedade europeia do português ser um ato de homogeneização de realidades diversas das vozes lusófonas por vozes portuguesas.

## **2.5. O objetivo do ensino-aprendizagem de LE: competência intercultural?**

Segundo Vrhovac (2001), os objetivos do ensino-aprendizagem de LE têm mudado de acordo com as mudanças no ambiente sociocultural e os novos conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem dentro dele. As reflexões sobre as formas de aprendizagem e de ensino de LE foram significativamente alteradas durante o século XX. No início, o objetivo era a competência linguística, definida como a capacidade de compreender e usar a linguagem. Antes disso, o objetivo de aprender e ensinar línguas estrangeiras era a aquisição de conhecimentos sobre a língua, o conhecimento da língua. Como os linguistas foram percebendo a importância dos fatores psicológicos e socioculturais a par dos linguísticos, a competência linguística deu lugar à competência sociolinguística e, finalmente, à competência comunicativa, hoje em dia ainda geralmente aceite e prevalecente como a meta global do ensino e aprendizagem de línguas (Vrhovac, 2001).

Dell Hymes (1972, *apud* Vrhovac, 2001: 15) foi o primeiro a utilizar o conceito de *competência comunicativa*. Ele ressaltou que uma comunicação bem-sucedida, além do conhecimento gramatical necessário, requer a capacidade de usar a língua de modo apropriado. A competência comunicativa do Hymes enfatiza a dimensão social mas, tendo em conta as línguas destes grupos sociais, não as LE. Ao longo das décadas seguintes vai-se desenvolvendo o conceito de competência comunicativa adaptado às necessidades de ensino e aprendizagem de uma LE.

Um dos documentos que mais contribuiu para a construção deste conceito teórico foi o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*

(QECR, 2005), que se destina à aprendizagem e ao ensino de línguas, bem como à avaliação deste processo. A fim de serem capazes de comunicar com os falantes nativos da certa língua, os aprendentes de LE usam competências diferentes, que representam diferentes aspetos da competência comunicativa. No QECR, há uma distinção entre *competências gerais* (que incluem o conhecimento declarativo, habilidades, aptidões, competência existencial e capacidade de aprender), e *competência linguística comunicativa* em sentido estrito. A *competência comunicativa* é definida assim, em termos de competências linguísticas, e contém a *competência linguística*, a *competência sociolinguística* e a *competência pragmática*. A competência linguística é definida como o conhecimento e a capacidade de usar recursos formais que permitem formular uma mensagem bem estruturada, com significado claro (QECR, 2005: 157). A *competência sociolinguística* está ligada à dimensão social do uso da língua e inclui os conhecimentos e competências adequadas. A ênfase especial está colocada nos aspetos socioculturais do uso da língua, como por exemplo: elementos linguísticos que refletem as relações sociais, regras de comportamento adequado, expressões de sabedoria popular ou diferenças de registo, dialetos e sotaques. A terceira componente da competência comunicativa, de acordo com o QECR, é a *competência pragmática*, que contém a competência discursiva, a capacidade de organizar, estruturar e adaptar mensagens que são trocadas no processo de comunicação, e a competência funcional definida como a capacidade de uso do discurso falado e dos textos escritos com objetivos funcionais específicos (QECR, 2005: 35), e também a competência de planeamento que se refere ao sequenciamento de mensagens de acordo com os esquemas de interação.

No final dos anos 80 e durante anos 90, a meta global da competência comunicativa expande-se com a dimensão intercultural (Andraka, Petravić, 2007: 32). Hoje, a competência de comunicação intercultural funde-se com a competência comunicativa no eixo principal do ensino-aprendizagem de LE.

Em vez da *competência intercultural*<sup>4</sup> (em inglês: *intercultural competence* – ICC) Lundgren (2005: 173) decidiu usar o termo *compreensão intercultural* (em inglês: *intercultural understanding*), porque, na sua opinião, o termo *competência* tem uma conotação técnica e acredita que o termo *competência* é algo terminado e final, enquanto *compreensão intercultural* é algo que se desenvolve durante toda a vida e nunca poderá ser dado como

---

<sup>4</sup> Na bibliografia há muitos outros termos que se usam: *intercultural competence*, *global competence*, *global citizenship*, *cross-cultural competence*, *international competence*, *intercultural effectiveness*, *intercultural sensitivity* (Novak Milić, 2006: 275).

concluído e final. A aquisição da ICC nunca está completa, uma vez que não é possível antecipar todo o conhecimento que um aprendente pode precisar em todos os momentos e em todas as situações (Byram, Gribkova, e Starkey, 2002: 11), portanto, a aquisição da competência intercultural, é uma atividade ao longo da vida. Um aprendente, mesmo ao nível do ensino superior, não pode aprender todo o conhecimento de que necessitará ao longo da sua vida ativa. Neste sentido, ele é apenas um graduado incompleto, que terá de continuar a sua formação; no entanto, ele deve adquirir as competências necessárias para que possa continuar a aquisição de novos conhecimentos e competências ao longo da vida.

No que diz respeito aos objetivos e conteúdos, a Declaração de Bolonha (1999, *apud* Coperías Aguilar, 2009: 242) enfatiza a adoção de uma abordagem multidisciplinar e a aquisição de competências e de atitudes necessárias para a vida multicultural nas sociedades. Quanto à metodologia de ensino, ela prevê a participação ativa dos estudantes e é centrada no aluno com entusiasmo. Na verdade, como Heyworth (2004, *apud* Coperías Aguilar, 2009: 245) aponta, alguns dos objetivos declarados ou implícitos no QECR são: o desenvolvimento da cidadania europeia; a convicção de que o conhecimento de línguas diferentes é um fator de desenvolvimento intelectual poderoso; e a ideia de que o estudo das línguas oferece oportunidades para adquirir independência e autonomia.

Como as instituições de ensino superior procuram formar estudantes prontos para viver num mundo complexo, é necessário avaliar a competência intercultural como um resultado da aprendizagem, aponta Deardorff (2011). Dada a complexidade da avaliação da competência intercultural, algumas questões podem ser levantadas, segundo Deardorff (2011): Como é que os educadores podem evitar a simplificação da competência intercultural? Como podem os educadores evitar os limites inerentes aos métodos de avaliação (tais como aqueles relacionados com testes, inventários e instrumentos de autorrelato)? Como pode a avaliação da competência intercultural ser integrada em toda a experiência pós-secundária de um estudante? Independentemente das respostas, o processo de ensino-aprendizagem de LE deveria começar sempre com (basear-se em) uma definição clara de competência intercultural. Porém, antes de definir esse termo, é preciso definir outros fenómenos.

## **2.6. Comunicação e consciência intercultural**

O objetivo da comunicação humana é o entendimento, que também é um pré-requisito para a comunicação. Compreender, entender o indivíduo, a comunidade e a cultura significa obter uma comunicação bem-sucedida. No entanto, há sempre o risco de que a comunicação não

seja bem-sucedida, ou de que os interlocutores não se vão compreender, porque o conhecimento cultural de cada interlocutor basicamente determina o contexto disponível para realizar e, conseqüentemente, interpretar a comunicação, ou seja, compreender o significado da comunicação. O risco de que a comunicação não seja realizada é maior quando os interlocutores provêm de culturas diferentes. Ao contrário da competência cultural relativa à sua própria cultura, a competência cultural relativa a um país estrangeiro ganha-se gradualmente, com um maior conhecimento da cultura e das pessoas, e ensina-se frequentemente no contexto institucional. Na prática, isso significa que, a fim de qualificar os alunos para a comunicação bem-sucedida em LE, a par da competência linguística temos de ensinar a cultura associada.

Para Tomlinson e Masuhara (2004, *apud* Broady, 2004: 68), ensinar a cultura significa ensinar a *consciência cultural*. Eles fazem uma distinção clara entre o *conhecimento sobre a cultura* e a *consciência cultural*, definindo o conhecimento sobre a cultura como as informações sobre a cultura-alvo que os aprendentes adotam através das outras pessoas e não como um resultado de experiências individuais, vividas pelos próprios. A consciência cultural é interpretada como a capacidade de pesquisa e observação das culturas e de compreensão das diferenças e semelhanças entre elas. Uma característica fundamental da consciência cultural é a capacidade de ser contida na avaliação crítica dos comportamentos diferentes. Enquanto o conhecimento sobre a cultura é estático, externo, reduzido e surge, muitas vezes, na forma de estereótipos, a consciência cultural, que consiste nas nossas próprias percepções da cultura estrangeira, é:

*dinâmica* - porque é atualizada continuamente, mudando com o processo de aprendizagem e os novos conhecimentos;

*interna* - porque se desenvolve em nós, o ponto de partida é a nossa experiência;

*multidimensional* – visto que é apresentada por imagens mentais, laços mentais e afetivos, e pela nossa voz interior<sup>5</sup>;

---

<sup>5</sup> Segundo Tomlinson (2001: 5-6), usamos uma voz interior para produzir fala dentro de nós. Isto é um discurso interno que dirigimos a nós próprios para repetirmos o que ouvimos ou lemos. Quando aprendemos a língua materna, primeiramente falamos para nós próprios e só depois para os outros. Quando aprendemos uma outra língua, o ambiente de sala de aula exige a utilização imediata da voz externa (pública), logo, a nossa voz interior que temos na língua materna é inibida porque somos obrigados a comunicar imediatamente a nossa experiência, sem ter tempo de "lidar com isso". Os



*interativa* - porque a percepção da nossa própria cultura e a de culturas estrangeiras são interligadas.

Tomlinson e Masahura (2004, *apud* Broady, 2004) determinam a consciência cultural como um sentimento interior, a compreensão e a consciência de que todas as culturas são igualmente valiosas.

Anne-Brit Fenner (2000), em contraste com Tomlinson e Masuhure, argumenta que a consciência cultural se baseia no conhecimento da cultura. A cultura não é apenas aquilo que nos é dado e o que vemos, mas também é *a maneira de ver* (Fenner, 2000, 144). O modo como vemos e interpretamos as realidades depende dos padrões de comportamento, bem como das normas e regras culturais e afetivas. Isto significa que o conhecimento sobre outros e sobre a sua própria cultura é um pré-requisito para o desenvolvimento da consciência cultural do indivíduo.

Os aprendentes reúnem-se com uma cultura estrangeira no processo de interação com qualquer texto, escrito ou falado por alguém. Nestes textos, o aprendente encontra a linguagem como cultura e torna-se consciente de que a verdadeira comunicação carrega sempre alguma possibilidade de falha. Fenner (2000), e Kramsch (1993) acreditam que, quando *ensinamos* a consciência cultural, temos que sensibilizar os alunos sobre as fronteiras e as diferenças entre culturas. Muitas vezes, as diferenças entre as culturas são uma fonte de mal-entendimentos e até de conflitos, por isso, é importante saber sobre a cultura, em conjunto com as competências socioculturais, aquelas que permitem ao aluno encontrar o seu caminho para interagir com uma cultura estrangeira. A primeira reação, consciente ou inconsciente, de qualquer pessoa que entra em contacto com uma cultura estrangeira é tentar influenciar o outro, ou no pior dos casos, defender as suas opiniões e atitudes. Desenvolver a consciência cultural significa abandonar tais padrões de comportamento e de atitudes e, geralmente, significa mesmo adaptar-se ao novo contexto. Para conseguir isto, os aprendentes precisam de desenvolver certas atitudes que favoreçam o desenvolvimento da tolerância e da compreensão. É errado acreditar que o mero conhecimento de qualquer LE desenvolve a tolerância às culturas estrangeiras.

Segundo Fenner (2000: 148), a tolerância é o resultado de muito trabalho e de uma aprendizagem abrangente, e inclui 3 partes: *o conhecimento, a competência sociocultural* e as

---

aprendentes de uma LE podem tornar-se autores / criadores das suas próprias palavras, deixando a repetição das lições aprendidas com os livros, imitando o professor (Kramsch, 1993: 27).

*atitudes*. As atitudes positivas são pré-requisitos para uma aprendizagem bem-sucedida através da cultura. O conhecimento é uma base, e aquilo que liga o conhecimento com as competências socioculturais é o diálogo autêntico (Fenner, 2000: 149), que é definido como um diálogo que não tem respostas predeterminadas, mas que são encontradas numa relação dialética entre os interlocutores. Fenner (2000) afirma que a consciência cultural é crucial para o crescimento pessoal de cada aluno. O crescimento e o desenvolvimento dos alunos implica a superação dos limites da monocultura e do etnocentrismo que interpretam tudo exclusivamente a partir da sua própria cultura, das suas crenças, normas e padrões de comportamento.

Segundo Bennett, (1993, *apud* Novak Milić, 2006: 272), qualquer tomada de consciência intercultural passa por quatro fases. Numa primeira instância, ocorre nos alunos a rejeição da cultura-alvo, ou ocorrem pensamentos estereotipados. A segunda fase caracteriza-se por um choque de culturas e pela necessidade de defender a sua própria cultura. Isto significa que existe um conhecimento das diferenças entre as duas culturas, onde a outra cultura é vista como estranha, incomum, por vezes até má. Na terceira fase, minimizam-se as diferenças entre culturas e a outra cultura deixa de ser errada e estranha, passando a ser apenas diferente. A aceitação da outra cultura e a sua apreciação correspondem ao quarto grau de consciência intercultural. Reconhecendo este facto, o ensino-aprendizagem das LE deve ser adaptado aos alunos, à sua língua e às suas competências interculturais. Kramsch (1993) também acredita que a consciência cultural vem como um produto resultante da reflexão sobre a comunicação e a língua mas que é, ao mesmo tempo, um pré-requisito para a comunicação e para a competência intercultural.

## **2.7. Definições de competência intercultural**

Um dos objetivos do ensino-aprendizagem da língua e da cultura é desenvolver a capacidade de lidar com os encontros interculturais (Kramsch, 1993; Byram, Gribkova e Starkey 2002). De acordo com Kramsch (1993: 235), a aprendizagem de línguas é uma atividade terceira, localizada entre a cultura do próprio e a LE. A primeira e a principal tarefa de ensinar uma LE é a de estabelecer uma "área das relações interculturais" que reflita a cultura do aprendente e a cultura-alvo num conjunto. O ensino da cultura deve ser desenvolvido como um processo interpessoal, que, como os teóricos acima dizem, reflita a natureza interativa do processo, com especial ênfase no ensino das diferenças entre os países. A comunicação intercultural envolve

identidades múltiplas e complexas, baseando-se no respeito por cada indivíduo e na igualdade dos direitos humanos que sustentam a interação social (Byram, Gribkova, Starkey 2002: 5).

A competência comunicativa intercultural (CCI) não está claramente definida. É a capacidade de manter um comportamento bem-sucedido e adequado na cultura do hospedeiro ou a capacidade de manter um comportamento bem-sucedido e adequado, com membros de outras línguas e culturas, nos seus próprios termos (Fantini, 1995, *apud* Novak Milić, 2006: 270). Para Byram (1997, *apud* Novak Milić, 2006: 270), CCI é o conhecimento dos outros, o conhecimento da própria pessoa, a capacidade de interpretar e de se relacionar, a capacidade de interagir, o respeito pelos valores dos outros, pelas suas crenças e comportamentos, bem como o relativismo sobre si mesmo, mas também sobre a sua competência linguística. É a capacidade de nos vermos a nós próprios tal como os outros nos veem.

Hoje, o conceito de *competência intercultural* (CI), omnipresente nas discussões sobre as diversas áreas da sociedade humana, sendo usado num grupo heterogéneo de usuários, não tem uma única definição. De acordo com a OCDE (2005, *apud* Breka, 2012: 35), a *competência* é definida como a soma de conhecimentos, habilidades e qualidades que permitem uma ação individual bem-sucedida. Neste momento, devemos perguntar-nos o que se entende por *ação*. É um facto indiscutível que a CI é mais do que a competência comunicativa e também mais do que a simples junção da consciência cultural com a competência de comunicação. O conceito de CI reflete a conceção pós-moderna da sociedade, que é resultado do interesse nas diferenças culturais e nas atitudes em relação ao *outro*, quer elas signifiquem diferenças nacionais, étnicas, sociais, regionais, profissionais, ou outras (Sercu, 2002, *apud* Breka, 2012: 35). Segundo a autora, todos os encontros pressupõem uma interação entre atores sociais que são portadores de identidades múltiplas, o que torna os encontros interculturais. Portanto, todos nós, especialmente no mundo globalizado de hoje, estamos constantemente passando através de fronteiras culturais, em situações que requerem a CI.

A CI permite-nos, por um lado, a compreensão entre pessoas de diferentes identidades sociais e, por outro lado, uma vez que passa a ser uma capacidade, permite a realização da interação entre as pessoas que são "complex human beings with multiple identities and their own individuality" (Byram, Gribkova e Starkey de 2002: 5).

Quando Byram e Zarate (1994, *apud* Byram, 2009: 321) queriam descrever o desafio de imitação de um falante nativo que os alunos devem ultrapassar no processo de aquisição de competências linguísticas, inventaram o termo *orador intercultural*. Este termo distingue a CI

da competência cultural de um falante nativo e, como tal, um não nativo não é melhor nem pior do que um falante nativo (Byram, 2009: 326-327). Um orador intercultural é capaz de comunicar com representantes de outras culturas e de fazer a mediação entre diferentes identidades culturais, aceitando diferentes visões do mundo (Skopinskaja, 2009: 137). Ele é uma pessoa que criou para si mesmo um caminho entre as culturas que já conhece. O falante intercultural é capaz de:

"...engage with complexity and multiple identities and to avoid stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity." (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 9)

Em comparação com um falante nativo, Kramersch (1993) considera o orador intercultural linguisticamente e culturalmente "mais autêntico".

O falante ideal de uma LE é cada vez menos comparado com o grau de competência linguística de um falante nativo, mas cada vez mais reconhecido pela sua competência e excelência em situações de comunicação intercultural (Andraka, Petravić, 2007: 32).

O falante intercultural deve ter a capacidade de identificar as áreas de conflitos possíveis na relação entre comunidades diferentes, a capacidade de explicar os conflitos e atitudes que levam aos conflitos, a capacidade de resolver conflitos, a capacidade de aceitação da insolubilidade do conflito, entre outras (Zarate, 1997, *apud* Andraka, Petravić, 2007: 32).

Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de CI e da sua implementação, era necessário definir e descrever os seus componentes. Como resultado dessas deliberações, foram criados diferentes modelos de desenvolvimento da CI.

## **2.8. Modelos de competência intercultural**

Aqui vamos apenas mencionar alguns dos modelos, ou seja, formulações do conceito de CI. Todos os autores têm a sua maneira de contribuir para o entendimento desta questão complexa, e é por isso que não nos podemos decidir unilateralmente por um deles. Nesse sentido, a comparação de várias perspectivas vai permitir-nos uma identificação das semelhanças e diferenças na conceptualização da CI.

Byram (1997, apud Byram, 2009: 323) constrói o seu modelo de CI a partir da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE, adicionando-lhe a CI. A CI, segundo Byram, é construída de cinco componentes básicos:

1. *atitudes interculturais* (savoir être),
2. *conhecimento* (savoirs),
3. *habilidades e capacidade de interpretar e de estabelecer correlação* (compreende savoir),
4. *competências e habilidades de descoberta e interação* (savoir apprend/faire), e
5. *consciência cultural crítica* (savoir s'engager).

Byram (1997, apud Novak Milić: 2006) coloca a ênfase na aprendizagem e no conhecimento processual (e não no ensino e no conhecimento declarativo), introduzindo as atitudes e a consciência cultural como componentes importantes. Esta abordagem à CI representa uma contribuição significativa para o ensino e aprendizagem de LE.

Na base deste modelo de CI estão as *atitudes*. Trata-se de atitudes pessoais caracterizadas pela curiosidade e pela abertura às pessoas e documentos que percebemos como diferentes de nós, das nossas crenças e comportamentos, bem como por uma vontade de ganhar o mais possível de um encontro intercultural. Na prática, isso significaria que os aprendentes são capazes de interagir sem preconceitos etnocêntricos, o que Byram chama de *descentralização*, a relativização de si próprio e a valorização do outro, a relativização dos seus próprios significados culturais, crenças e comportamentos. Além disso, descentralizar significa ser capaz de imaginar como os outros, aqueles que vêm de outras culturas, nos veem a nós e à nossa cultura. Para alcançar este objetivo, é necessário uma análise contínua dos valores, das crenças e dos padrões de comportamento de outras culturas, a par dos estereótipos que muitas vezes temos sobre elas. Apesar da crença generalizada de que as atitudes positivas em relação à cultura estrangeira vão desenvolver-se espontaneamente no processo de aprendizagem de uma LE, a atitude deve ser desenvolvida de forma deliberada e persistente.

Quando interagimos com outros, usamos os nossos *conhecimentos* (savoirs). Por um lado, temos um conhecimento sobre os grupos sociais e as culturas do nosso próprio país e, por outro lado, um conhecimento sobre a cultura-alvo, portanto, temos um conhecimento sobre nós e sobre os outros. O conhecimento sobre a nossa própria cultura, que adquirimos no

processo de socialização primária e secundária, é sobretudo inconsciente. Além do conhecimento, que é por sua natureza fragmentado porque é impossível saber tudo sobre uma cultura ou um país, é necessário saber como somos percebidos pelos membros de outras culturas. Tal conhecimento declarativo deve ser complementado por um conhecimento processual, ou seja, aplicado à interação ao nível individual e social. Os participantes numa interação precisam de saber como se devem comportar em determinadas circunstâncias específicas, seja ao nível pessoal seja ao social.

Este conhecimento é adquirido através da educação formal, na escola, em especial no ensino de LE, mas também de outras maneiras informais. Ele pode ser *interpretativo* (adquirido com ou sem contacto com os outros, através dos livros, viajando, estudando), ou pode ser *instrumental* (usado em situações de contacto real). A questão para a qual se procura uma resposta é: qual é o conhecimento que os aprendentes devem possuir a fim de conseguirem uma comunicação bem-sucedida? Podemos imaginar/pressupor todas as situações de comunicação nas quais os aprendentes se vão encontrar? Byram (2009) afirma que, em vez de dar aos aprendentes informações sobre a cultura-alvo, é preciso ensiná-los a chegar ao conhecimento desejado e a analisar as diferentes práticas culturais e significados. Devemos dar-lhes as ferramentas em vez de palavras.

Cada encontro com uma cultura estrangeira requer conhecimento de ambas as culturas, a cultura-fonte e a cultura-alvo. Apesar de tudo, conhecer uma cultura não significa compreender verdadeiramente uma cultura. Portanto, a comunicação intercultural requer, além de atitudes e conhecimentos, habilidades. A comunicação intercultural pode ser uma fonte de mal-entendidos e até mesmo de conflitos, se não formos capazes de relacionar documentos e eventos de outras culturas com os da nossa própria. Byram (2009) chama essas habilidades de *competências* ou *habilidades de interpretação e de correlação* (comprender savoir). Elas precisam de ser aplicadas em encontros diretos com representantes da cultura-alvo ou, quando se trabalha o texto autêntico,<sup>6</sup> na sala de aula. Os aprendentes usam o conhecimento disponível adquirido nas aulas formais e informais, bem como o conhecimento sobre a sua própria cultura e sobre a estrangeira.

---

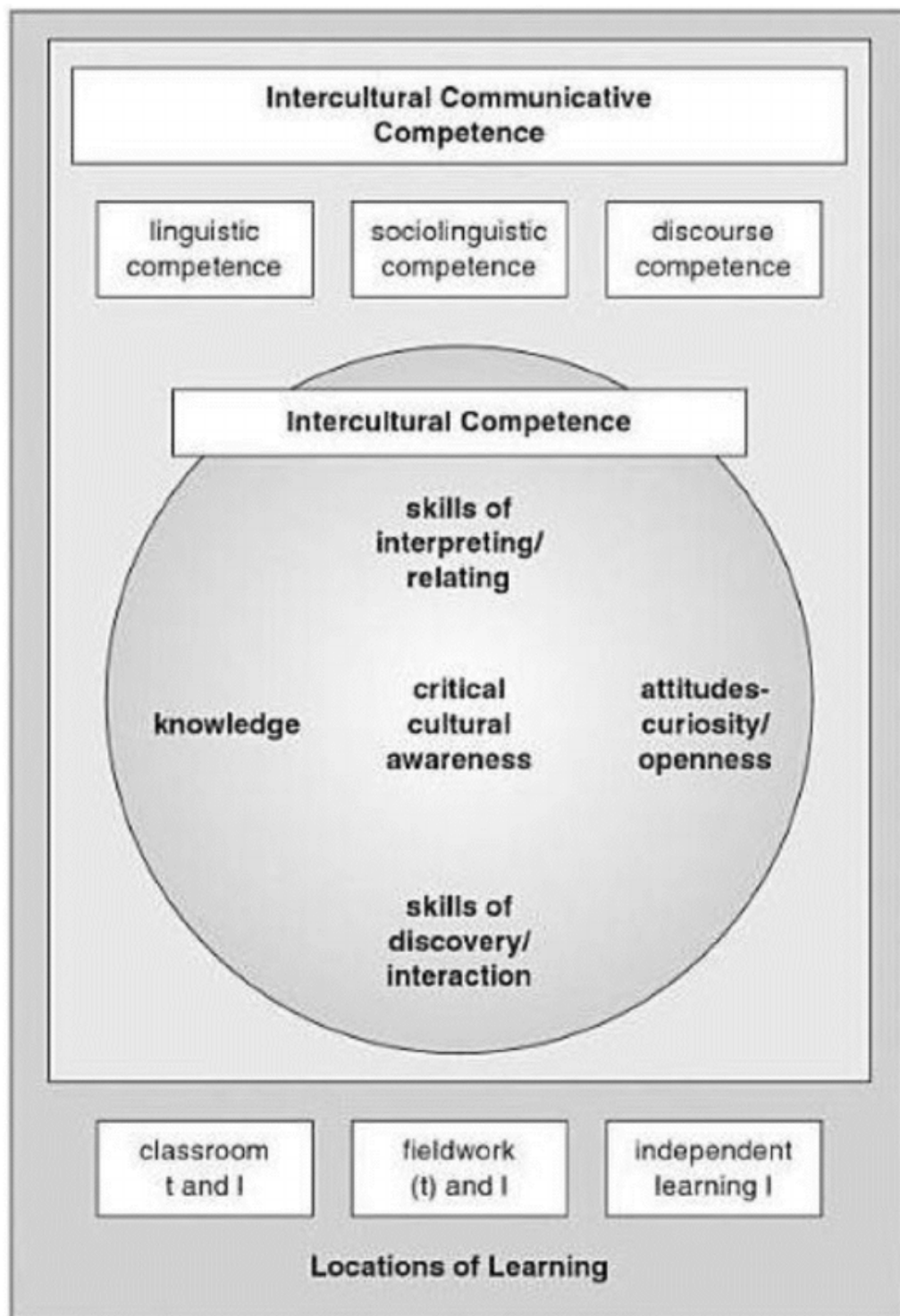
<sup>6</sup> Texto autêntico (Tomlinson, 2011: 9): um texto que não é escrito ou falado para fins de ensino de línguas. Um artigo de jornal, uma canção de *rock*, um romance, uma entrevista de rádio, instruções sobre como jogar um jogo ou um conto de fadas tradicional são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso de discurso indireto, um diálogo escrito para exemplificar formas de cumprimentar pessoas ou um livro linguisticamente simplificado não seriam textos autênticos.

Como já dissemos, ninguém pode prever do que é que os aprendentes vão precisar em encontros interculturais futuros. É importante, portanto, saber como encontrar, como descobrir o conhecimento que é necessário para determinadas situações e incorporá-lo no conhecimento existente. Para Byram (1997, *apud* Byram 2009: 324), isso é a habilidade de adquirir e aplicar conhecimentos, atitudes e habilidades em situações reais de comunicação e interação. Este conhecimento deve ser operacionalizado, o que acontece numa interação social real que ocorre com um limite temporal, juntamente com atitudes existentes, possivelmente negativas, com compreensão/entendimento, conhecimento inconsciente, etc. Estas são as habilidades que Byram (1997, *apud* Byram, 2009: 324) chama de *competências e habilidades de descoberta e interação* (*savoir apprendre/faire*).

A parte central do modelo do Byram (2009) de CI é a *consciência cultural crítica*, também chamada por Byram de *educação política*. O núcleo da consciência cultural consiste numa abordagem crítica da cultura do próprio, mas também das outras culturas, e no questionamento contínuo, avaliando as atitudes e crenças do próprio, a par dos valores e crenças que determinam o comportamento de outras culturas. Uma vez que o modelo deve ser usado no desenvolvimento de objetivos educacionais da CI num contexto formal de ensino obrigatório, Byram fala também sobre o trabalho fora da sala de aula e sobre a aprendizagem autónoma.

Byram (2009) distingue claramente as atividades externas (fora de sala de aula), que são uma continuação da aprendizagem que ocorre na sala de aula, pedagogicamente estruturada pelo professor, geralmente em acordo com os alunos. A aprendizagem autónoma é também importante fora de sala de aula, mas em paralelo com instrução formal ou como uma continuação – em modo de aprendizagem ao longo da vida. O objetivo final da consciência cultural (ou seja, da competência intercultural) é ensinar os alunos a aprender de forma autónoma e independente ao longo da vida.

Figura 1 Modelo de competência intercultural de Byram (Byram, 2009: 323)



Um outro modelo de CI é apresentado no *Quadro Europeu Comum para as Línguas* (QECR), sendo incluída no contexto da consciência intercultural, que faz parte das competências gerais: o conhecimento declarativo (saber), as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem.



O conhecimento declarativo engloba tanto o conhecimento do mundo, que inclui um conhecimento factual específico, como também o conhecimento sociocultural (conhecimento da sociedade ou da comunidade cultural em que a língua é falada) (QECCR, 2005: 105). Podemos afirmar que este conhecimento cultural é na verdade uma consciência intercultural, que é produzida pelo conhecimento do "mundo de onde se vem" e do "mundo da comunidade-alvo". É importante dizer que existe uma ênfase especial na consciência sobre a existência de muitas outras culturas, para além da língua materna e das LE do aprendente, e sobre o modo como essas comunidades se percebem umas às outras, ainda que por vezes isso aconteça na forma de estereótipos nacionais. As capacidades e a competência de realização dividem-se em capacidades práticas, por um lado, como as capacidades sociais ou profissionais, por exemplo, e capacidades interculturais, por outro. Segundo esta definição, podemos dizer que alguém com tais competências e com a competência de realização pode estabelecer uma relação entre a sua própria cultura e a cultura-alvo em contacto com representantes de outras culturas, utilizando diferentes estratégias baseadas na sua sensibilidade cultural. Como tal, é capaz de superar as relações estereotipadas e de resolver conflitos, intermediando o contacto entre a sua própria e a cultura-alvo com sucesso. A competência existencial inclui traços de personalidade, motivação, valores, estilos cognitivos e crenças de uma pessoa. Inclui também a abertura e o interesse por outras culturas. Finalmente, a capacidade de aprender significa ser capaz de observar e de participar em novas experiências, incorporando o novo conhecimento nos conhecimentos anteriores. A capacidade de aprender é constituída por: consciência da língua e da comunicação, consciência e capacidades fonéticas, capacidades de estudo e as capacidades heurísticas. As capacidades heurísticas são de grande importância porque nos permitem adaptar às novas experiências, bem como descobrir, compreender e, se for necessário, transmitir uma informação nova. Para além disto, habilitam-nos para o uso das novas tecnologias.

Lázár *et al.*, (2007) apontam que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas que também determina a nossa percepção do mundo. Portanto, a língua deve ser abordada como um mediador entre a nossa cultura e o Outro e a sua cultura. A competência linguística deve ser complementada com o desenvolvimento da competência cultural dos aprendentes de LE, o que não é feito suficientemente. A fim de construir esta personalidade transcultural, é necessário desenvolver três aspetos, ou três dimensões, que também constituem as componentes principais do seu modelo: 1. *Conhecimento declarativo*; 2. *Padrões de comportamento*; 3. *Competência existencial* (Lázár *et al.*, 2007: 24-25).

Ainda segundo Lázár *et al.* (2007), ter um *conhecimento declarativo* significa *saber sobre* (know what) cultura e civilização, isto é, conhecer tanto a “alta” cultura, que inclui a literatura, as instituições, a música, a arte, a arquitetura e a história, como a “baixa” cultura, ou seja, o modo de vida, as práticas quotidianas, as referências sociais e as normas individuais. Este tipo de conhecimento refere-se à memória coletiva e inclui a consciência da diversidade do contexto sociocultural, bem como a consciência das semelhanças e das diferenças. Porém, este conhecimento não é suficiente para construir uma personalidade intercultural. É preciso *saber como* (know-how) se comportar em contextos de comunicação diferentes, como se adaptar, como negociar o significado. Finalmente, para ativar as dimensões acima mencionadas, é necessário *ser* (being) intercultural, ou seja, ter atitudes, crenças e convicções que apoiam a interculturalidade. Ter uma personalidade intercultural significa ser crítico, ser capaz de analisar criticamente as suas e as outras identidades e crenças e a sua relação mútua. Por outras palavras, o desenvolvimento da consciência cultural que permite ao indivíduo tornar-se um mediador cultural, especialmente em situações de conflito, é o objetivo final do ensino-aprendizagem intercultural.

O que é comum aos diversos modelos aqui mencionados é a compreensão da CI como um pré-requisito para a comunicação intercultural bem-sucedida, como conclui Breka (2012: 53). Todos os autores por nós citados reconhecem o facto de que o estudo da cultura não serve apenas para adquirir conhecimento sobre o assunto, mas que este processo deve incluir componentes afetivas e comportamentais. Como vimos, os modelos conceptualizam a CI de maneira semelhante, mas com algumas diferenças na terminologia usada. Na base de todos os modelos estão conhecimentos, atitudes/motivação, e competências. Eles têm em comum a visão de que todos esses elementos fazem parte da CI somente em situações ativas de interação. Embora os modelos difiram na subcategorização das principais categorias, o que todos eles enfatizam é a perspetiva global e a capacidade de compreender as diferentes visões do mundo. O mundo é observado com os olhos próprios, mas precisamos de desenvolver a capacidade de mudar a perspetiva, para nos compreendermos uns aos outros. Isto só pode acontecer quando existe flexibilidade e vontade de relativizar as nossas crenças.

### **3. O MANUAL DE LE E AS TAREFAS**

Um manual é um livro destinado ao ensino-aprendizagem. Ele é muitas vezes o principal meio de transmissão e aquisição de conhecimentos no ensino-aprendizagem e um elemento importante na realização das missões e funções da educação. Portanto, o manual tem

frequentemente sido alvo do interesse de teóricos e de agentes do processo educativo, em geral, bem como do ensino de LE, em particular (Petravić, 2010). O manual não serve só para transmitir conteúdo, incluindo temas e textos, mas também para ajudar aos alunos a ganhar conhecimento operacional, treinando-os para a aprendizagem independente e autónoma, segundo Breka (2012). O manual é uma ferramenta importante de motivação que deve estimular a curiosidade e o interesse dos aprendentes para lidarem com questões importantes e adquirir conhecimentos importantes. Como hoje em dia existem diversas outras fontes de conhecimento e informação fora de sala de aula, pode-se dizer que a responsabilidade dos autores de manuais didáticos (e dos professores que os usam) cresce cada vez mais.

No ensino de LE, um manual tem um papel específico na medida em que uma LE é o objetivo final, mas também o meio de instrução. O manual deve fornecer as condições ótimas para a comunicação para que um estudante se possa transformar num falante competente de uma LE (Vilke, 1989, *apud* Breka, 2012: 98).

Os manuais podem tornar o trabalho de um professor de línguas muito mais fácil visto que ajudam no processo de ligação e planeamento das aulas, oferecem uma grande variedade de recursos e tarefas, cobrem muitos tópicos e, numa situação desejável, promovem o equilíbrio na aquisição de todas as competências previstas pelo currículo de língua regional ou nacional. Muitas vezes, os manuais oferecem ainda vários instrumentos de avaliação, incluindo a preparação para testes padronizados nacionais. Os manuais ideais são projetados tendo em consideração o processo de aquisição de língua, o processo de aprendizagem em geral e as tendências atuais no ensino de línguas (Byram, 2009).

Os manuais usados no ensino-aprendizagem de LE são projetados principalmente para facilitar a aprendizagem de línguas mas não podem fazer simplesmente isso, dado que a aprendizagem de línguas é inseparável do seu contexto cultural. Como Cunningsworth (1995, *apud* Skopinskaja, 2003: 39) afirma: "O estudo da língua apenas como um sistema abstrato não iria preparar os alunos para usá-la no mundo real"<sup>7</sup>. Por essa razão, é normalmente esperado que os materiais de ensino incluam elementos da cultura da língua-alvo. Além disso, Byram (1993, *apud* Skopinskaja, 2003: 39), destaca três objetivos gerais comuns a um conjunto de materiais de ensino de LE que ele observou: o desenvolvimento da competência comunicativa aplicada a situações que os aprendentes poderão encontrar; o desenvolvimento de uma consciência da língua-alvo; o desenvolvimento de uma visão e de atitudes positivas

---

<sup>7</sup> Nossa tradução.

em relação à cultura e às pessoas estrangeiras. Mas, como Byram salienta, estes três objetivos devem ser integrados e é, por isso, importante que o professor saiba o que procurar num manual particular a fim de decidir se ele é adequado para atingir os objetivos acima referidos.

Mikulan (2004) discute o futuro dos manuais didáticos, considerando todas as possibilidades de aprendizagem de línguas através da Internet, mas argumenta que nada pode substituir a sensação do papel nas mãos, admitindo que as novas tecnologias podem apenas complementar o processo de ensino-aprendizagem. Mijatović (2004: 20) conclui bem quando diz que “o livro é uma pedra no mosaico do conhecimento... uma base para a aprendizagem, mas também uma pista para todas as formas de melhoramento, de aprofundamento e de aprendizagem ao longo da vida”.

Em termos da natureza do conteúdo cultural dos manuais de LE, existem várias classificações (Skopinskaja, 2003). Assim, os autores Dunnet, Dubin e Lezberg (1986, *apud* Skopinskaja, 2003: 42) diferenciam dois tipos de manuais: os unidimensionais e os bidimensionais. Ao primeiro grupo pertencem os materiais que têm o foco na cultura da língua-alvo e deixam poucas possibilidades de comparação entre várias culturas. Os manuais bidimensionais incentivam a compreensão intercultural, já que tratam dos temas relacionados com a cultura de duas perspetivas diferentes, estabelecendo comparações e contrastes entre a cultura de origem e a cultura-alvo.

Os autores Cortazzi e Jin (2009, *apud* Skopinskaja, 2003: 42) distinguem três tipos de informação cultural a ser apresentada nos materiais de ensino de LE.

- materiais da cultura-fonte que se baseiam na própria cultura dos aprendentes;
- materiais da cultura-alvo que se referem à cultura do país onde a LE é usada como a primeira língua;
- materiais internacionais da cultura-alvo que empregam uma variedade de culturas onde a língua de destino é usada como uma língua internacional, ou seja, língua franca.

A maioria dos materiais que se usam no ensino secundário<sup>8</sup> em vários países europeus divide-se em duas grandes categorias: manuais internacionais/globais e manuais produzidos localmente (Newby 1997, Freebairn 2000, *apud* Skopinskaja, 2003: 42). O primeiro tipo de manual – internacional ou global – envolve materiais que são produzidos para um mercado

---

<sup>8</sup> A bibliografia sobre os manuais geralmente considera apenas manuais do nível secundário.

internacional, podendo focar-se numa cultura em especial ou ter uma orientação global. Os manuais locais, pelo contrário, são geralmente produzidos por autores não-nativos, ou em colaboração com autores não-nativos. Por regra, estes materiais estão de acordo com as exigências do currículo nacional e têm uma aprovação oficial do Ministério da Educação do país onde são produzidos. Eles tentam introduzir uma perspectiva local, bem como temas familiares à cultura desse mesmo país. Deste modo, os manuais locais incentivam o desenvolvimento da consciência sobre a identidade cultural própria do aprendente, ao mesmo tempo que promovem a consciencialização sobre a cultura da língua-alvo.

Por vezes, os manuais são considerados insignificantes. Por exemplo, Allwright (1981) considera que os manuais (que realmente são livros escritos e finalizados) não podem dar respostas a toda a complexidade e diversidade de situações de ensino, propondo, como uma solução alternativa, guias e livros de ideias para auxiliar os aprendentes no processo de aprendizagem. Quando os manuais adquirem grande importância no processo de ensino-aprendizagem, caracterizamos os professores como incapazes de tomar uma decisão sobre o que ensinam ou que materiais utilizam, reduzindo-os, portanto, a meros executores das decisões de outros, como salienta Allwright (1981). Todavia, este trabalho não aceita plenamente nem os argumentos a favor nem contra o manual. Um manual é aqui entendido como uma ferramenta que facilita e apoia o processo de ensino-aprendizagem através da interação criativa entre alunos, professores e instrumentos didáticos.

Os autores Scarino e Liddicoat (2009) ressaltam que os manuais didáticos pela sua natureza colocam alguns problemas: eles não pretendem satisfazer necessidades particulares dos aprendentes, responder às necessidades locais ou fornecer conteúdo localmente relevante. Os manuais frequentemente apresentam material ficcional, generalizado, projetado para ser usado por qualquer professor, com qualquer aluno, em qualquer lugar. Isto significa que pode haver pouco conteúdo relacionado diretamente com a vida dos aprendentes enquanto indivíduos. O desafio-chave para os ensinantes é a personalização dos recursos tendo em vista os seus aprendentes. Isto significa adaptar ou completar os recursos de modo que haja relações e significados para a vida e para as experiências dos aprendentes. A seleção e adaptação dos recursos são importantes, mas o mais importante é o planeamento do seu uso. Em particular, é importante considerar o que é que os aprendentes realmente vão fazer com o conteúdo veiculado. Cada tarefa desenvolvida exige o estabelecimento de relações entre língua e cultura. As tarefas podem limitar as oportunidades para o envolvimento dos aprendentes: por exemplo, uma tarefa de leitura de um texto pode pedir aos aprendentes para se responderem

apenas a questões superficiais de localização de informação no texto, no entanto, o mesmo texto pode ser utilizado para o desenvolvimento de atividades de interpretação, de análise e reflexão, de engajamento pessoal com temas e questões, de comparação com outros textos ou de questionamento de aspetos particulares da mensagem do texto. Qualquer recurso, seja ele um manual ou um recurso criado pelo ensinante, precisa de ser usado de forma crítica. Ser um usuário crítico não tem de significar que o ensinante abandone o uso de manuais ou materiais desenvolvidos por terceiros. Isso significa pensar cuidadosamente sobre os conteúdos que os recursos oferecem aos aprendentes. Trata-se de ver as limitações dos recursos e decidir como lidar com estas: completando com outras perspectivas, substituindo algumas partes por novo material, ou trabalhando com os aprendentes no sentido de ver as limitações e omissões.

Jurić-Scotti (2004) faz questão de lembrar que o valor útil de um único manual depende geralmente da criatividade e das competências dos ensinantes. Os manuais devem ser livros de exercícios que se refiram a outras fontes de informação e que garantam ao aprendente um papel ativo em vários procedimentos de pesquisa de conhecimento. Petravić (2010) acredita no papel essencial dos manuais no ensino de LE, independentemente do aparecimento de novos meios didáticos (sobretudo as novas tecnologias).

Dado que há muitos e diversos manuais, e que os manuais são cada vez mais complexos e sofisticados, o ensinante deve estar ciente da necessidade de análise e de avaliação dos materiais didáticos como um mecanismo útil para selecionar e/ou ajustar o seu próprio ensino, segundo as características dos aprendentes e da organização do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gray, (2000, *apud* Skopinskaja, 2003: 53) o engajamento crítico com o manual pode ser realizado de várias maneiras. Os ensinantes podem:

- omitir e substituir materiais se o conteúdo cultural for inadequado;
- adaptar temas e atividades de acordo com os objetivos culturais de uma aula;
- adicionar material, em forma de textos ou exercícios, se não houver cobertura suficiente do tema;
- modificar o material para o tornar culturalmente mais apropriado.

Contudo, Hyde (1994, *apud* Skopinskaja, 2003: 53) argumenta fortemente contra a ideia de censura. Ele sustenta que, apesar de ser bem-intencionada, esta opção retira aos alunos a possibilidade de se defenderem contra conceitos ou declarações culturalmente inaceitáveis. Hyde (1994, *apud* Skopinskaja, 2003: 53) sugere, em vez disso, uma abordagem reflexiva em

que a atenção dos aprendentes seja virada "para a sua própria história e cultura, bem como para a história e cultura da língua-alvo, a fim de explicar e contrastar a diferença"<sup>9</sup>. Trata-se de conceber tarefas que desenvolvam nos aprendentes uma consciência da diferença, bem como estratégias para lidar com essa diferença (Hyde, 1998, *apud* Skopinskaja, 2003: 53). Wallace (1992, *apud* Skopinskaja, 2003: 53), por exemplo, propõe a estratégia de "encontrar a resposta certa" que incentive os aprendentes a interrogarem os textos (bem como as culturas que produzem esses textos) do seguinte modo:

- Porque é que este tópico está sendo desenvolvido?
- Como é que este tópico está sendo desenvolvido?
- Que outras formas de escrever sobre o tema existem?<sup>10</sup>

Praticamente todos os tópicos transportam mensagens culturais, pelo que os professores não devem ignorá-los. A comparação entre diferentes culturas poderá ser feita através de tópicos com os quais os aprendentes estão familiarizados, como a comida, o desporto, o vestuário, a linguagem corporal, as superstições, entre outros. (Skopinskaja, 2003).

As tarefas encontradas nos manuais desempenham um papel fundamental no ensino-aprendizagem de LE. Nesta tese, estamos particularmente interessados em saber se as tarefas são um elemento importante numa abordagem intercultural do ensino de LE e quais são as características das tarefas interculturais. Corbett (2003: 4) dá uma resposta clara, assinalando que uma abordagem intercultural não diminui a importância das tarefas no processo de ensino-aprendizagem nem as substitui, mas usa-as, atualiza-as ou canaliza-as em função dos seus objetivos. Então, na abordagem intercultural, as tarefas comunicativas servem para desenvolver a consciência intercultural nos alunos. Assim, Corbett (2003: 41-46) apresenta uma estrutura para o desenvolvimento de tarefas interculturais (tirada de Nunan, 1989, *apud* Corbett, 2003: 41-46) que consiste em seis componentes: o objetivo, entrada, as atividades, o papel dos aprendentes, o papel dos ensinantes e o modo de execução. O objetivo da tarefa intercultural é o desenvolvimento da CI através da competência comunicativa. A tarefa é uma ferramenta centrada na investigação intercultural e no desenvolvimento da competência linguística. A entrada (o conteúdo) da tarefa intercultural deve ser um material autêntico cuja função é a incorporação da cultura estrangeira no processo de ensino-aprendizagem, mostrando aos aprendentes a maneira como funciona a realidade. No entanto, os materiais autênticos não devem ser utilizados do mesmo modo que são utilizados pelos membros da

---

<sup>9</sup> Nossa tradução.

<sup>10</sup> Nossa tradução.

cultura de origem. Pelo contrário, muitas vezes isto não é uma opção adequada para o uso de materiais autênticos. A sua utilização no ensino-aprendizagem de LE pode em grande medida incluir uma interpretação explícita e detalhada, que os falantes nativos raramente fazem. A tarefa intercultural nem sempre envolve apenas material autêntico. Os materiais não-autênticos, criados pelos aprendentes ou pelos ensinantes, são usados também, mas é importante que estes materiais tenham uma função no desenvolvimento da tarefa intercultural. A característica mais importante do papel dos aprendentes numa tarefa intercultural é o seu envolvimento, a sua atitude ativa em relação ao conteúdo. Esta atitude ativa sobre a tarefa implica a responsabilização dos aprendentes pelo seu desempenho. O papel dos aprendentes na implementação da tarefa intercultural é tanto mais exigente quanto mais elevados forem o seu nível de desenvolvimento cognitivo-afetivo e o seu nível de proficiência em LE. A tarefa dos aprendentes é procurar e encontrar informações, organizá-las, avaliá-las, e aplicá-las. O papel dos ensinantes na tarefa intercultural é múltiplo: eles conduzem o processo, são a fonte dos materiais e são os negociadores e mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, quando Corbett (2003: 44) menciona o “modo de execução” da tarefa intercultural, fala de modalidades de trabalho. A combinação de várias modalidades de trabalho (individual, em pares, em grupo ou frontal, isto é, envolvendo todo o grupo) é a solução ideal para a execução de uma tarefa intercultural.

Sobre a questão dos materiais autênticos, os autores Byram, Gribkova e Starkey (2002: 24) acham importante usar o material autêntico, no caso de os aprendentes serem capazes de compreender o contexto e a sua intenção. Os materiais de diferentes origens, com diferentes perspetivas devem ser usados em conjunto para permitir que os aprendentes os comparem e analisem de forma crítica. É mais importante que os alunos adquiram competências de análise do que informações factuais.

Uma vez que o presente trabalho lida com conteúdos interculturais e tarefas interculturais, aqui propomos a definição de *conteúdos sobre cultura e civilização* (que posteriormente serão analisados num manual específico). Primeiramente, é necessário explicar o termo *cultura e civilização*. Petravić (2010:17) perspetiva a civilização como uma forma mais complexa de cultura. Enquanto a cultura significa a diferença entre o animal e o humano, um modo de vida que inclui a organização, o uso da linguagem, os símbolos ou os tipos padronizados de comportamento, o termo civilização refere-se à diversidade dentro da própria cultura. Então,



"Os conteúdos culturais e civilizacionais incluem todas as atividades que, de modo explícito e/ou implícito, transmitem informações sobre um determinado país, os seus habitantes, o seu modo de vida nas esferas públicas e privadas, as condições que determinam o funcionamento da sua comunidade numa perspetiva histórica e atual, incluindo também a cultura espiritual e material da comunidade."<sup>11</sup> (Petračić, 2010: 18).

As tarefas relacionadas com cultura e civilização são geralmente apresentadas aos aprendentes através dos textos escritos nos manuais (Breka, 2012: 106). Há também uma longa tradição de usar conteúdos visuais no ensino-aprendizagem de LE. O seu papel é frequentemente só ilustrativo ou usado com o intuito de esclarecer as estruturas da língua, como um incentivo para a comunicação. Segundo Breka (2012: 106), o significado cultural do material visual é muitas vezes ignorado. No entanto, os aprendentes estão agora cercados por mensagens visuais rápidas, ao longo do dia. Cada imagem carrega uma diversidade de personagens culturais que refletem a sociedade em que são inseridas. Ser capaz de compreender a mensagem visual significa compreender a sociedade. Por isso, é importante ensinar os aprendentes a ler e a compreender o material visual, ajudando-os a adquirir uma literacia visual. Corbett (2003: 141) enfatiza a importância da imagem do estrangeiro e do próprio no ensino de LE:

"The exploration of the images produced by different cultures is, however, a powerful way into intercultural studies in the ELT (english language teaching) classroom – where the focus is on both images by the target culture and those produced by the home culture."

Nos manuais de LE, encontramos ao mesmo tempo uma imagem do estrangeiro e uma imagem da nossa própria cultura e, por isso, dissemos que os manuais servem de ponto de encontro de culturas (Petračić, 2010: 11). A autora enfatiza a importância da análise histórica dos manuais, ou seja, o estudo das imagens da cultura estrangeira e da própria cultura desde os primeiros tempos, a fim de compreender a situação de modo global. No presente estudo, não seremos capazes de fazer tal estudo, no entanto, seria também certamente produtivo observar o modo como os manuais PLE foram evoluindo ao longo dos tempos.

---

<sup>11</sup> Nossa tradução.

Juntamente com o conteúdo linguístico, um manual transmite conteúdo extra-linguístico relacionado com a cultura da língua a ser ensinada, seja de maneira implícita ou explícita. Todo esse conteúdo forma uma imagem da cultura e da civilização da língua-alvo. No caso do manual de PLE que iremos analisar, ele foi criado num país onde se fala essa língua (em Portugal), por isso, falamos de auto-apresentação de determinada comunidade étnica ou cultural, sendo que, enquanto eles realmente apresentam a imagem da sua própria cultura, para os aprendentes de PLE na Croácia, o manual representa uma imagem do estrangeiro. Em todo o caso, não existe uma imagem neutra de uma cultura e civilização, quer seja numa auto-apresentação quer seja na apresentação por elementos da cultura dos aprendentes da LE em questão. As estruturas políticas, sociais e educacionais superiores determinam e seleccionam o conteúdo e as perspectivas que formam a imagem da cultura (Neuner, 1999, *apud* Petravić, 2010: 12). Portanto, estamos falando sobre a imagem de um certo "terceiro mundo", criado através de uma filtragem do conteúdo cultural e civilizacional de uma língua, porque é claro que um manual não pode incluir todo o conhecimento, sobre todas as culturas.

Cada encontro intercultural pode ser uma fonte de mal-entendidos. Portanto, os aprendentes devem ter a possibilidade de entrar num diálogo genuíno com o texto (Fenner, 2000: 148) ou com a mensagem visual, a fim de demonstrarem a sua própria experiência e o modo como entendem certos aspetos das culturas estrangeiras. A experiência dos aprendentes pode ser um estímulo para uma discussão aberta, na qual não há respostas certas ou erradas mas apenas diferentes pontos de vista sobre alguns factos culturais. A fim de conseguirem estabelecer um verdadeiro diálogo entre os aprendentes e o texto, e entre os aprendentes e as imagens também, as tarefas devem ser criadas de maneira que possam incentivar o engajamento dos aprendentes ao mesmo tempo que desenvolvem a sua competência comunicativa.

É amplamente aceite a opinião de que o processo de ensino-aprendizagem deve envolver o uso de materiais que os aprendentes considerem interessantes. Mas será que sabemos o que os aprendentes esperam dos materiais? Fenner (2000: 145) acredita que um exercício a partir de qualquer texto pode torná-lo interessante. Os manuais e os seus autores devem assumir a responsabilidade pelas informações que possam afetar a imagem de uma determinada cultura e civilização junto dos aprendentes (Petravić, 2010: 15). Sobre o papel dos manuais de LE no processo de desenvolvimento da imagem da cultura e civilização da língua-alvo, Byram (1993, *apud* Petravić, 2010: 14) diz que não é verdade que a imagem que os aprendentes têm sobre o Outro dependa mais do conteúdo de um manual de LE do que depende do conteúdo de um manual de história ou geografia. O que sustenta essa tese é principalmente o facto de

que os manuais de LE, de acordo com a sua abordagem didática, são destinados à ativação da competência intercultural e comunicativa dos aprendentes, não se focando propriamente na riqueza de informações sobre história ou geografia.

Os autores Byram, Gribkova e Starkey (2002: 21) consideram que os manuais podem ser apresentados de duas formas: de um modo que sugere que os materiais são obrigatórios e definitivos; ou de um modo intercultural, com uma perspetiva crítica. Ao desenvolver a CI, os professores podem partir de um tema ou de um conteúdo do manual e, em seguida, encorajar os aprendentes a fazerem mais perguntas e estabelecerem comparações. Os temas tratados nos manuais podem servir para o desenvolvimento de uma perspetiva intercultural e crítica. Por exemplo, o tema do desporto pode ser trabalhado a partir de diversas perspetivas, como ilustra a seguinte tabela (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 21):

**Tabela 1 Exemplos de elaboração do tema do desporto a partir de diversas perspetivas (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 21)**

Sexo	Existem desportos que são, no contexto familiar ou em contexto desconhecido, predominantemente praticados por homens ou por mulheres? As coisas estão a mudar?
Idade	Existem desportos para jovens e desportos para idosos?
Região	Existem desportos locais? Será que as pessoas, incluindo os aprendentes, se identificam com equipas locais? É possível que algumas equipas tenham uma tradição cultural particular?
Religião	Existem objeções religiosas à prática do desporto ou dias em que algumas pessoas optem por não fazer desporto por causa da religião?
Racismo	Existe racismo nos desportos públicos? Os jogadores de equipas estrangeiras, ou os jogadores estrangeiros em equipas locais são sempre tratados com respeito? Existem incidentes de racismo ou insultos?

Os mesmos autores mencionam que outros temas, por exemplo, podem ser: a alimentação, a casa, a escola, o turismo e lazer. Todos os temas podem ser alvo de uma perspetiva crítica semelhante. Os exercícios gramaticais podem reforçar preconceitos e estereótipos. Por exemplo, o sexo feminino pode ser ligado a atividades e ações estereotipadas: "A Mary gosta de cozinhar"; "O John gosta de futebol" (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 21); também

podem ser encorajadas generalizações estereotípicas sobre grupos: "Os franceses são..."; "Os alemães são..."; "As pessoas mais velhas..." (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 21). Os ensinantes podem incentivar e desafiar os aprendentes a comentarem sobre tais declarações e propor exercícios semelhantes, com o objetivo de fomentar uma visão mais ampla da cultura.

A partir dos exercícios propostos pelo manual, os aprendentes podem construir exercícios futuros, reforçando as mesmas estruturas gramaticais mas usando diferentes contextos e exemplos. Eles podem então apresentar e trocar entre si exercícios e exemplos. Uma importante contribuição para a perspectiva intercultural é a inclusão de vocabulário que ajude os aprendentes a falarem sobre a diversidade cultural. Isto pode incluir termos como: *direitos humanos; igualdade; dignidade; género; preconceito; estereótipo; racismo; minoria étnica*, etc.

Breka (2012: 107-108) apresenta uma definição de tarefa intercultural que, de certo modo, resume o que foi sendo dito.

"A tarefa intercultural é uma atividade em que o aluno alcança um encontro intercultural, quer com membros de outras culturas, quer com uma fonte (texto, imagem) desta cultura, com o objetivo de compreender os signos culturais e alcançar uma comunicação intercultural bem-sucedida".<sup>12</sup>

Eis algumas das diferentes funções da tarefa intercultural especificadas por Breka (2010: 108):

**Tabela 2 As diferentes funções da tarefa intercultural (Breka, 2010: 108)**

Incentiva a aquisição de um conhecimento geral, a par de um conhecimento específico sobre uma dada cultura.
Estimula a curiosidade e a abertura dos aprendentes.
Incentiva e permite o desenvolvimento de uma perspectiva plural do mundo
Incentiva a vontade de cooperar, de compreender, de desenvolver empatia para com culturas diferentes.
Permite a identificação de estereótipos e de preconceitos em relação a culturas diferentes e aos seus membros, incentivando a discussão sobre estereótipos e preconceitos, tendo em vista a sua desconstrução.

---

<sup>12</sup> Nossa tradução.

Estimula a reflexão e o pensamento crítico sobre a própria cultura e sobre outras.
Incentiva a interpretação do conteúdo cultural e a troca de pontos de vista
Permite e promove o engajamento pessoal dos aprendentes e a sua responsabilização pelo desempenho eficaz das tarefas.
Incentiva a autonomia dos alunos, especialmente na recolha de informações e na aquisição de conhecimento.
Permite assumir a cultura do próprio em correlação com as culturas estrangeiras, o que deverá resultar na consciencialização da sua própria identidade cultural

Breka (2010: 108) apresenta ainda uma lista de orientações para a elaboração de tarefas interculturais e/ou para a avaliação daquelas já existentes nos manuais, em que tais tarefas devem ser:

**Tabela 3 Uma lista de orientações para a elaboração de tarefas interculturais e/ou para a avaliação das tarefas já existentes**

Organizadas e ajustadas de acordo com o nível cognitivo-afetivo dos aprendentes.
Diversificadas, tanto no conteúdo, como na forma (texto escrito, áudio, ou visual), sendo estimulantes e interessantes.
Relevantes e de importância significativa para os aprendentes.
Relacionadas com diferentes tipos de texto e acompanhadas por uma variedade de materiais de tipo visual e áudio.
Um desafio para os aprendentes, mas com foco no desempenho bem-sucedido.
Empíricas.
Garantia de segurança emocional e de apoio no cumprimento do objetivo.
Focadas no desenvolvimento da auto-estima dos aprendentes.
Focadas no uso autêntico da língua.

#### **4. PLANO DE ANÁLISE EMPÍRICA**

A avaliação de materiais de LE (neste caso, de manuais) é sempre um processo complexo, como diz Skopinskaja (2003). Em primeiro lugar, exige uma avaliação do conteúdo de um manual em relação aos seus objetivos declarados, observando se o conteúdo cultural é primário ou subordinado a outros conteúdos. Da mesma forma, a integração do conteúdo cultural no percurso de aprendizagem tem que ser analisada, nomeadamente, verificando se o

conteúdo cultural é apresentado em contexto (por exemplo, através de textos, diálogos, exercícios, etc.), ou através de factos isolados. Em segundo lugar, é preciso avaliar o manual em função das necessidades e interesses dos aprendentes.

Risager (2014: 59) aponta que, apesar de o autor do manual ter uma ideia do mundo/da(s) cultura(s) que apresenta no seu trabalho, os aprendentes e os ensinantes acabam por criar a sua versão, a sua imagem da cultura. Os leitores (professores e aprendentes) leem, comentam e reagem à imagem proposta porque eles também têm o seu mundo e a sua própria experiência de vida. Esses mesmos leitores também têm uma ideia sobre a teoria e a metodologia, bem como expectativas sobre a aprendizagem cultural, a competência intercultural, etc. Risager (2014) quer dizer que o manual torna-se importante só depois de ser lido, usado e finalmente criticado.

No presente trabalho, o modo de avaliação adotado é, de acordo com Ellis (1997, *apud* Skopinskaja, 2003), a avaliação *retrospectiva*, porque o manual analisado é realmente usado na sala de aula. Além deste tipo de avaliação, há também a avaliação *predictiva* (que se usa para escolher materiais para usar na aula de LE). Sheldon (1988, *apud* Skopinskaja, 2003) ressalta que o estudo (a análise) dos manuais é um processo subjetivo, não existindo uma fórmula clara nem regras claras que devamos observar.

### **a. O objetivo da análise**

Tal como a bibliografia sobre a CI sugere, há muitos aspectos da CI que devem ser considerados em qualquer análise que se faça. Quando se trata da análise dum manual de LE, o foco principal passa para as tarefas incluídas no manual e para os conteúdos que elas convocam. O foco desta análise empírica será então, de modo muito geral, o estudo dos conteúdos interculturais apresentados no manual *Na onda do Português*. O objetivo da análise será examinar de que modo os conteúdos interculturais (se existirem) podem ajudar os aprendentes a desenvolver a sua CI.

### **b. Instrumento de análise**

Para levar a cabo o nosso propósito, tomaremos a liberdade de usar o instrumento de análise criado por Skopinskaja et al. (Skopinskaja, 2003) a fim de analisar os materiais de ensino de inglês e francês em diversas escolas secundárias. O seu estudo foi criado para analisar o lugar da cultura no ensino-aprendizagem de LE, mais concretamente nos materiais de ensino de LE nas escolas secundárias. O artigo onde o instrumento foi apresentado resultou de um

*workshop* sobre a CI participado por professores de LE, realizado no *European Centre for Modern Languages*, em Graz, em abril de 2001. O estudo original foi realizado com 66 professores de inglês de 5 países (Estónia, Lituânia, Noruega, Polónia e Federação Russa) e com 40 professores de francês de 5 países (Estónia, Lituânia, Noruega, Malta e Roménia). Todos os professores foram convidados a preencher um questionário com diversas perguntas (que nós utilizaremos em nossa investigação), mas alguns deles também participaram em entrevistas, possibilitando uma análise mais aprofundada.

No presente estudo, vamos transformar alguns aspetos do instrumento de análise original. Desde logo, não vamos recorrer à participação de quaisquer professores, nem na forma de questionário, nem na forma de entrevista. O manual que vai ser analisado está a ser usado no nível superior de educação, na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, no curso de Língua e Literatura Portuguesas. Finalmente, é de sublinhar que toda a análise vai basear-se nas reflexões da autora do estudo, enquanto estudante de mestrado e ex-aprendente de PLE.

A base teórica para a criação do instrumento de pesquisa original foram os estudos de Byram, de Risager e de Cunningsworth – autores cujos nomes já foram mencionados acima. O instrumento original usado por Skopinskaja (2003: 46-47) foi originalmente criado como uma lista de critérios de avaliação distribuídos por diversas áreas, tal como apresentamos na Tabela 1, abaixo<sup>13</sup>. Posteriormente, os critérios de avaliação passaram a questões de análise, que aqui vão ser usadas para o desenvolvimento da análise do referido manual de PLE. Apesar de, na análise original, as respostas conterem uma escala de valores que tinha que ser preenchida (0-1-2-3-4), a nossa análise não usa essa escala de valores porque pretendemos apenas usar as perguntas originais como tópicos estruturantes da nossa reflexão analítica.

**Tabela 3 Critérios de avaliação usados no instrumento original (Skopinskaja, 2003: 46-47)**

**ALVO E OBJETIVO DO MANUAL**

- correspondência entre os objetivos e as metas dos materiais de ensino e a estrutura do processo de ensino-aprendizagem; - correspondência entre os objetivos dos materiais de ensino e as necessidades e objetivos dos aprendentes; - tópicos correspondentes à idade dos aprendentes, o sexo e o ambiente social; - declaração explícita/implícita do objetivo da instrução cultural.

<sup>13</sup> Todo o conteúdo da Tabela 3 é nossa tradução.

<p><b>CONTEÚDO CULTURAL</b></p> <p>- conteúdo cultural dos materiais culturalmente sensível em contraste com o conteúdo cultural orientado para o turismo; - apresentação do caráter cultural da sociedade estrangeira; - apresentação de materiais adequados à idade, classe social, interesses, mentalidade e situação familiar dos aprendentes.</p>
<p><b>CONHECIMENTO</b></p> <p>- apresentação de conteúdos através do conhecimento cultural, ou seja, perspectiva histórica, geográfica, política, ideológica, religiosa e criativa; - perspectivas para explicar a identidade nacional da comunidade da língua-alvo; - representação de diferentes origens étnicas e grupos subculturais; - apresentação de aspetos sociopolíticos, de temas socialmente aceitáveis ou tabu; - estereótipos culturais/de raça/de sexo; - referência à própria cultura dos aprendentes.</p>
<p><b>ATITUDES</b></p> <p>- apresentação de conteúdos através de uma perspectiva atitudinal, ou seja, que promove a tolerância e a empatia para com a alteridade, bem como um sentimento de identidade nacional, desafiando os estereótipos existentes por parte dos aprendentes; - despertar da curiosidade sobre a alteridade; - preparação dos alunos para um comportamento adequado à comunidade da língua-alvo.</p>
<p><b>CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL</b></p> <p>- apresentação de conteúdos através de uma perspectiva intercultural, através da comparação da cultura estrangeira com a dos aprendentes; - oferta de apresentações, imagens e estereótipos dos próprios aprendentes.</p>
<p><b>CULTURA E LÍNGUA</b></p> <p>- apresentação de conteúdos através da cultura e da língua; - desenvolvimento da consciência linguística e paralinguística dos aprendentes; - ensino de registos de língua apropriados; - autenticidade do material utilizado nos textos escritos, exercícios, gravações, etc.</p>

### **c. Apresentação do manual analisado**

O manual que aqui vai ser analisado foi escolhido por estar realmente a ser usado no ensino-aprendizagem de PLE na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, no primeiro ano do curso de Língua e Literatura Portuguesas. Trata-se de *Na Onda do Português*, um manual produzido em Portugal, da autoria de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan. A primeira edição foi publicada em 2009, pela editora Lidel, Edições Técnicas, Lda.



O manual *Na Onda do Português* é estruturado em três grandes unidades, que são subdivididas em 14 unidades menores. A cada uma das unidades é sempre associada uma (ou mais) das competências comunicativas, sendo que a competência comunicativa genérica se subdivide em duas partes: a competência pragmática (composta pelas competências discursiva e funcional) e a competência linguística (composta pelas competências gramatical e lexical). Esta informação é explícita logo no índice do manual, com indicação dos conteúdos explorados por cada uma das unidades. Por exemplo, a unidade 0, *Vamos aprender português*, estrutura-se do seguinte modo: competência pragmática – competência discursiva/funcional (identificar marcas da identidade cultural portuguesa/da língua portuguesa; competência linguística lexical (o alfabeto); competência linguística gramatical (artigo definido/indefinido e seu emprego, nome, género, formação do feminino, formação do plural). Além destas partes principais, o manual contém também um portefólio, dois anexos (verbos irregulares e numerais) e a lista de faixas do CD áudio.

Parece claro que o manual foi escrito com a intenção de desenvolver a competência linguística mas também a CI, isto desde o início do percurso de aprendizagem, tendo em conta que se destina a aprendentes de nível inicial. Aparentemente, existe a intenção de familiarizar os aprendentes com a cultura portuguesa, através de textos autênticos, que são considerados desejáveis. Assim sendo, este manual está de acordo com as perspetivas que a bibliografia recente sobre o desenvolvimento da CI oferece. Tentaremos, numa análise adicional, verificar a qualidade do manual com maior detalhe.

Na contracapa do manual que aqui é objeto de análise, é possível desde logo perceber os objetivos e princípios que nortearam a sua elaboração:

*"Na Onda do Português* privilegia uma abordagem comunicativa por competências e tarefas (*task-based*), na medida em que todas as atividades propostas estão organizadas de modo a estabelecer percursos diferentes, levando o aprendente à execução dos objetivos das tarefas finais.

*Na Onda do Português 1 – Livro do Aluno* – dirige-se a utilizadores elementares da Língua Portuguesa, cujo nível de proficiência linguística corresponde aos níveis A1 e A2 de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Tem como objetivo explorar e desenvolver as competências de recepção e produção, levando o aluno a comunicar em português e permitindo conhecer diversos aspectos da cultura portuguesa. Este primeiro nível é constituído por catorze unidades, contendo cada uma delas textos autênticos e atualizados e exercícios contextualizados. Inclui um CD áudio contendo todos os textos do manual."

#### **d. Análise do manual**

Apresentamos agora a nossa análise do manual, que consiste, fundamentalmente, em fornecer respostas para as perguntas formuladas por Skopinskaja *et al.* (2003: 59-68).

##### **Em que medida os objetivos do manual correspondem às características dos aprendentes (idade, classe social, *background cultural*)?**

Dado que o manual analisado é um manual internacional/global, escrito a partir da perspectiva da cultura portuguesa, ele não toca nem fala da cultura croata ou da língua croata. Além disso, o manual não foi criado especificamente para alunos do primeiro ano de estudos do ensino superior (aprendentes na faixa etária dos 18 anos de idade, ou pouco mais), ele foi pensado apenas tendo em conta os níveis A1 e A2 da aprendizagem de PLE. Neste manual não há muitas referências à idade dos aprendentes que o usam. Além disso, o manual tem muitas personagens fictícias (a fim de incentivar a comunicação), que normalmente têm entre 13 e 16 anos e, por isso, a sua vida está associada à escola primária e secundária, sendo também a cultura popular relacionada com os primeiros anos da adolescência. Por exemplo, *Zac Efron e High School Musical* (pág. 80), *Harry Potter* (pág. 175). Exemplos como estes podem resultar num sentimento de indiferença em relação ao conteúdo, ou até aversão. Em suma, este manual não se preocupa com os alunos que estão do outro lado das páginas - não corresponde à sua cultura, ao seu idioma ou à sua idade.

##### **Em que medida os objetivos do manual correspondem às necessidades e objetivos dos aprendentes?**

Dado que os aprendentes estão no início da aprendizagem da língua portuguesa e que, na maioria dos casos, não sabem falar nem comunicar em português, este manual e as suas funções correspondem ao seu nível de proficiência em língua, que se situa nos níveis A1 e A2, de acordo com a classificação do QECR.

**Em que medida o manual cobre uma variedade de temas considerados interessantes para os aprendentes (se pensarmos na sua idade, sexo, meio social)?**

Considerando tudo o que foi mencionado anteriormente, é claro que este manual não cobre tópicos suficientemente abrangentes, que os aprendentes do primeiro ano (muitos deles têm 18 anos, mas também há aprendentes com mais idade) possam considerar interessantes tendo em conta a sua idade, o sexo ou o meio social. No entanto, o facto de ser produzido para iniciantes na aprendizagem da língua, faz com que, com um uso correto e ativo, o manual se possa tornar numa boa ferramenta para a aquisição das primeiras competências de comunicação. Uma abordagem crítica à utilização do manual pode compensar os seus pontos fracos, com a ajuda dos professores e outros recursos de aprendizagem.

**Em que medida é declarada a instrução cultural (é primária ou secundária)?**

A CI neste manual é certamente de importância secundária, tal como fica claro a partir da primeira página, onde a competência comunicativa é dividida em competência pragmática e linguística (lexical, gramatical), enquanto a CI nem sequer é mencionada. No entanto, dado que a cultura se aprende através da língua, e a língua através da cultura, é evidente à partida que a comunicação em português requer o uso de termos relacionados com a apresentação da cultura (nomes de regiões, cidades, nacionalidade, por exemplo) e que o manual insiste na apresentação de dados biográficos dos aprendentes e da sua cultura, além de fomentar a comunicação com e sobre outros, com e sobre outras culturas.

**Em que medida o manual reflete o carácter cultural da sociedade estrangeira (também se incluem aspetos sociais ou culturais problemáticos, ou apenas se incorporam situações orientadas para o turismo)?**

Não é necessária uma profunda análise do manual para concluir que a imagem da cultura-alvo (cultura portuguesa) é exclusivamente positiva, focada em aspetos turísticos (música, comida, futebol, atrações turísticas) e em situações quotidianas de comunicação (na loja, na escola, em casa, em viagem). Insistindo sobre este lado da cultura-alvo não se pode apresentar a cultura de um país como um todo, nem, certamente, o mundo lusófono se pode apresentar como um todo, se pensarmos em quantos países e tradições diferentes nele coexistem.

**Em que medida é o conteúdo cultural integrado no processo de ensino-aprendizagem?**

Na primeira parte do manual, o conteúdo cultural é apresentado de forma isolada, principalmente através de fotos, devido às oportunidades limitadas dos aprendentes para a

comunicação em língua portuguesa. À medida que se avança para o fim do livro, o conteúdo cultural vai sendo mais complexo, apresentado através de textos mais longos e exigindo um nível maior de conhecimento tanto da língua como da cultura.

**Até que ponto as personagens do manual representam a sociedade estrangeira em relação à sua idade, classe social, interesses, mentalidade e situação familiar?**

Assumindo o risco inerente a uma perspetiva pessoal, sustentamos que as personagens que representam a cultura-alvo não espelham a diversidade que realmente existe na sociedade portuguesa atual. Pelo contrário, as personagens são bastante homogéneas, positivas, apresentadas num contexto familiar tradicional (a mãe e o pai), com passatempos clássicos de adolescentes entre os 13 e os 18 anos. O livro não faz referência a problemas sociais, como o desemprego ou a pobreza. A unidade 12 do manual, no entanto, contém 3 textos em que três personalidades portuguesas (um cantor, um treinador de futebol, um pintor) descrevem as suas vidas. Todavia, as atividades que o manual propõe para estes textos não exploram estas diferenças culturais em relação ao passado, o que é uma oportunidade perdida. Porém, a discussão em aula poderia compensar o que o manual não oferece.

**Em que medida está presente a perspetiva histórica, para explicar a identidade nacional da língua-alvo?**

Muito simplesmente, neste manual não existe qualquer perspetiva histórica que ajude a caracterizar a identidade nacional da cultura associada à língua-alvo.

**Em que medida a perspetiva geográfica está presente, para explicar certas características nacionais da língua-alvo?**

Tal como no que se refere à perspetiva histórica, não existe uma perspetiva geográfica que ajude a definir a identidade nacional da cultura associada à língua-alvo. A diversidade geográfica existe através da menção a várias cidades portuguesas, quando há referência à origem das personagens fictícias do manual. Porém, não há nenhuma forma sistemática de exibir a diversidade geográfica, nenhum mapa do país existe no livro. A representação mais concreta da geografia portuguesa é um texto sobre a rota do famoso elétrico de Lisboa (pag. 142), em que são mencionados, de maneira bastante detalhada, alguns monumentos de Lisboa. Além disto, não há qualquer imagem destes sítios nem qualquer explicação do seu significado. Pelo contrário, a primeira tarefa relacionada com esse texto pede aos alunos que se lembrem de informações sobre a localização dos referidos monumentos, depois de lerem o texto.

### **Em que medida são apresentadas perspetivas políticas, ideológicas, religiosas associadas à língua/cultura-alvo?**

Ao analisar o manual, percebe-se que não há nenhuma perspectiva política, ideológica ou religiosa, a partir da qual podia ser vista a cultura portuguesa. Supõe-se que os autores não queriam usar este tipo de temáticas para evitar os estereótipos e a discussão de tópicos potencialmente problemáticos, o que faz com que o manual seja, de algum modo, aborrecido, sem encanto especial. Não são oferecidas informações específicas sobre o(s) país(es) em que se fala a língua-alvo, o que faz com que não seja possível os aprendentes terem uma imagem real desse(s) mesmo(s) país(es), supondo-se que eles não adquiram os fundamentos para poderem construir a sua própria visão sobre a cultura associada à língua que estão a aprender. Não lhes é dada a oportunidade de construírem uma ponte entre culturas. Em suma, para conseguir ter uma perspetiva histórica, ideológica ou religiosa sobre a cultura associada à língua portuguesa, este manual requer o uso adicional de uma série de outros materiais, o esforço adicional do ensinante e o esforço do aprendente.

### **Em que medida o manual oferece uma ideia sobre a arte da cultura-alvo?**

Dado que a música e a arte em geral fazem parte das atrações turísticas, este manual oferece algum acesso a tal conteúdo. No entanto, fá-lo de uma forma muito limitada, mencionando apenas três cantores (dos quais, a mesma cantora é mencionada várias vezes) e um pintor, apresentando ainda algumas imagens de instrumentos musicais tradicionais, isto apesar do facto de o manual ter mais de 200 páginas.

### **Em que medida o manual explora a diversidade de culturas existente no mundo (da Grã-Bretanha, América, Índia, por exemplo)?**

O foco principal deste manual é a cultura de Portugal (embora de modo muito pouco desenvolvido) mas mencionam-se também outras culturas (de outros países). Porém, o conteúdo não é rico em informações sobre as culturas referidas, que são mencionadas devido à inclusão de personagens fictícias, quando são referidas as suas nacionalidades. Apesar de tudo, identificámos um exemplo positivo da presença desta variedade cultural nas páginas 116-117, em que aprendentes de outras nacionalidades descrevem o seu dia típico na escola, em vários países do mundo.

### **Em que medida o manual oferece uma imagem dos grupos subculturais (profissões)?**

O manual menciona várias profissões que as pessoas podem desempenhar.

**Em que medida o manual aborda temas menos aceitáveis ou tabu da sociedade da língua-alvo?**

De modo resumido, infelizmente, neste manual não são abordados temas socialmente sensíveis, nem tabu. Como já foi mencionado, tópicos como a pobreza, a velhice ou o desemprego são ignorados.

**Em que medida o manual oferece imagens de estereótipos culturais, de raça ou de sexo?**

Este manual não lida com tais questões, como foi já indicado acima. Dado que recorre a personagens fictícias de diferentes nacionalidades, sexo e etnias, podemos considerar que existe algum tipo de diversidade em termos de estereótipos. No entanto, todas essas personagens pertencem a um mundo positivo homogéneo da cultura ocidental dos jovens, o que de certa forma reflete o estereótipo dos manuais. Algumas culturas aparecem generalizadas e estereotipadas, através de exemplos individuais como no caso de uma garota francesa que vai para a aula de piano depois da escola ou no de uma família africana que tem que jantar em conjunto.

**Em que medida o manual oferece uma imagem da cultura do aprendente?**

Apesar da existência de atividades que promovem o diálogo entre os aprendentes na aula, (que os professores devem aceitar como um desafio e iniciar uma conversa sobre as culturas croata e portuguesa), nenhuma imagem da cultura dos aprendentes croatas é oferecida ao longo de todo o manual.

**Em que medida o manual aborda problemas sócio-políticos da cultura-alvo, como o desemprego ou a poluição, por exemplo?**

Este tipo de questões não são abordadas, simplesmente.

**Em que medida o manual desenvolve a tolerância para com a alteridade? Em que medida o manual desenvolve a empatia pela alteridade? Em que medida o manual desafia os estereótipos dos aprendentes? Em que medida o manual desenvolve um sentimento de identidade e a consciência de ser membro de um comunidade internacional? Até que ponto o manual incentiva a curiosidade sobre a(s) outra(s) cultura(s)? Até que ponto o manual prepara os aprendentes para se comportarem adequadamente quando em contacto com os membros de outra(s) cultura(s)?**

Na sequência das reflexões que já apresentámos, o manual não contribui grandemente para o desenvolvimento de empatia pelos outros. O conteúdo do manual não desafia os aprendentes a

refletirem sobre estereótipos, porque não os confronta com quaisquer estereótipos. Paralelamente, o manual não permite que os aprendentes desenvolvam uma consciência nacional e identitária, já que não dá lugar a este tipo de questões. A curiosidade sobre outros e outras culturas é estimulada num nível mínimo, considerando que não há muita informação sobre culturas diferentes. Em resposta à última parte desta pergunta, nota-se que o manual prepara os aprendentes para uma interação adequada com falantes nativos de português, todavia, não dá aos aprendentes a oportunidade de aprender informações valiosas sobre a cultura portuguesa/lusófona, o que certamente tornaria a interação/comunicação mais interessante. É certamente necessário saber como cumprimentar, conhecer os números e os dias da semana, mas também é necessário possuir alguma informação sobre a cultura em que a língua-alvo é dominante.

**Até que ponto o manual incentiva os aprendentes a compararem a cultura estrangeira com a sua própria, observando e analisando as semelhanças e diferenças existentes? Até que ponto o manual oferece representações mútuas, imagens e estereótipos dos alunos sobre outras culturas?**

Na nossa opinião, a consciência intercultural é totalmente negligenciada. Mais uma vez, o incentivo aos alunos para fazerem a comparação e a observação das semelhanças e das diferenças culturais depende em grande parte da vontade e do conhecimento do ensinante. Raramente o manual propicia a comparação entre a cultura croata e outras, além disso, quando tal acontece, é feito através de imagens generalizadas e superficiais, de que são exemplo as seguintes: "Em África, as famílias têm o hábito..."; "Compara o teu dia a dia com o destes jovens. Refere 6 semelhanças" (pag. 124-125).

**Em que medida o contexto cultural oferecido pelo manual ajuda a desenvolver a consciência dos alunos sobre diferentes recursos linguísticos? Até que ponto o manual desenvolve a consciência dos alunos sobre recursos paralinguísticos para expressar as suas atitudes? Em que medida o manual ensina o registo apropriado de acordo com necessidades dos alunos (formal/informal, calão, regionalismos, etc.)? Em que medida o material utilizado nos textos escritos, exercícios e gravações, é autêntico?**

Basicamente, o manual não oferece muito mais do que uma perspetiva formal da língua portuguesa. Pode ser que os autores não considerem os aprendentes de nível inicial ainda capazes de comunicar numa outra variedade ou registo que não o registo formal e padrão, deixando isso para os níveis seguintes do percurso de aprendizagem. Por outro lado, uma das

poucas vantagens deste manual é o uso de materiais autênticos, nomeadamente, artigos de jornais, excertos de livros, canções, entre outros, o que, ainda assim, não quer dizer que a construção das tarefas seja sempre feita da melhor maneira.

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE EMPÍRICA**

Nesta parte final do trabalho, torna-se necessária a discussão dos resultados da análise empírica, tendo em mente a informação resultante da pesquisa bibliográfica, apresentada na parte teórica. Genericamente, a investigação teórica que esteve na base da elaboração da tese que apresentamos centrou-se na importância dos conteúdos (inter)culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE, abordando também questões relacionadas com o tipo de tarefas interculturais que podem aparecer num manual.

Esta tese partiu do pressuposto de que os livros didáticos (manuais) afetam significativamente o desenvolvimento da CI dos alunos, considerando que são uma ferramenta metodológica e didática básica de ensino-aprendizagem de LE. Não será sempre assim porque cada ensinante personaliza sempre de algum modo o método de ensino de acordo com os seus próprios traços pessoais e profissionais, e em função do público aprendente, mas acreditamos que, na maioria dos casos, com maior ou menor grau de dependência, uma aula de LE se desenrola em torno de um manual por ele escolhido. A dinâmica das aulas também pode determinar a extensão e frequência do uso do manual, que pode até ser usado de modo crítico (omitindo, adaptando ou modificando o conteúdo), todavia, seja como for, o manual é um elemento incontornável no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Depois da análise do manual, parece evidente que ele não favorece os conteúdos interculturais, muito embora não tenhamos informação quanto aos motivos por detrás de tal opção. De facto, o conteúdo (inter)cultural aparece, em grande medida, subordinado a outros tipos de conteúdo, sendo que o foco é geralmente no conteúdo gramatical, lexical e conversacional. Além disso, nota-se a ausência de temas-tabu. Os assuntos mais problemáticos da sociedade real, como o desemprego ou a pobreza não foram inseridos. Também os temas tidos como mais pacíficos relacionados com a cultura portuguesa/lusófona, na maioria dos casos, quando aparecem, são apresentados numa perspetiva meramente turística, sem uma abordagem mais aprofundada. O manual analisado não se foca na cultura de qualquer país específico, muito menos na cultura croata (neste caso, a cultura dos



aprendentes), sendo evidente que não pretende oferecer aos utilizadores uma abordagem pessoal do seu conteúdo. Um outro aspeto merecedor de destaque é o facto de as personagens que habitam o manual serem fictícias, invariavelmente menores de idade, o que pode torná-lo pouco interessante para aprendentes de uma faixa etária superior.

É verdade que o manual apresenta um enfoque linguístico nos conteúdos lexicais e gramaticais, o que é extremamente importante para os aprendentes de nível inicial, mas fá-lo sem referência à variação linguística regional de Portugal ou às variedades do português faladas nos outros países lusófonos. Isto é feito através do uso de materiais autênticos, o que configura um aspeto positivo.

A análise do manual confirmou as reservas que os autores Scarino e Liddicoat (2009) têm em relação aos manuais: eles não pretendem satisfazer as necessidades de um tipo particular de aprendentes, responder às necessidades locais ou fornecer conteúdo localmente relevante, apresentando frequentemente material ficcional, generalizado, projetado para ser usado por qualquer professor, com qualquer aprendente, em qualquer contexto. Isto significa que pode haver pouco conteúdo ligado diretamente à vida dos aprendentes enquanto indivíduos. O principal desafio para os ensinantes é a personalização dos recursos em função dos seus aprendentes, adaptando ou complementando os recursos de modo a estabelecer relações e incluir significados adequados à vida e à experiência destes. Pensamos que o manual analisado exige do ensinante um papel muito ativo no apoio aos aprendentes durante o processo de familiarização com a cultura portuguesa/lusófona. Para ser capaz de cumprir esse papel, ele deve ter um conhecimento suficientemente vasto da(s) referida(s) cultura(s). Acresce a isto que o manual não espelha a grande diversidade cultural que existe dentro da comunidade lusofalante, não oferecendo sequer estereótipos, o que poderia até provocar uma qualquer reacção nos aprendentes. Parece-nos ainda relevante sublinhar que o manual não apresenta a realidade que existe, apenas um mundo ficcionado, habitado por personagens fictícias.

Na sociedade atual, o objetivo da educação é preparar os jovens para a sociedade multicultural e pluralista, o que envolve principalmente o desenvolvimento da consciência cultural e da sensibilidade intercultural, que incentivam a abertura à diversidade. Tendo em conta este objetivo tão ambicioso e tão complexo, não seria realista, ou sequer justo, esperar que um simples manual pudesse cumprir tal desígnio, contudo, todo o manual deveria, pelo menos, representar uma verdadeira ajuda para os aprendentes.

Já abordámos anteriormente o significado do manual na sala de aula e vimos que ele é, em muitos casos, a espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem e que deve ser uma fonte de conhecimento, servindo simultaneamente para estimular a curiosidade dos aprendentes. É amplamente aceite a opinião de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser suportado por materiais que os aprendentes considerem interessantes. Porém, sabemos nós o que os aprendentes realmente querem dos materiais? Tal como Fenner (2000: 145), acreditamos que o exercício de qualquer texto pode torná-lo interessante.

Neste momento, há algumas questões que pensamos fazer todo o sentido aqui deixar e às quais tendemos a responder negativamente. Será que os aprendentes vão ter um contacto significativo com a cultura portuguesa depois de um ano de utilização deste manual? A familiarização e a compreensão mútua entre as culturas portuguesa e croata serão possíveis através da utilização deste manual? Segundo as teorias sobre a CI, o seu desenvolvimento significa principalmente o desenvolvimento da capacidade de comunicar eficazmente com os falantes de outras línguas e membros de outras culturas – será isto possível depois de aprender através deste manual?

Uma vez que este manual deixa muito espaço para a sua utilização de modo crítico, um ensinante croata tem que fazer uma revisão significativa do seu conteúdo, se quiser desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos seus aprendentes, seja eliminando ou acrescentando conteúdo, seja adaptando os temas para que possam ser mais interessantes para os aprendentes croatas. Como Jurić-Scotti (2004) destaca, o valor útil de um manual específico depende geralmente da criatividade e das competências dos ensinantes. Os manuais devem ser compêndios de exercícios que se referem a outras fontes de informação e garantem ao aluno um papel ativo em procedimentos de pesquisa de conhecimento diversificados.

## **6. LIMITAÇÕES DA ANÁLISE E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

Uma grande desvantagem desta análise é o facto de ter sido feita por uma estudante de mestrado na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, que considera não ter ainda todos os conhecimentos sobre metodologia do trabalho científico que lhe permitam fazer uma pesquisa mais detalhada e de maior qualidade. Enquanto o manual aqui em apreciação foi

elaborado por especialistas no ensino de LE, a sua análise foi levada a cabo de modo menos especializado.

Temos a perfeita noção de que a análise ganharia em qualidade, objetividade e abrangência se tivesse sido feita em colaboração com outros estudantes, com o contributo de professores e/ou especialistas no ensino-aprendizagem de LE.

Além disso, o instrumento de análise foi adaptado de uma outra pesquisa científica, portanto, não tendo sido usado de acordo com a sua concepção original, a sua utilidade pode ter sido afetada. As perguntas que serviram de ponto de partida para a nossa análise empírica teriam certamente outra relevância se fossem usadas em entrevistas a professores do curso de Língua e Literatura Portuguesas na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, ou caso fossem usadas em conjunto com entrevistas mais aprofundadas sobre o tema da competência intercultural.

Paralelamente, a análise do manual poderia ser complementada com uma análise de outros materiais usados nas aulas de PLE, que tornam toda a experiência de aprendizagem mais completa e mais eficaz.

Para concluir, resta-nos sublinhar que há muitos detalhes que qualquer análise de um manual pode omitir (involuntariamente), sugerindo ao mesmo tempo que tais omissões possam fazer parte de uma análise adicional, feita com maior rigor científico.

## **7. CONCLUSÃO**

No presente trabalho pretendemos verificar se o manual de PLE usado nos níveis iniciais do curso de Língua e Literatura Portuguesas na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb facilita o desenvolvimento da CI. Como os resultados da análise mostraram, o conteúdo (inter)cultural não é o foco principal deste manual. Tendo em conta a conceção de cultura presente na bibliografia que consultámos sobre o tema da CI, como indissociável da língua, concluímos que as atividades propostas no manual requerem pouco envolvimento com os conteúdos culturais: as informações detalhadas sobre as culturas (quer portuguesa, quer croata) são pouco frequentes.

No âmbito da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais, reparamos que na representação da cultura estrangeira predominam as imagens positivas, de natureza turística. O manual não reflete plenamente o carácter cultural da sociedade estrangeira, não

incluindo, nomeadamente; aspetos sociais ou culturais problemáticos. Além disso, não estão presentes as perspetivas histórica, política, ideológica ou religiosa, a fim de espelhar a identidade nacional da língua-alvo. Ao mesmo tempo, o manual não abre espaço à reflexão sobre estereótipos culturais, de raça ou de sexo, nem apresenta a diversidade de culturas existente no mundo. No que diz respeito à promoção de atitudes e ao desenvolvimento de capacidades interculturais, podemos concluir que o manual incentiva os aprendentes a compararem a cultura estrangeira com a sua própria mas apenas a um nível superficial.

Apesar destas conclusões, o manual continua a ter um papel importante no contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Independentemente das observações mais ou menos positivas que ficam depois da análise, o manual pode ser usado de um modo crítico, que faz depender dos conhecimentos do ensinante e do engajamento dos aprendentes a superação dos seus aspetos menos positivos.

Antes de pôr um ponto final no nosso trabalho, queremos ressaltar que o nosso objetivo não era criticar aqueles envolvidos na elaboração do manual apresentado, mas antes contribuir para a sensibilização para alguns fatores importantes relacionados com a dimensão intercultural do processo de ensino-aprendizagem de LE e, desse modo, ajudar a formar cidadãos capazes de estabelecer pontes importantes entre culturas.

## **8. BIBLIOGRAFIA**

### **Manual analisado**

Bayan Ferreira, A.M., Bayan, H.J. (2011) *Na onda do português 1*. Lisboa: LIDEL

### **Bibliografia consultada**

Allwright, R.L. (1981) What do we want teaching materials for? *ELT Journal*. 36(1)  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.3348&rep=rep1&type=pdf>

- Andraka, M., Petravić, A. (2007) Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. Em: *Dijete i jezik danas: zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika; interkulturalnost u nastavi stranih jezika: zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa*. Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – središte u Čakovcu; Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., Allen, W. (2003) Developing intercultural competence in language classroom. *Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education*. Pág. 237-270. (Interlibrary loan)
- Breka, O. (2012) *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika: doktorski rad*. Zagreb: Olinka Breka.
- Broady, E. (2004) Sameness and difference: the challenge of culture in language teaching. *Language Learning Journal*. No 29, pág. 68-72.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571730485200131?journalCode=rllj20>
- Byram, M. (2009) Intercultural competence in foreign languages. Em: Deardorff, D.K. (ed.) *The sage handbook of intercultural competence*. Pág: 321-333 Thousand Oaks: Sage publications.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)
- Carballido, X.F. (2014) A presença da lusofonia nos manuais de PLE. Em: Martins, L. M., Cabecinhas, R., Macedo, L., Macedo, I. (eds.): *Interfaces da Lusofonia*. Pág. 21-40. Braga: Universidade do Minho.  
[http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/1739](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1739)
- Chastain, K. (1988) *Developing second-language skills: theory and practice*. HBJ: Florida
- Coperías Aguilar, M.J. (2009) Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area. *Language and Intercultural Communication*, 9(4), pág. 242-255. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470902785642>

- Corbett, J. (2003) An Intercultural Approach to English Language Teaching. *Multilingual matters* LTD: Clevedon.  
<https://books.google.hr/books?id=yU6a4xuZ960C&printsec=frontcover&hl=hr#v=onepage&q&f=false>
- Deardorff, D. K. (2011) Assessing Intercultural Competence. *New directions for institutional research*. No. 149, pág. 65-79.  
[http://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff\\_Darla\\_K.pdf](http://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff_Darla_K.pdf)
- Delors, J. (1998) *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Fenner, A.B. (2000) Cultural awareness. Em: Fenner, A.B., Newby, D. (eds.) *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages. Pág. 141-150. <http://archive.ecml.at/documents/materials.pdf>
- Jurić-Scotti, R. (2004) Praktična pomagala za vrednovanje udžbenika stranog jezika. Em: Halačev, S. (eds.) *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013) Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1(1), pág. 57-78.  
[https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiwzJyWrunPAhVHXBQKHeAVCFwQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Ffile.PostFileLoader.html%3Fid%3D57ebd80396b7e4becc06143a%26assetKey%3DAS%253A411304528498694%25401475074049942&usg=AFQjCN EhdSxn\\_cCxfGIJucePc4p9bFjIxQ&sig2=5o19o0uyJSTZDkeG7dw8ww&bvm=bv.136499718,d.d24](https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiwzJyWrunPAhVHXBQKHeAVCFwQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Ffile.PostFileLoader.html%3Fid%3D57ebd80396b7e4becc06143a%26assetKey%3DAS%253A411304528498694%25401475074049942&usg=AFQjCN EhdSxn_cCxfGIJucePc4p9bFjIxQ&sig2=5o19o0uyJSTZDkeG7dw8ww&bvm=bv.136499718,d.d24)
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., Peck, C. (2007) *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages/Council of Europe  
[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1\\_ICCinTE\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf)

- Lourenço, S. (2016) A globalização do ensino/aprendizagem da língua portuguesa: Lusofonia e internacionalização. *Língua portuguesa na Europa Central: estudos e perspectivas*. Pág. 143-155. (o artigo entregue na correspondência pelo e-mail)
- Lund, R.E. (2008) Intercultural competence – an aim for the teaching of English in Norway? *Acta Didactica Norge*. 2(1). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1025>
- Lundgren, U. (2005) Intercultural understanding in teaching and learning English: An opportunity for Swedish compulsory education. Em: Preisler, B., Fabricius, A., Haberland, H., Kjaerbeck, S., Risager, K. (eds.) *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, Department of Language and Culture. Pág. 171-184. <http://www.ruc.dk/isok/skriftserie/mobility/>
- Mateus, H. M. M. (2001) *Se a língua é um fator de identificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas?* Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando\\_uma\\_lingua\\_vive.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf)
- Mijatović, A. (2004) Treća generacija udžbenika. U: Halačev, S. (ed.) *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mikulan, K. (2004) Internetizacija udžbenika stranih jezika. U: Halačev, S. (ed.) *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Novak Milić, J. (2006) Međukulturalna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika. *Strani jezici*. No 35, pág. 269 – 276 [https://www.academia.edu/3789806/Me%C4%91ukulturalna\\_kompetencija\\_u\\_nastavi\\_stranoga\\_i\\_drugoga\\_jezika?auto=download](https://www.academia.edu/3789806/Me%C4%91ukulturalna_kompetencija_u_nastavi_stranoga_i_drugoga_jezika?auto=download)
- Perotti, A. (1994) *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Petravić, A. (2010) *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura: slike stranog i vlastitog u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sablić, M. (2014) *Interkulturalizam u nastavi*. Naklada Ljevak: Zagreb

- Scarino, A., Liddicoat, A.J. (2009) *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Australian Government. Department of Education, Employment and Workplace Relations. [www.tllg.unisa.edu.au](http://www.tllg.unisa.edu.au)
- Skopinskaja, L. (2003) The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. Em: Lázár, I. (ed.) *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. [http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003\\_Lazar.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf)
- Skopinskaja, L. (2009) Assessing intercultural communicative competence: test construction issues. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*. No 6, pág. 135-144. <http://gerflint.fr/Base/Baltique6/liljana.pdf>
- Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural competence. Em: Deardorff, D.K. (ed.) *The SAGE Handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage publications. Pág. 2-52.
- Tomlinson, B. (2010) Principles and procedures of materials development. Em: N. Harwood (ed.), *Materials in ELT: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.iltec.pt/pdf/Principles%20and%20Procedures%20of%20Materials%20Development%20Paper.pdf>
- Tomlinson, B. (2011) Glossary of basic terms for materials development in language Teaching. Em: Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. [www.cambridge.org/download\\_file/740396/0/](http://www.cambridge.org/download_file/740396/0/)
- Tomlinson, B., Masuhara, H. (2013) Adult coursebooks. Survey review. *ELT Journal*, 67(2), pág. 233-249. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/67/2/233.extract>
- Vijeće Europe (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrhovac, Y. (1991) Prožimanje kultura i učenje jezika. Em: Andrijašević, M., Vrhovac, Y. (eds.) *Prožimanje kultura i jezika: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. Pág. 35-38.



Vrhovac, Y. (2001) *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb:  
Naklada Ljevak.