



## Considerações sobre práticas didático-pedagógicas sob a perspectiva da educação intercultural

Paulo Roberto Sehnem<sup>1</sup>, José Marcelo Freitas de Luna<sup>1</sup> e Rodrigo Schaefer<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, 88040-900, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: rodrigochaef2@gmail.com

**RESUMO.** Dois intensos e crescentes processos têm justificado a necessidade de pesquisas e estudos voltados à educação intercultural. Trata-se da mobilidade acadêmica internacional e do fluxo migratório de famílias com filhos em idade escolar. O presente artigo discute possibilidades de uma prática significativa de avaliação da Competência Comunicativa Intercultural de estudantes, incluindo-se recomendações de práticas didático-pedagógicas para aulas de língua espanhola na educação básica. Evidencia-se, com a discussão, que a avaliação pelas dimensões Descoberta de Conhecimento, Empatia, Respeito ao Outro, Tolerância à Ambiguidade, Flexibilidade Comportamental e Consciência Comunicativa transpõe-se didaticamente para a apresentação e a prática dos conteúdos programáticos do currículo formal dos anos escolares que compreendem o ensino fundamental.

**Palavras-chave:** interculturalidade, mobilidade estudantil, avaliação de CCI.

### Notes on didactic and pedagogical practices based on intercultural education

**ABSTRACT.** The need for research and studies on intercultural education is justified by two intensely growing processes, namely, international academic mobility and migration of families with school-age children. Current analysis discusses possibilities of a significant assessment practice of students' Intercultural Communicative Competence (ICC). It also comprises recommendations for teaching and pedagogical practices for Spanish language classes in basic education. Discussion points out that assessment by dimensions Discovery Knowledge, Empathy, Respect for Others, Tolerance in Ambiguity, Behavioral Flexibility and Communicative Consciousness didactically transfers to the presentation and practice of the syllabus of the formal curriculum of school years, including the elementary school.

**Keywords:** interculturality, students' mobility, assessment of Intercultural Communicative Competence.

### Introdução

Dois intensos e crescentes processos têm justificado a necessidade de pesquisas e estudos voltados à educação intercultural. Referimo-nos à mobilidade acadêmica internacional e ao fluxo migratório de famílias com filhos em idade escolar.

Ao abrigo de convênios, vêm sendo desenvolvidos programas de mobilidade estudantil – (daqui por diante PME), através dos quais estudantes têm a experiência de se expor a universidades e à cultura de outros países. O crescimento do PME justifica-se, objetivamente, pela ampliação da rede de cooperação internacional das instituições de educação superior (IES) e pela valorização de uma formação internacionalizada, por parte da sociedade em geral e dos empregadores em potencial. Desde 2011, soma-se aos PME, no Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Por sua dimensão e cifras, esse programa do governo federal pode vir a ser caracterizado como a maior iniciativa

para a mobilidade acadêmica internacional de estudantes de graduação de todos os tempos. Até os primeiros meses de 2015, 77.806 bolsas de estudos já tinham sido implementadas. De acordo com o cronograma do programa, até o fim de 2015, o governo espera que esse número abranja 101.000 bolsistas.

No que concerne aos fluxos imigratórios, o Brasil vem-se destacando como destino de jovens e famílias de países da América Latina e de outros continentes. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o país recebeu 86,7% de estrangeiros a mais do que em 2000. Em relação aos dados oficiais do Ministério da Justiça, em 2010, o Brasil acolheu 459 haitianos. No ano seguinte, o número subiu para 2.644, e continua a crescer em progressão geométrica. Só em 2013, o número de imigrantes que obtiveram o visto de residência permanente chegou a quase 14.000.

Todos esses novos imigrantes já registram o interesse em frequentar a escola brasileira, fato que coloca o Brasil em situação de demanda semelhante àquela de países norte-americanos e europeus. Baseados em estudos de educação intercultural em Portugal, por exemplo, assumimos que os novos e grandes fluxos migratórios no Brasil passam a impor, ao professor em exercício e àquele em formação, especialmente o professor de Língua Portuguesa, o desafio de lidar não só com uma população brasileira diversa culturalmente, como também com crianças, adolescentes e jovens adultos oriundos de países vizinhos e distantes.

Com efeito, como menciona Sequeira (2011, comunicação oral apresentada no 10º Congresso da Associação internacional de Lusitanistas, Faro, Portugal), os organismos europeus que tratam das questões educacionais decorrentes do processo de unificação pretendem estabelecer um difícil equilíbrio entre os conteúdos estritamente comunicativos e aqueles interculturais. A propósito, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Portugal já há algum tempo fomenta a formação de professores sobre uma base internacional e intercultural. Evidenciam essa experiência alguns programas como os citados a seguir: 'o professor de línguas estrangeiras: um mediador cultural'; 'comunicar na diferença – métodos aumentativos e alternativos de comunicação'; 'língua Portuguesa e integração na comunidade de acolhimento'; 'eu e os outros; educar para a diversidade linguística e cultural'.

A experiência da IES portuguesa em matéria de interculturalidade se justifica pela importância do tema em todo o mundo, mas, em particular, para Portugal. Na dissertação *A Competência Intercultural no Ensino*, apresentada em 2011, Diana Manuel Sousa Branco objetiva medir a necessidade de uma formação docente pautada na educação intercultural. Valendo-se de uma metodologia estruturada por questionários e entrevistas com professores da educação básica, a autora comprova não só a necessidade da formação inicial, mas, também, da formação contínua de professores no âmbito da competência intercultural. Para a autora, trata-se, se não unicamente, das exigências relacionadas com a necessidade cada vez mais crescente de lidar com a heterogeneidade cultural presente na sociedade e nas escolas que acolhem estudantes e cidadãos com diversidades linguísticas e culturais.

Se, por um lado, programas de mobilidade como o CsF estão em pleno desenvolvimento, por outro, a consecução de seus objetivos encontra-se em fase muito incipiente de tratamento científico. Para a manutenção e, idealmente, o incremento da

sensibilização e do engajamento da comunidade acadêmica, os programas de internacionalização devem ser acompanhados e sistematicamente avaliados. Nossa defesa por uma avaliação é subsidiada por Deardorff (2004, p. 90, tradução nossa):

Concomitantemente à crescente demanda por responsabilidade e melhoria, há também uma pressão crescente para avaliar a eficácia educacional de tais esforços de internacionalização nos currículos e programas, e com um foco específico no que os estudantes sabem e podem fazer, como resultado de suas experiências de aprendizado nas universidades. A avaliação dos resultados de aprendizagem do estudante (*SLO – students learning outcomes*) tem sido promulgada como o principal meio para comprovação de aprendizagem dos estudantes para ser usado em programas de fortalecimento<sup>1</sup>.

Embora os estudos sobre avaliação de Competência Comunicativa Intercultural - CCI não sejam numerosos, já podemos afirmar que, a exemplo de qualquer outro processo de avaliação, esse também beneficia a gestão da cooperação internacional, à medida que pode diagnosticar problemas e, assim, sinalizar a intervenção necessária.

A natureza incipiente de pesquisas e estudos que implicam contribuições para a prática didático-pedagógica em salas multiculturais também é percebida na Europa e no Brasil. Por pesquisas como a de Branco (2011), pode-se assumir que a maioria dos professores da educação básica em atuação não conhece os fundamentos, tampouco as práticas significativas de reconhecimento, valorização e conseqüente desenvolvimento das dimensões da CCI de seus estudantes.

Assumindo que, como em Portugal, a escola brasileira esteja carecendo, em pleno novo e crescente fluxo migratório de famílias, de princípios e procedimentos para fomentar e avaliar a CCI dos seus estudantes, este artigo tem o foco sobre a educação básica. Pontualmente, nosso objetivo é discutir possibilidades de uma prática significativa de avaliação de CCI de estudantes, incluindo-se recomendações de práticas didático-pedagógicas para aulas de língua espanhola do ensino fundamental.

### Sobre CCI

O conceito de cultura com o qual lidamos é proveniente de dois autores. O primeiro deles,

<sup>1</sup>In concert with growing demands for accountability and improvement, there is also increasing pressure to evaluate the educational effectiveness of such internationalization efforts within curricula and programs, and with a specific focus on what students know and can do as a result of their college learning experiences. Student learning outcomes (SLO) assessment has been promulgated as the primary means for providing evidence of student learning to be used in strengthening programs.

Deardorff (2009), explica que a cultura está relacionada a valores, atitudes, rituais/costumes e padrões de comportamento aos quais as pessoas estão expostas desde o nascimento (por exemplo: respeito, manifestações religiosas, comportamentos, dança, culinárias, monumentos, crenças, entre outros), e são transmitidos às gerações posteriores e mantidos por elas. Por sua vez, Bennett (1993) elaborou e definiu dois conceitos pertinentes ao nosso estudo: Cultura Objetiva e Cultura Subjetiva. Para ele, a primeira diz respeito aos produtos concretos, tais como filmes, músicas e obras de arte, institucionalizados pelas pessoas pertencentes a um determinado grupo social. Por outro lado, a Cultura Subjetiva está relacionada a aspectos psicológicos que caracterizam um grupo de pessoas, tais como o seu pensamento e comportamento cotidianos. Dito de outra forma, se, para a Cultura Objetiva, consideram-se as instituições criadas pelos próprios sujeitos de uma sociedade, a Cultura Subjetiva abarca níveis de manifestações mais abstratos como, por exemplo, os valores, as crenças e os comportamentos.

A abrangência da Cultura Subjetiva em particular torna o conhecimento relativo a uma língua-alvo um elemento a ser perseguido didático-pedagógicamente. Além do conhecimento acerca dos elementos que regem o funcionamento de uma língua, defendemos a noção de que o conhecimento cultural integra o ensino de língua estrangeira. Para tanto, nos termos de Hanna (2015), o estudante de uma língua estrangeira precisará de uma abordagem intercultural no processo de aprendizagem.

Genc e Bada (2005) afirmam que os aprendizes devem, por meio da aquisição de uma nova língua, compreender e interagir com pessoas que são culturalmente distintas de si. Esse contexto permite sugerir o que chama Hanna (2015) de 'extensão natural' do conceito de competência comunicativa. Mais especificamente, referimo-nos ao conceito de CCI, o qual diz sobre o movimento de ir para além da própria cultura e estimular a capacidade de se relacionar com indivíduos de diferentes culturas e línguas.

Fantini (2006, p. 12) define essa competência como “[...] um complexo de habilidades necessárias para agir efetiva e apropriadamente quando interagir com outros que são linguística e culturalmente diferentes de si mesmo”<sup>2</sup>. Deardorff (2009), por sua vez, percebe competência intercultural como gestão apropriada e efetiva de interação entre pessoas que representam diferenças afetivas, cognitivas e comportamentais em relação ao mundo.

Com isso, queremos dizer que a CCI envolve interações bem-sucedidas com indivíduos de culturas distintas, uma vez que o indivíduo não disporá exclusivamente de informação linguística, mas também saberá se relacionar com pessoas de outras línguas e culturas.

Deardorff (2009) explica, ainda, que cada indivíduo possui competência comunicativa nativa (CC1) e, ao manter contatos interculturais, a desenvolve, resultando na competência cultural 2 (CC2). Assim, a mesma autora afirma que um indivíduo que se expressa somente na sua língua vernácula ou uma pessoa que tem contato unicamente com a sua cultura nativa não desenvolve a competência intercultural. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível inferir que o desenvolvimento da competência comunicativa se estende a indivíduos que se relacionam com outras culturas, além de sua.

De fato, o que se pode entender dessas assertivas é a necessidade de se perceber o ensino de línguas estrangeiras por uma diferente perspectiva. Referimo-nos à educação intercultural, cujos fundamentos melhor se manifestam pela definição de interculturalidade, designada por Fornet-Betancourt (2004, p. 12, grifo do autor) como a “[...] postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados Outros”.

Claro está que esse conceito, ao ser traduzido à prática educativa, traz diferentes implicações. Em primeiro lugar, há a exigência de uma atitude de abertura por parte do professor para incorporar diferentes conteúdos e atividades ao desenhar sua aula e, em segundo lugar, requerem-se novos conhecimentos de como desenvolver a CCI em sala de aula. Trata-se, assim, do fomento a uma ‘descrição densa’, nos termos de Geertz (2014). Por esta noção, dá-se o reconhecimento dos professores e dos estudantes como etnógrafos modernos, e das salas de aula, como as aldeias, marcadas por conteúdos essencialmente significativos.

O desafio ao professor para intervir interculturalmente parece maior em tempos de retomada dos fluxos migratórios no Brasil. Ambientado na instituição escolar, que, tradicionalmente, tem dificuldade em lidar com a pluralidade, sentindo-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2003), o professor é chamado a abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas. Trata-se de uma prática docente que deve visar:

<sup>2</sup>[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.

- ao direito político de conviver com o Outro, para aprender a respeitar a diversidade em sua alteridade;

- ao direito político a um diálogo onde o eu não é egocêntrico; e

- ao direito a um espaço público de intervenção política, que garante visibilidade e representação social (Luna, 2015).

### Por uma prática de Avaliação de CCI

Conforme vimos discutindo ao longo do texto, uma sala de aula multicultural exige uma didática abrangente dos conhecimentos relacionados à educação intercultural. Nos termos de Fleuri (2001), a educação intercultural deve envolver, em uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, todos os sujeitos do espaço escolar, tratando de questionar a monocultura e seus paradigmas dominantes. Destacadamente, o que queremos expressar neste artigo é que a escola pode visar a uma formação sistemática, de forma a desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários, atitudes, comportamentos e competências de compreensão de outras culturas e maior interação comunicativa e social. Neste sentido, uma prática significativa de avaliação de CCI permite identificar o estado atual de habilidades do estudante diante de situações reais, o que inclui a convivência com o Outro.

Ao professor, cabe a tarefa de diagnosticar o real estado dessas habilidades e assim permitir um planejamento que valorize e permita o desenvolvimento dessa competência. O professor pode se valer das mais diversas manifestações pelas quais se podem verificar a existência e a gradação da CCI. Isto se dá através de comportamentos ou pela interpretação que podemos fazer deles. Por outras palavras, ao recebermos estímulos externos do Outro, de seu comportamento, de sua manifestação cultural mais peculiar, reagimos por intermédio de manifestações verbais, escritas ou faladas. Estas reações podem demonstrar mais ou menos abertura ao diferente, maior ou menor adaptabilidade comportamental e maior ou menor conhecimento sobre a cultura de contato. Estas reações ao contato cultural diverso tornam-se insumos para avaliação de CCI. A título de exemplo, para Barrocas (2008), um usuário de língua estrangeira que tenha adquirido CCI consegue eliminar causas de mal-entendidos que interferem em um determinado significado ou conotação na língua estrangeira. Outra demonstração, segundo essa autora, é a de que

O falante de língua estrangeira interculturalmente competente está consciente do fato de que a sua

cultura é dominante no seu contexto natal particular e foi por isso que ele assimilou essa cultura em vez de uma subcultura do seu país (Barrocas, 2008, p. 16).

Para a avaliação de CCI - entendida como a capacidade do indivíduo de interagir apropriadamente com pessoas de outras culturas e de mostrar abertura, conhecimento e adaptabilidade nesses encontros interculturais - estes insumos e reações podem ser oriundos de três abordagens distintas: as que se utilizam de ferramentas indiretas, como questionários e inventários; as que se utilizam de ferramentas diretas, como entrevistas, dramatizações e simulações de tarefas; e ainda a combinação das duas anteriores. Por concordar com Schaefer (2014), Fantini (2006) e Straffon (2003), defendemos o propósito da combinação dos métodos diretos e indiretos, que revelam mais camadas e nuances no processo de avaliação da competência intercultural do que aqueles discerníveis pelas avaliações indiretas sozinhas.

Os instrumentos de avaliação de CCI propostos neste artigo fundamentam-se em autores europeus como Byran (1997), elaborador do projeto INCA (projeto de Avaliação de Competência Intercultural)<sup>3</sup>, que tem por objetivo, dentre outros, desenvolver instrumentos de avaliação de CCI, incluindo *on-line*.

As dimensões para o avaliador são as seguintes: 1. Tolerância à Ambiguidade: habilidade para aceitar situações ambíguas e saber lidar com elas; 2. Flexibilidade Comportamental: habilidade de adaptar o comportamento do próprio indivíduo em situações culturais diferentes das suas; 3. Consciência Comunicativa: habilidade de relacionar componentes linguísticos com conteúdos culturais e lidar conscientemente em diferentes contextos culturais; 4. Descoberta de Conhecimento: habilidade de adquirir novo conhecimento de cultura e utilizá-lo, juntamente com habilidades e atitudes, na interação entre diversas culturas; 5. Respeito ao Outro: habilidade de respeitar a cultura do outro, desconstruindo estereótipos da cultura estrangeira e a pretensão de que somente a cultura do próprio indivíduo é válida; e 6. Empatia: habilidade de entender o que os outros pensam e sentem, posicionar-se no lugar do outro em situações concretas. Para o avaliado, há três dimensões, ou seja, simplificação das seis dimensões do avaliador. 1. Abertura: significa abrir-se para o outro em situações culturais diferentes (Tolerância à Ambiguidade + Respeito ao Outro); 2. Conhecimento: significa querer conhecer não somente fatos concernentes a outra cultura, mas

<sup>3</sup>O site do *Intercultural Competence Assessment Project* (INCA) encontra-se disponível em: <<http://www.incaproject.org/index.htm>>.

também conhecer o sentimento do outro. (Descoberta de Conhecimento + Empatia); e 3. Adaptabilidade: a habilidade de adaptar o comportamento e estilos de comunicação do indivíduo. (Flexibilidade Comportamental + Consciência Comunicativa).

O conjunto de instrumentos de avaliação de CCI aos quais nos referimos foi desenvolvido por Schaefer (2014). Tendo comprovado a ausência de estudos metodológicos sobre CCI, o estudo do referido autor caracterizou-se como uma proposta de avaliação de CCI de estudantes universitários. Compõem este conjunto<sup>4</sup>

[...] duas dinâmicas de dramatizações (roleplays): Dinâmica 1 e Dinâmica 2; Um cenário (scenario), isto é, um questionário aberto sobre o conteúdo de um vídeo intitulado Building the Multicultural Team, encontrado no site *bigworldmedia.com*; Finalmente, uma autoavaliação, ou seja, um questionário (debriefing) aberto com questões referentes ao desempenho dos sujeitos durante as três atividades (Schaefer, 2014, p. 48).

Devidamente testado em grupos de alunos universitários, o instrumento volta-se em particular, mas não exclusivamente, a estudantes em mobilidade. Como podemos depreender do Quadro 1<sup>5</sup>, o instrumento é constituído dos seguintes componentes: atividades (que podem ser cenário, dinâmica, simulação de tarefas e debriefing); questão / papel (que se refere ao número da questão, ou do papel / função l dos sujeitos); CCI identificada (referente a uma das seis dimensões anteriormente descritas); e nível (de habilidade básico, intermediário ou pleno).

Para facilitar a visualização, criamos um quadro de recorrência, cujo objetivo é o de reunir as aparições de cada dimensão e posteriormente classificar em Básico, Intermediário e Pleno. Ao final, as somatórias permitem observar qual nível o estudante conseguiu atingir (Quadro 2).

O conhecimento, por parte do professor, acerca do grau de CCI dos seus estudantes, aqui considerados como integrantes de um grupo multicultural, independentemente de sua nacionalidade, torna-se essencial para o (re)planejamento das aulas. Se, por exemplo, o professor identificar que a CCI do estudante ou grupo de estudantes é Plena, mas em alguma dimensão específica ela é Intermediária ou Básica, seu planejamento pode enfocar tal necessidade por

meio de atividades que desenvolvam essas habilidades. Da mesma forma, dimensões que aparecem em menor número podem ser (re)dimensionadas para receber atenção para seu desenvolvimento em sala. A título de exemplo, notamos que ‘Descoberta de Conhecimento’ teve uma recorrência de dez vezes e a avaliação obtida foi Intermediária e, em contrapartida, ‘Respeito ao Outro’ teve recorrência de uma vez, com avaliação Plena. O que queremos dizer é que a recorrência e a avaliação em si são complementares e permitem ao professor uma visão bastante abrangente das necessidades e possibilidades de ampliar o repertório de CCI de seu estudante.

A combinação proposta para este modelo de avaliação pode se mostrar eficiente, pois permite o aparecimento de todas as dimensões desse modelo de CCI. A ausência de um ou mais instrumentos pode impedir o aparecimento de uma ou mais dimensões, dificultando uma observação mais abrangente e completa. Outro aspecto relevante é que esse modelo permite a utilização de diferentes atividades para serem adaptadas ao público-alvo, em função da idade e escolarização.

O que dizemos é que uma avaliação significativa de CCI precisa contar com instrumentos adequados. O modelo recomendado não é único, muito embora, como constatado, sirva para o diagnóstico do estudante e permite a prospecção de atividades sequentes para o professor de língua estrangeira e, por extensão, para o professor da Educação Básica. Apontamos para atividades que desenvolvam as habilidades interculturais, que podem ser recolhidas de materiais já existentes, como textos autênticos em circulação ou livros didáticos de língua estrangeira ou disciplinas afins, como as que propomos a seguir.

#### Por aulas como encontros culturais

Devemos ter evidenciado a nossa concepção de sala de aula como uma aldeia, e a dos professores e estudantes como etnógrafos modernos, situação em que colocamos em prática atividades interculturais através de novos contatos linguísticos.

As sugestões a seguir são frutos da adaptação e aplicação de atividades produzidas a partir dos constructos teóricos com base intercultural pelos autores em situações de aprendizagem. Como recorte de ementa e para demonstrar como desenvolver uma unidade de ensino, bem como dar conta do objetivo de elaborar uma proposta intercultural no ensino de língua estrangeira, selecionamos atividades do livro didático de língua espanhola *español Sin Fronteras 2* (2007).

<sup>4</sup>Para ter acesso à descrição das quatro atividades, vide pesquisa de Schaefer (2014, p. 48 a 63).

<sup>5</sup>Este quadro reúne os dados parciais de uma pesquisa sobre CCI de estudantes universitários em mobilidade pelo Programa Ciência sem Fronteiras, apresentados por Luna e Sehnem (2015).

**Quadro 1.** Quadro de avaliação de CCI.

Atividade	Questão/papel	Resposta/comportamento	CCI identificada	Nível
CENÁRIO	1	Porque Tom, o líder quer dar início à reunião de negócios e ela pensa que ele não se preocupa com as pessoas. (sic)	Empatia; Descoberta de Conhecimento	P – B
	2	Tom imaginou que o motivo de Fernando comparecer ser difícil seria algo mais importante que o aniversário de sua filha. Por isso ficou surpreso com o motivo. (sic)	Empatia; Descoberta de Conhecimento	P – P
	3	Penso que foi para mudar de assunto depois da conversa entre ele e Fernando. (sic)	Flexibilidade Comportamental	I
	4	Porque ao falar para ele que poderiam se conhecer melhor durante o jantar ele logo falou que hoje iam falar de negócios. (sic)	Empatia;	I
	5	Não compreendeu, porque Omar avisou que estava indo tudo bem. (sic)	Tolerância à Ambiguidade	P
	6	Porque não iria adiantar levar aquela conversa já que as apostilas não estavam prontas. (sic)	Tolerância à Ambiguidade; Flexibilidade Comportamental	I – I
	7	A reação foi de surpresa pois não estava esperando que perguntasse isso para ela. (sic)	Empatia; Descoberta de Conhecimento	P – B
	8	Sua reação foi de interrogação, pois não sabia o que significa quinciniera. (sic)	Descoberta de Conhecimento	B
	9	Penso que queria conversar coisas que não são sobre negócios. (sic)	Empatia	P
	10	Porque queria conversar e conhecer ele sem ser sobre negócios. (sic)	Descoberta de Conhecimento; Empatia	P – P
Dinâmica do Antropólogo	Antropólogo	Percebeu quando se dizia sim ou não. Não percebeu o comando de não falar com homem e seguiu tentando, mesmo após um deles sair da sala.	Consciência Comunicativa; Descoberta de conhecimento	I – I
Simulação de tarefas	B	Manteve-se alegre e positiva, conforme perfil recebido. 'Eu ficava sempre elogiando e tocando as pessoas para motivá-las. Ei vc desenha muito bem' (sic)	Flexibilidade comportamental; Empatia	P – P
Debriefing	1	Acho que as atividades realizadas fizeram eu me integrar com o grupo, já que alguns deles eu não tenho muito contato e me senti bem com isso.	Flexibilidade Comportamental	P
	2	Aprendi, ou melhor, lembrei como trabalhar em grupo já que na minha área não temos tanto essa integração entre pessoas.	Descoberta de Conhecimento; Flexibilidade Comportamental	P – P
	3	Posso aplicar na minha vivência diária em minha casa onde vivo com pessoas de outros costumes e cultura em relação à boa convivência.	Respeito ao Outro; Flexibilidade Comportamental	P – P
	4	Responsabilidade e disciplina.	Descoberta de conhecimento; Flexibilidade Comportamental	I – I
	5	Em minha opinião todos deveriam ter a oportunidade de fazer intercâmbio porque além de acrescentar em sua área, a cultura que conhecemos e aprendemos a conviver levamos para o resto da vida.	Flexibilidade Comportamental; Descoberta de Conhecimento	P – I

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 2.** Recorrência de CCI.

Dimensão	Recorrência	Básico	Intermediário	Pleno	Nível
Descoberta de conhecimento	10	2	3	5	I
Empatia	7	-	1	6	P
Respeito ao outro	1	-	-	1	P
Tolerância à ambiguidade	3	-	2	1	I
Flexibilidade comportamental	7	-	2	5	P
Consciência comunicativa	1	-	1	-	I

Resultado: Intermediário.

A coleção *Español Sin Fronteras* (2007) formada por três volumes, apoia-se em um método atualizado e adaptado a aprendizes de espanhol. Apresenta um enfoque na competência comunicativa e em situações e conteúdos gramaticais. Do mesmo modo, aspectos socioculturais estão presentes nos conteúdos das lições com o objetivo de complementar os estudos e enriquecer o leque cultural do estudante referente à língua-alvo. Elegemos atividades desse livro por considerarmos os conteúdos culturais apresentados mais complexos e diversificados em relação aos volumes anteriores, visto que, no volume 2, os aprendizes devem já ter assimilado conteúdos linguístico-culturais básicos referentes ao volume anterior.

Em seguida, apresentamos uma proposta de prática intercultural por meio de uma unidade didática. Para tal empreitada, selecionamos um conteúdo do referido livro: a música *ojalá que llueva*

*café*, encontrada à página 50. Essa canção, traduzida em português como 'tomara que chova café', discorre sobre um aspecto econômico-cultural específico do povo dominicano: a agricultura, conforme veremos adiante. Por meio da utilização dessa atividade, o professor pode se debruçar no conteúdo cultural do referido país e no conteúdo gramatical da unidade 4: o presente do subjuntivo.

Conteúdo da aula:

Música<sup>6</sup> (Figura 1) *ojalá que llueva café*<sup>7</sup>, encontrada no livro *Español sin Fronteras 2* (2007).

#### Contextualização (para o professor)

A música em questão encontra-se na seção *un paso más*. Ela tem como objetivo desenvolver a habilidade linguística do estudante por meio da

<sup>6</sup>A letra da música pode ser encontrada no seguinte endereço: <<http://letras.mus.br/juan-luis-guerra/163420>>, recuperado em 20, abril, 2014.

<sup>7</sup>O vídeo da música, interpretada pelo cantor Juan Luis Guerra, pode ser encontrado no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=XZOL0ggfWp0>>, recuperado em 12, maio, 2014.

leitura de textos relativos a conteúdos culturais que, por sua vez, estão vinculados aos conteúdos gramaticais de cada lição.

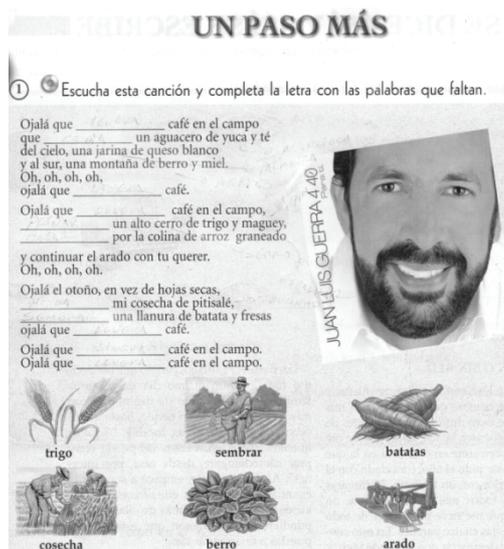


Figura 1. Música *ojalá que llueva café*, retirada do livro *Español Sin Fronteras 2* (2007, p. 50).

Na unidade 4, os estudantes aprendem o conteúdo gramatical ‘presente do subjuntivo’, que pode expressar probabilidades, suposições e desejos. Ao longo da letra da música, há bastante recorrência do *subjuntivo*, ora pelo advérbio *ojalá*, que requer o uso nesse modo verbal, ora por verbos conjugados.

Para a consecução das atividades, o professor deverá dispor dos seguintes materiais: o livro *Español Sin Fronteras 2* (2007), um computador e um projetor multimídia, para exibir a música e o videoclipe. Com base nesses recursos, o professor preparará os estudantes para as propostas interculturais descritas posteriormente.

#### Objetivos da aula

Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes: a) aprender o conteúdo gramatical ‘presente do subjuntivo’ - uma vez que esse modo verbal está relacionado com o conteúdo da música; b) compreender o vocabulário da letra da música, no intuito de conhecer as palavras da canção para posterior discussão do conteúdo da letra; c) conhecer elementos culturais relacionados à República Dominicana – aliando o conteúdo gramatical às discussões relativas aos aspectos culturais; d) desenvolver a CCI dos estudantes.

#### Metodologias e estratégias

- Testar o conhecimento prévio dos estudantes.

Antes de trabalhar com a música propriamente dita, o professor pode diagnosticar o conhecimento prévio relativo ao conteúdo da música.

Inicialmente, o professor escreve o título no quadro e pergunta: ‘*¿Sobre qué piensan ustedes que trata la música?*’ ‘*¿Reconocen el uso del presente de subjuntivo en el título de la canción?*’ ‘*¿Qué palabra/as les dan esa información?*’ Assim, os estudantes dão sua opinião, e o professor tem diante de si a oportunidade de promover uma discussão e instigar os estudantes quanto ao provável conteúdo linguístico-cultural da música.

- Exibir o videoclipe da música *ojalá que llueva café*.

De início, o professor exibe o videoclipe sem a transcrição da letra da música. Nessa etapa, o professor deve alertar os estudantes a não se atentarem demasiadamente ao conteúdo gramatical ou à compreensão integral do vocabulário. Em outras palavras, os estudantes devem ser capazes de, ao final da exibição do vídeo, responder às seguintes questões: *¿Ya han escuchado esa canción? ¿Les gustó? ¿Por qué sí / no? ¿Cuál es el probable origen del compositor de esa canción? ¿Qué saben ustedes sobre ese país? ¿Es así también en el país de ustedes o es diverso? ¿Quién es el cantante?*

Referente ao vocabulário da música, o professor pode perguntar o seguinte: *¿Qué palabras comprendieron? ¿Hay palabras desconocidas? ¿Hay palabras diversas a las que ya habían escuchado?* O professor vai elencando no quadro as palavras proferidas pelos estudantes.

O procedimento descrito nos parágrafos precedentes está em consonância, conforme vimos, com o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Portugal, ao perceber o professor como um mediador cultural e como um profissional que educa para a diversidade cultural e linguística. Notemos que as sugestões de perguntas estabelecem conexão direta entre conteúdo gramatical e conteúdos socioculturais da língua espanhola.

- Trabalhar com a letra da música *ojalá que llueva café*.

Após a testagem do conhecimento prévio dos estudantes, o professor pode pedir-lhes para acompanharem a letra da música. Na atividade, os estudantes são solicitados a preencher lacunas em branco, ou seja, verbos no ‘presente do subjuntivo’, como *llueva* e *caiga*, e verbos no infinitivo, como *sembrar* e *bajar*. Notemos que essas palavras não se referem somente a verbos conjugados no ‘presente do subjuntivo’, mas a verbos no infinitivo, como *sembrar*.

Esse conteúdo gramatical está associado a um aspecto econômico-cultural do povo dominicano: a agricultura. Evidentemente, a agricultura foi a base econômica da República Dominicana desde o

início do desenvolvimento econômico do país (Villaverde, 2008). Palavras como *café*, *té*, *quesoblanco* e *batata* dizem respeito a alimentos que podem ser obtidos no campo, respectivamente, em português: ‘café’, ‘chá’, ‘queijo branco’ e ‘batata-doce’; ao passo que palavras como *arado* e *cosecha* indicam, respectivamente, o preparo da terra e, depois, a colheita. Portanto, nos termos de Deardorff (2009), unicamente o conhecimento formal da língua não é suficiente para o aprendizado efetivo de uma língua. Desse modo, observamos que o livro integra um conteúdo gramatical vinculado a um conteúdo cultural fortemente relacionado ao país em questão.

O professor pode trabalhar nitidamente com o significado das palavras desconhecidas pelos estudantes. Por exemplo, a palavra *yuca* significa ‘mandioca’ em português, assim como *mapuey*, outra palavra pouco conhecida pelos aprendizes que significa também ‘mandioca’.

Da mesma forma, o professor pode aproveitar e apresentar para os estudantes um vídeo ou texto referente à República Dominicana. Isto é, os estudantes podem discutir sobre traços culturais, que mais caracterizam o país, sobre a economia, sobre pontos turísticos, sobre a etnia dos habitantes e sobre a variedade da língua espanhola falada no país. Por exemplo, os estudantes podem assistir a um vídeo referente à praia caribenha Punta Cana, um dos principais centros turísticos da República Dominicana. Como já mencionado, em razão de a agricultura se caracterizar como uma das principais bases econômicas do país, o professor pode exibir um vídeo retratando um histórico relativo ao desenvolvimento da agricultura na República Dominicana desde o início do desenvolvimento econômico do país até sua configuração econômica atual.

Apesar de trazer um enfoque num país de língua espanhola, a atividade apresentada no livro *Español Sin Fronteras2* (2007) não menciona formas de se trabalhar o conteúdo da música com os estudantes dentro de uma abordagem intercultural. Portanto, de que forma poderemos inserir, por meio do conteúdo da música *ojalá que llueva café*, uma prática intercultural? É do que trataremos em seguida.

Após ter estudado o conteúdo da música *ojalá que llueva café* com os estudantes, e ter tirado as dúvidas em relação a vocabulário, ao conteúdo gramatical ‘presente do subjuntivo’ e às características culturais da República Dominicana apresentadas, inclusive quaisquer outros esclarecimentos, o professor pode pedir para os estudantes responderem, por escrito, a uma autoavaliação, conforme segue:

#### ATIVIDADE 1 - AUTOAVALIAÇÃO

Cuestión 1 – ¿Qué aprendiste de esa actividad?

Cuestión 2 - ¿Te gustó participar de esa actividad? ¿Por qué?

Cuestión 3 - ¿Después de aprender un poco sobre el país, te gustaría visitar la República Dominicana?

Cuestión 4 - ¿Para ti, qué rasgos culturales se hacen más evidentes en relación con la República Dominicana?

Cuestión 5 - ¿Qué diferencias notas entre tu país de origen y la República Dominicana?

#### ATIVIDADE 2

A segunda prática intercultural refere-se a uma dramatização. Dado que os estudantes já conhecem um pouco sobre o país em foco, o professor pode aplicar essa atividade, que pode ser realizada em duplas. O professor explicaria para os estudantes a seguinte proposta intercultural:

Tu amigo (a) te llama por teléfono. Él / ella viajará a la República Dominicana, y él / ella no sabe casi nada de este lugar. Tú le explicarás un poco sobre este país. Puedes tomar en cuenta lo que aprendiste en clase por medio de la canción ‘ojalá que llueva café’, es decir, aspectos culturales del país y del contenido gramatical Presente de Subjuntivo.

Quanto à Atividade 1, o professor pode entregar essas questões numa folha e depois recolhê-las. Com base nas respostas dos estudantes, o professor pode identificar determinados aspectos interculturais, tais como pontos turísticos e a agricultura como base econômica do país, de acordo com o que já nos referimos. Já na atividade 2, o professor pode entregar, para cada dupla, a proposta intercultural e avaliar a interação que se estabelece durante a consecução da atividade. Elementos interculturais podem ser anotados e avaliados por meio dessa interação.

Após a aplicação das atividades aqui propostas, o professor poderá avaliar o desempenho dos estudantes, tendo como base os seguintes critérios: participação e envolvimento com as atividades; conhecimentos culturais e linguísticos obtidos; habilidade oral / auditiva / escrita / leitora.

O que propusemos nessa seção são atividades que podem ser elaboradas, com base em materiais existentes como livros, materiais autênticos, jornais, dinâmicas e quaisquer outras possibilidades didáticas. Nossa escolha pretendeu exemplificar o que, de fato, pode ocorrer com professores no seu cotidiano, em que, a partir de materiais disponíveis, nível do estudante, idade e disponibilidade de recursos didáticos, fazem suas escolhas e as colocam em prática.

## Conclusão

A construção de uma prática pedalinguística<sup>8</sup> caracteriza-se como concluída com a organização e a descrição dos procedimentos didáticos que podem ser efetivamente adotados em uma sala de aula. Conforme anunciado, a descrição dos procedimentos desenvolve-se na forma de um ciclo ou unidade de ensino de línguas, que se compõe, em geral, de apresentação e de prática do conteúdo linguístico-cultural.

A descrição e a discussão aqui promovidas, embora reclamadas como oportunas, não podem ser referidas como novas, tampouco inovadoras. De fato, o princípio de aquisição e valorização de conhecimentos culturais é preconizado há pelo menos cento e cinquenta anos. A perspectiva historiográfica que aqui brevemente imprimimos também é útil para referirmos ao destino de uma ideia, por exemplo, a de que ensinar uma língua é ensinar cultura. Por seu clássico *25 Centuries of Language Teaching*, Kelly (1969) subsidia-nos, destacando que o destino de uma ideia, sua vida e sua morte dependem do professor que a desenvolve e a aplica, bem como da sociedade que a controla, ajustando-a aos seus valores.

A sociedade contemporânea, que põe em mobilidade crescente milhares de famílias com seus filhos, assiste à escola sendo desafiada a assumir os estudantes como sujeitos de turmas multiculturais. Esse fator faz o pêndulo historiográfico assentar-se, mais uma vez, na primazia dos estudos culturais, desta vez com uma crescente vertente de avaliação. À sala de aula em geral e àquela das línguas em particular, essa valorização há de chegar pela revisão do currículo sob a perspectiva intercultural; assim, as aulas tornam-se encontros culturais entre estudantes e professores em contínuo registro etnográfico sobre o Outro. Com este artigo, evidenciamos que a transposição didático-pedagógica das dimensões - Descoberta de Conhecimento, Empatia, Respeito ao Outro, Tolerância à Ambiguidade, Flexibilidade Comportamental, Consciência Comunicativa - é não só fundamental para o desenvolvimento intercultural como viável em termos de apresentação e prática de um conteúdo programático. Outra contribuição que aqui deixamos é a de que a avaliação de CCI é igualmente necessária e possível.

## Referências

Barrocas, A. P. B. G. (2008). *O desenvolvimento da competência comunicativa no ensino secundário através do*

<sup>8</sup>O termo *pedalinguística* foi introduzido por Luna (2000), para se referir aos princípios teóricos e aos procedimentos didáticos relacionados efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula.

- ensino do texto literário em inglês* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bennett, M. J. (1993). Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication* (p. 1-34). Yarmouth, USA: Intercultural Press.
- Branco, D. M. S. (2011) *A competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Byran, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* (Unpublished Doctoral Dissertation). North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation EIL.
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, (16), 45-62.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Interculturalidade: crítica, diálogo e perspectiva*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia.
- Geertz, C. (2014). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RS: LTC.
- Genc, B., Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Hanna, V. L. H. (2015). O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos. In V. L. H., Hanna (Ed.). *Linguagens e Saberes: estudos linguísticos* (Vol. 1, p. 91-103). São Paulo, SP: Annablume Editora.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010*. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, IA: NewburyHouse.
- Lobato, J. S., García, C. M., Gargallo, I. S. (2007). *Español Sin Fronteras 2: libro del alumno*. Madrid, ESP: Sociedad General Española de Librería, S.A..
- Luna, J. M. F. (2000). *O português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí, SC: Univali; Blumenau, SC: Edifurb.
- Luna, J. M. F. (2015). *Palestra Internacionalização do Currículo sob a perspectiva da Educação Intercultural*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Luna, J. M. F., & Sehnem, P. R. (2015). Internacionalização demanda avaliação: resultados preliminares do programa Ciência sem Fronteiras. (Comunicação, Apresentação de Trabalho). In *Simpósio Letras em Rede: Transdisciplinaridade nas Letras: saberes cruzados em línguas, literatura e cultura*.

- São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Schaefer, R. (2014). *Proposta de avaliação da CCI de estudantes universitários*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.
- Villaverde, A. (2008). *Crecimiento y desarrollo de la agricultura en la República Dominicana*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos62/desarrollo-agricultura-dominicana/desarrollo-agricultura-dominicana.shtml>
- Received on April 11, 2015.*  
*Accepted on November 10, 2015.*
- License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.