

**A INTERCULTURALIDADE NO
ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: reflexões acerca da
competência (comunicativa) intercultural¹**



Aline Fraiha Paiva

Busan University of Foreign Studies (Coreia do Sul)

Nelson Viana

Universidade Federal de São Carlos

Resumo : Neste artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvemos uma reflexão sobre as possibilidades de uso do conceito competência (comunicativa) intercultural e suas implicações, bem como apontamos possíveis encaminhamentos para a compreensão do termo interculturalidade no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Consideramos que as discussões que fazem emergir a noção de interculturalidade são sintomas de uma sociedade que almeja a construção de um horizonte comum para que a alteridade tenha assegurado seu espaço de manifestação livre. Entendemos, portanto, que as questões de ordem intercultural não deveriam ser restritas ao plano das competências na prática didático-pedagógica de língua estrangeira. A interculturalidade poderia ser compreendida como um convite à reflexão e a ações comprometidas com a diferença, com as (con)vivências que se estabelecem dentro e fora de sala de aula; uma espécie de força motriz capaz de auxiliar e orientar docentes em seu planejamento pedagógico, na abordagem adotada pelos mesmos para desenvolver a competência comunicativa de seus aprendentes, bem como capaz de sensibilizar todos os envolvidos nesse processo para o olhar mais atento e comprometido com o “outro”.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; competência comunicativa; competência intercultural; interculturalidade.

1. A emergência do conceito de competência (comunicativa) intercultural

Em termos gerais, a noção de interculturalidade ganhou força de um conceito estrutural das práticas sociais e das humanidades em meio aos movimentos migratórios ocorridos para o continente europeu na primeira metade do século XX, especialmente, durante o processo de descolonização e autodeterminação de inúmeras comunidades na África e na Ásia (Vasconcelos, 2008). Também, a partir da década de 1960, na América Latina, o conceito de *interculturalidade* foi apropriado e adquiriu certa relevância no diálogo com povos tradicionais e indígenas, sobretudo, na tentativa de implantação de políticas sociais e de resistência ao imperialismo

¹ "The study is supported by a research grant from Busan University of Foreign Studies, 2017."

estadunidense (López, 2001).

Assim, as discussões sobre *interculturalidade* visam construir um quadro conceitual para a integração e a diminuição da vulnerabilidade social de muitas comunidades, através de um corpo teórico capaz de equilibrar a necessidade de inserção e de preservação das múltiplas identidades. O conceito tornou-se especialmente importante para as práticas pedagógicas, sobretudo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), as quais buscam oferecer um arcabouço discursivo suficiente para o diálogo e para a integração, no passo que tentam manter os permanentes riscos de aculturação sob vigilância.

Na América Latina, as discussões sobre interculturalidade estão muito relacionadas com as questões de garantia dos direitos indígenas e das populações tradicionais, e as características homogeneizadoras e discriminatórias da modernidade. López (1999 *apud* López, 2001) afirma que foi “a partir da análise das relações entre indígenas e não-indígenas que a noção de interculturalidade e sua derivada, a educação intercultural, emergiram a partir das Ciências Sociais latino-americanas há quase três décadas”² (p. 2).

O conceito de interculturalidade nas práticas pedagógicas latino-americanas emerge de uma complexa e violenta tensão entre o necessário ensino das (e nas) línguas nacionais e a constante perda da diversidade linguística e social, não apenas indígena, mas ainda de “línguas crioulas – como o papiamento do Caribe holandês ou o francês crioulo falado no Haiti ou o castelhano palenqueiro do Caribe colombiano – e das culturas que nelas se expressam - (...) bem como “de línguas estrangeiras diversas, produto da migração europeia e asiática”³(López, 2001, p. 4).

Assim, num contexto regional de longa duração de uma estrutural desigualdade econômica e política, onde a marginalização de comunidades linguísticas continua a ser amplamente exercida e aceita, e onde o acesso e a validação do conhecimento e as melhores alternativas de trabalho, educação e lazer são de modo intencional alocados nas esferas da língua-cultura dominante - muitas vezes, com a conivência e estímulo do poder público -, uma *educação intercultural* representa um esforço fundamental de desenvolver um delicado equilíbrio entre a apropriação adequada (e o questionamento) das línguas-culturas dominantes e a afirmação das línguas-culturas tradicionais.

² Tradução sob nossa responsabilidade. “(...) fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas.”

³ Tradução sob nossa responsabilidade. “(...) lenguas criollas--como el papiamento del Caribe holandés o el francés creole hablado en Haití o el castellano palenqueiro del Caribe colombiano-- y de las culturas que en ellas se expresan; y (...) por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática.”

Dessa maneira, as discussões que movimentam o conceito de interculturalidade na América Latina, tanto no campo das humanidades quanto nas práticas mais gerais, são sintomas de tensões sociais e de um desejo de construção de um horizonte comum para que a alteridade tenha seu espaço de mediação e livre manifestação assegurado. Tal anseio, embora envolto num contexto histórico mais recente, no qual a preservação do Estado de bem estar social e a proteção do patrimônio cultural (e de valores ocidentais), encontram pontos de tensão com as novas correntes migratórias, mormente de países africanos e do Oriente Próximo, é comum à parte da sociedade europeia.

Da necessidade de reestruturação do pacto social surgiram muitas instituições, pesquisas, e ações sociopolíticas e educacionais que se ocupam da questão intercultural sob diversas perspectivas no velho continente. Como o Conselho da Europa⁴ (formado por quarenta e sete países europeus), que busca desenvolver princípios comuns de democracia para todo o continente, baseados na Convenção Europeia de Direitos Humanos (*European Convention on Human Rights*).

Na tentativa de mediar diferentes experiências e expectativas culturais sob um espaço geográfico comum e num tempo de acelerada integração econômica, o Conselho da Europa tem se dedicado na elaboração de um arcabouço conceitual capaz de compreender adequadamente tal complexidade histórica e possibilitar a consecução de suas finalidades. Nesse passo, propostas e projetos educacionais orientados pelos conceitos de *interculturalidade* adquiriram amplo respaldo da organização, a qual apresenta especial influência tanto no campo de estudos como nas práticas de ensino-aprendizagem de LE. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

O conceito de *interculturalidade* apresenta uma vasta aplicação semântica, que, ao penetrar nos diversos campos das humanidades ou das ações sociais, procura sedimentar certos usos, o que culmina na criação de novos conceitos como *cidadania intercultural*, *ensino intercultural*, *governança intercultural*. Tal riqueza semântica nasceu, principalmente, do renovado pensamento social do pós-guerra, a exemplo do *Cultural Studies* e da *École des Annales*, que dotou a noção de cultura de um fôlego e de uma densidade discursiva - de uma dimensão estrutural - inédita. Esse labor conceitual fortaleceu uma tendência do mundo político e cotidiano europeu de crítica da modernidade, de valorização dos

⁴ O Conselho da Europa (*Council of Europe*), sediado em Estrasburgo - França, foi fundado em 5 de maio de 1949, sendo a mais antiga organização política do continente. Diversos pesquisadores e representantes políticos, de diferentes áreas, propõem princípios norteadores nas áreas de Direito, Saúde, Comunicação Social, Educação, Culturas e Desporto, além de convenções e tratados europeus com força de lei, buscando assegurar os ideais democráticos e legais para todos os indivíduos do continente, bem como facilitar as relações sociopolíticas entre os países membros. Tal organização busca, também, promover a consciência e encorajar o desenvolvimento da identidade e diversidade cultural europeia.

conhecimentos tradicionais e de resgate das coisas do passado então destruídas. O conceito de cultura através de uma polissemia crescente tornou-se amplo, global e socialmente disponível para a luta de classes ou para preservação do patrimônio histórico, para a defesa de interesses econômicos e para o fechamento de fronteiras, para a libertação das colônias ou para a xenofobia.

Se na América Latina essa abertura semântica foi primeiro apropriada - embora em algumas situações também neutralizada - pela já antiga luta por justiça social, na Europa os fluxos migratórios no decorrer das décadas de 1960-80 exigiram a constante adequação do conceito pelos distintos movimentos sociais, incluindo a defesa de posições mais conservadoras. O conceito de cultura fomentou neologismos, e o esboço de uma noção de *interculturalidade*, apesar de (e, talvez, por) não englobar *a priori* pautas mais progressistas, surgiu então para amenizar confrontos migratórios e mobilizar o conceito de cultura para uma rearticulação do pacto social - o que provocou uma nova e mais permanente incursão (não sem riscos) dos conceitos de cultura e interculturalidade na América Latina, sobretudo através de outra antiga luta pelo reconhecimento de povos indígenas e crioulos.

Na América Latina, principalmente a partir da década de 1990, os discursos sobre interculturalidade e CI, ganharam maior importância por fomentar pesquisas e práticas educacionais alinhadas com as correntes pedagógicas mais progressistas, bem como por suas incursões nas dimensões política e social, promovendo reflexões pertinentes sobre as tensões históricas entre grupos minoritários e as classes mais privilegiadas da sociedade. Ao analisar os documentos oficiais sobre o ensino de LE no Brasil, Galelli (2015, pp. 123-124) observa que:

Diferentemente da preocupação da Europa que volta a questão da interculturalidade em termos de nações e culturas estrangeiras, os enunciados referentes à diversidade cultural nos documentos brasileiros se dão muito mais em relação às diferentes culturas brasileiras de diferentes grupos sociais coexistentes...

Corroborando tais argumentos, Claire Kramersch (2011) ressalta que os estudos sobre comunicação e educação interculturais, os quais tiveram um papel importante no delineamento dos conceitos na LA e no ensino de LE, ocorreram de formas diferentes nas Américas e na Europa.

No velho continente, a temática da comunicação e educação interculturais apresenta duas vertentes preponderantes. A primeira, desenvolvida por linguistas aplicados alemães, baseados em princípios hermenêuticos e fenomenológicos, focaliza a interpretação do Outro, de algo culturalmente distante, por excelência, o estrangeiro, para “promover a tolerância, a empatia, a transformação pessoal, e o entendimento intercultural”⁵

⁵ Tradução sob nossa responsabilidade. "It considers its goals as promoting tolerance, empathy, personal

(Kramersch, 2011, p. 307). A segunda vertente, na qual insere-se Michael Byram, enfatiza a aprendizagem intercultural, e suas exigências para a inserção nas metodologias da educação. Nesse contexto os conceitos de cultura e de interculturalidade, quase sempre, qualificam os substantivos de comunicação, competência, falantes, aprendizagem, pedagogia e postura.

Segundo Kramersch (*op. cit.*, p. 308), o uso do conceito de interculturalidade facilita a associação dos campos semânticos de comunicação, de cultura e de educação - a exemplo de pedagogia comunicativa intercultural - fornecendo um poderoso discurso para o estímulo e desenvolvimento da cooperação nas fronteiras europeias e, especialmente, para a adequação das relações entre as diferentes comunidades abrangidas pela União Europeia.

Já nos Estados Unidos, a temática da comunicação e educação intercultural é frequentemente associada com os estudos da Comunicação e, sobretudo, com a Psicologia Intercultural, produzindo certa instrumentalização da cultura, pela qual o conceito de CI ganha sua relevância.

Se, na Europa, a competência intercultural busca promover a tolerância e cidadania, nos Estados Unidos, ela centra-se mais na participação e na colaboração em torno de tarefas comuns para o empoderamento individual (por exemplo, em Pavlenko e Lantolf, 2000; Pavlenko e Blackledge, 2004; Lantolf e Thorne, 2007).⁶

A integração das novas comunidades formadas é uma tarefa emergencial, tornando o debate sobre limites culturais e aculturação extremamente frequentes e cotidianamente relevantes. A urgência de uma resposta social para as questões migratórias, quase sempre, empurrou as práticas de ensino-aprendizagem de LE para a linha de frente do trabalho.

A Linguística detém, sobretudo desde a filosofia de Ludwig Wittgenstein, instrumentos conceituais complexos para compreender e atuar nesse contexto. A filosofia da linguagem contemporânea levou ao limite as teorias, que, desde o século XVIII, associavam a linguagem a seus usos e à comunicação na formação do tecido social, o que criou um espaço definitivo para a aproximação semântica entre *cultura* e *língua*; aliás, espaço muito aproveitado pelas humanidades no pós-guerra.

Na Linguística Aplicada (LA), os trabalhos que abarcam dimensões culturais, não apresentam como pauta apenas o uso da língua em sua diversidade ou a realização de comparações linguística-culturais, mas também as relações de poder estabelecidas no convívio entre as pessoas, e noções centrais do mundo pós-guerra, a exemplo de alteridade, estereótipo, língua-

transformation and cross-cultural understanding".

⁶ Kramersch, *op. cit.*, p. 308. Tradução sob nossa responsabilidade. "If in Europe intercultural competence strives to promote tolerance and citizenship, in the USA it focuses more on participation and collaboration around common tasks for the empowerment of the individual (e.g. Pavlenko and Lantolf 2000; Pavlenko and Blackledge 2004; Lantolf and Thorne 2007)".

cultura e estranho / estrangeiro. Kramersch (2011, p. 305) aponta que as discussões sobre o conceito de cultura encontraram caminho na LA através de estudos que consideravam a língua como discurso. A cultura, nessa perspectiva, torna-se sinônimo de contexto.

Na década de 1980 os conceitos de cultura e interculturalidade estão plenamente integrados na LA (e, em decorrência, nos estudos acerca do ensino de LE) e são muito debatidos sob a perspectiva de uma comunicação intercultural, que, segundo Kramersch (2011, p. 307)

(...) está relacionada, em grande parte, com o ensino de línguas e o uso linguístico profissional. No ensino de línguas, o conceito de competência intercultural foi definido na Europa por Byram e Zarate (1997), baseado em pesquisas vinculadas aos Estudos Culturais e à Antropologia Cultural. Foi elaborada como competência comunicativa intercultural por Byram (1997, 2003), Byram e Fleming (1998) e Guilherme (2000). No universo profissional, a maior contribuição da LA para a Comunicação Intercultural foi o trabalho de Scollon e Scollon ([1995] 2001).

Essa consolidação dos conceitos de cultura e interculturalidade na LA oportunizou o início da elaboração de muitos estudos sobre comunicação intercultural voltados para o mercado de trabalho e que propõem treinamentos, objetivando preparar os aprendentes para agirem de modo adequado em situações diversas de uso da LE.

No entanto, desde os estudos de Dell Hymes na década de 1970, em contraposição aos (e apropriação crítica dos) argumentos de Noam Chomsky (1965) a respeito do conceito de *competência*, a função comunicativa da linguagem foi reiterada. Ao cunhar o conceito de *competência comunicativa (CC)*, Hymes (1972) questiona as ideias de falante-ouvinte ideal, de comunidade homogênea e de uso e funções da língua dissociadas da comunicação, sendo um dos primeiros a incorporar os aspectos socioculturais à noção de *competência*, incluindo, além do conhecimento linguístico, a habilidade de uso da linguagem. Desse modo, a obra de Hymes facilitou o deslocamento da interrelação entre *cultura e língua* para o âmbito das *competências*, o que muito influenciou o posterior ensino de LE.

Assim, por exemplo, vários trabalhos realizados sob gestão direta (ou influência) do Conselho da Europa partem da definição de CC para a abordagem das práticas e pesquisas de ensino-aprendizagem de LE, a qual encontra-se, muitas vezes, semanticamente estruturada junto aos conceitos de *cultura e interculturalidade*, o que permite a vigência de um conceito de *competência (comunicativa) intercultural*, doravante CI (Conselho da Europa, 2007). Ainda, é notável que muitos trabalhos trazem a dimensão *comunicativa* como elipse no conceito de CI. A inflação da carga semântica de cultura e sua colmatação nas teorias da linguagem em uso autoriza tal supressão. A aparição da expressão *comunicativa*, geralmente, apenas oferece uma ênfase

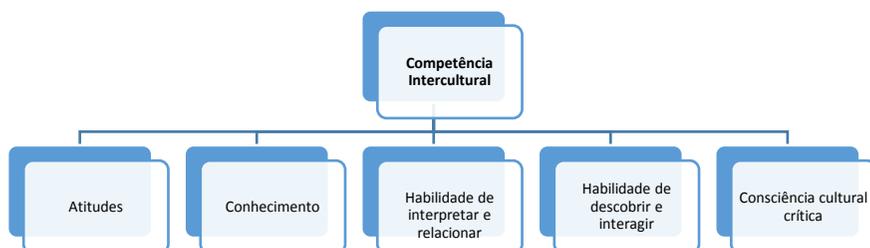
para a inescapável dimensão linguística e dialógica da cultura.

Enfim, tais esforços de imbricação conceitual tentam estabelecer um escopo mais adequado para as atividades pedagógicas realizadas num contexto pós-colonial, e também firmar parâmetros mais tangíveis, delimitados e sistematizados, a fim de auxiliar professores e pesquisadores no desenvolvimento de estratégias para a implementação de um ensino de LE de base intercultural. Assim, a CI, embora utilizada em inúmeros contextos, é um conceito essencialmente pedagógico e toma dos discursos sedimentados na LA os elementos para solidificar sua estrutura semântica, o que o leva para o centro das concepções de ensino-aprendizagem de LE.

Nesse ínterim, diversos pesquisadores desenvolvem e utilizam o conceito de CI, que, além de estruturar inúmeras ações educativas na América Latina, sustenta muitas atividades do Conselho da Europa. Por exemplo, Michael Byram (2000), professor emérito no Departamento de Educação da Universidade de Durham e colaborador constante do Conselho da Europa, compreende a *CI* como a capacidade de enxergar relações entre diferentes culturas – tanto relações internas como externas à sociedade – e de mediar, ou seja, interpretar cada uma tendo como parâmetro a outra. Essa noção contempla, também, a capacidade de entender crítica ou analiticamente partes da própria cultura e de outras. O indivíduo interculturalmente competente também deve ter a consciência de que sua perspectiva e modo de pensar são historicamente determinados (e não naturais).

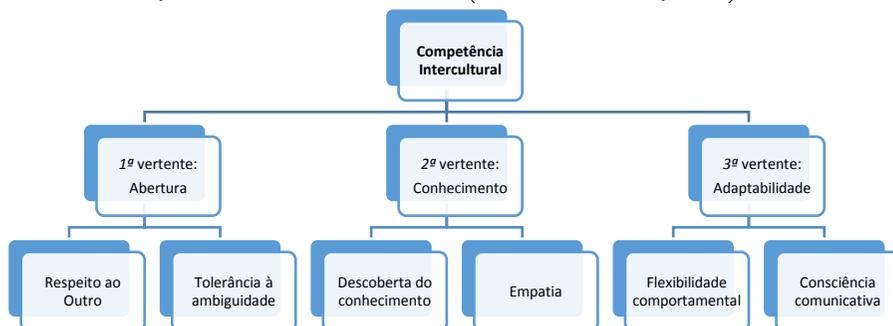
Byram, juntamente com Gribkova e Starkey (2002, pp.11-14), propõe os seguintes componentes da CI:

- *Atitudes*: envolve a capacidade de descentralizar-se, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores. O indivíduo pode ser capaz de compreender como ele se apresenta ao mundo a partir da perspectiva do outro.
- *Conhecimento*: pressupõe entendimento dos processos sociais e de suas representações e produtos.
- *Capacidade de interpretar e relacionar*: diz respeito à capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com outros de sua própria cultura.
- *Capacidade de descobrir e interagir*: informa a capacidade de adquirir novos conhecimentos acerca de uma cultura e de suas práticas, assim como a capacidade de mobilizar esses conhecimentos, atitudes e estratégias, os quais são impactados pelas limitações e imprevisibilidade da comunicação e interação em tempo real.
- *Consciência cultural crítica*: caracteriza-se como a capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos que permeiam sua própria cultura, apresentando, também, capacidade equivalente para analisar culturas alheias.



Competência Intercultural - Byram et al. (2002)

Byram, em parceria com outros pesquisadores, também apresentou tentativas de transformar esses aspectos da CI em tarefas concretas e em estímulos para as práticas pedagógicas. Assim, ele e seus colaboradores do projeto INCA (*Intercultural Competence Assessment*)⁷ descreveram seis componentes da competência intercultural, agrupados em pares, formando três vertentes, e definidos em três níveis (Lenz & Berthele, 2010):



Componentes da Competência Intercultural – Projeto INCA (Lenz & Berthele, 2010)

Os três níveis indicam em que medida os seis componentes são desenvolvidos e colocados em prática:

- *Competência básica*: o indivíduo é razoavelmente tolerante, deseja interagir satisfatoriamente, mas apenas responde às situações ao invés de planejar-se para vivenciá-las;

⁷ “INCA é um projeto do Programa Leonardo da Vinci [este, por sua vez, é parte do programa de educação e treinamento europeu ‘Aprendizagem ao longo da vida’], que tem a intenção de disponibilizar ferramentas para a avaliação da competência intercultural de adultos em ambiente de trabalho intercultural. O projeto engloba textos introdutórios e manuais; um sistema com base na teoria; instrumentos de teste – pautado na interpretação de cenários interculturais, e em atividades de encenação - bem como um portfólio para auto-reflexão, avaliação e documentação. Alguns materiais podem ser utilizados não só em papel, mas também *online*”. (Lenz e Berthele, 2010, p. 10. Tradução sob nossa responsabilidade)

- *Competência intermediária*: o indivíduo prefere responder de modo neutro em face ao diferente, e está preparado para responder e adaptar-se em caso de situações não familiares;
- *Competência completa*: o indivíduo demonstra confiança para sustentar a sua opinião de modo educado acerca de diversos assuntos, e está sempre preparado para usar um repertório de estratégias, conhecimentos e habilidades a fim de lidar com as diferenças.

Tais níveis de competência buscam satisfazer uma necessidade de sistematização e operacionalização da CI, a fim de auxiliar professores e pesquisadores da área de ensino de LE a lidarem com questões complexas presentes em qualquer contexto de interação (sobre preconceito, estereótipo, identidades, desigualdades sociais etc.), seja na língua materna ou em outras.

Byram (2002) também salienta que os estudos sobre interculturalidade e CI não pretendem propor uma nova metodologia de ensino, mas incorporar de forma profunda e sistematizada esses conceitos nas práticas que os professores já utilizam. A versatilidade da interculturalidade e da CI reside na espontaneidade de sua relevância, podendo harmonizar-se com quaisquer métodos que os educadores reconheçam como importantes, independentemente de suas afinidades teóricas.

Para que essa sistematização facilitada da CI aconteça, a fim de servir ao ofício de docentes e pesquisadores interessados, é de fundamental importância que sejam estabelecidas delimitações na construção do conceito, diferenciando-o assim de outros correlatos.

Alvino E. Fantini (2012), professor emérito no *SIT Graduate Institute - World Learning* (EUA), que trabalha na área de ensino de línguas e comunicação intercultural nos EUA e em outros países há mais de quarenta anos, por exemplo, argumenta que para entendermos a CI é importante primeiro delimitar o conceito de *competência (comunicativa) cultural*. A *competência cultural* é um conjunto de habilidades que todos nós temos, e que nos permite sermos membros da nossa própria sociedade. Desde o momento do nosso nascimento começamos a nos tornar competentes culturalmente. É um processo gradual, assim como acontece com o nosso desenvolvimento linguístico. Passamos a dominar o sistema linguístico-cultural, e, por fim, somos dominados por ele.

Posteriormente iniciam-se novos encontros linguístico-culturais. Diferente das crianças que aprendem a língua-cultura que as cerca com relativa facilidade, nem todos os adultos conseguem integrar-se em uma nova sociedade. Embora saibamos que tais dificuldades podem ser decorrência de fatores emocionais, sociais e biológicos, Fantini observa que, talvez, a presença marcante de nossa língua-cultura seja o maior impedimento para adentrarmos numa nova realidade.

Quando há condições favoráveis e o contato intercultural autêntico acontece, temos a possibilidade de ampliarmos nosso conhecimento de

mundo e de refletirmos sobre nosso próprio horizonte cultural. Para o autor, a CI pressupõe a constante e sempre vacilante integração do “outro” nas reflexões e ações do indivíduo. Ela desenvolve-se ao buscarmos construir um nível de identidade intercultural que possibilita certa fluidez no trânsito da vida cotidiana.

Portanto, a CI não se relaciona apenas com o conhecimento de outras línguas, mas com o que esse conhecimento proporciona, no sentido de ampliar perspectivas, horizontes e relações interpessoais, que podem levar a um patamar sempre diferente de CI.

Diante de tal quadro geral, Fantini (2000, p. 27) argumenta que, mesmo com algumas divergências entre os pesquisadores, é possível visualizarmos três principais capacidades concernentes à CI: 1) de desenvolver e manter relações sociais; 2) de comunicar-se efetiva e adequadamente com o mínimo de perda ou distorção; 3) de conseguir concordância e cooperação com os outros.

Além disso, Fantini (2000, p. 28) agrega mais três camadas semânticas a respeito das múltiplas compreensões do conceito de CI:

- é, de modo frequente, descrita com uma variedade de *características*⁸
- em, pelo menos, cinco *dimensões*, e
- pode ser visto como um *processo de desenvolvimento*.

As *características* referem-se aos vários elementos e manifestações comportamentais que são atribuídos à CI, como empatia, respeito, paciência, flexibilidade, motivação, curiosidade, tolerância para a ambiguidade, entre outras. Tais características são encontradas nas diretrizes de planos de ensino e treinamentos de base intercultural⁹. Porém, de acordo com o autor, uma pergunta para qual ainda não temos resposta é se haveria a possibilidade de buscarmos desenvolver nas pessoas tais características.

As *dimensões* tratam do processo de construção da CI em cinco tópicos recorrentes: (a) conscientização, (b) atitudes, (c) habilidades, (d) conhecimento e (e) proficiência na língua estudada. Para os mais tradicionalistas, a ênfase ora recairá nas (c) habilidades, ora no (d) conhecimento. Esses dois elementos são quantificáveis, e, por conseguinte, mais fáceis de serem avaliados. Todavia, como salienta Fantini, (b) atitudes

⁸ Grifos nossos, a fim de facilitar a compreensão dos termos que são, posteriormente, explicados por Fantini (2000, pp. 28-30) no texto original.

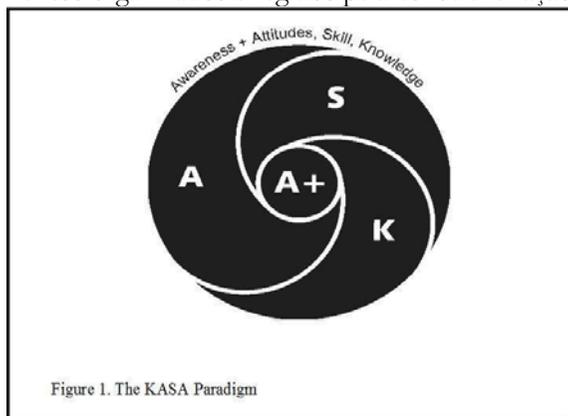
⁹ Cabe ressaltarmos que, embora muitos pesquisadores relacionem a competência intercultural a treinamentos - em livros como *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (Jackson, 2012) e *Intercultural Communication – a reader* (McDaniel, Porter & Samovar, 1997) - não concordamos com o estabelecimento desse vínculo para lidar com questões de ordem cultural. Consideramos que ao buscarmos prever e reforçar comportamentos e falas referentes a uma outra cultura, corremos o risco de reduzirmos demasiadamente as possibilidades de interação e também as manifestações culturais intrínsecas à mesma, dando uma falsa sensação ao aprendente de que ele está preparado para lidar com diversas situações comunicativas.

positivas e (a) conscientização são ainda mais importantes quando consideramos uma conduta intercultural bem sucedida.

A conscientização é tida por muitos interculturalistas como a base para interações eficientes e adequadas, sendo para muitos pesquisadores de diferentes áreas - a exemplo de Stevens (1971), Curle (1972) e Gattegno (1976) -, o elemento mais importante do quarteto: conscientização, atitudes, habilidades e conhecimento.

Das cinco dimensões elencadas por Fantini ao caracterizar a CI, apenas quatro são mencionadas de modo consistente. A (e) proficiência linguística oscila entre uma dimensão destacada e uma capacidade dispersa pelos demais tópicos. O autor justifica tal oscilação pela geral desatenção dada à estrutura formal da língua nas abordagens acerca da CI, o que, talvez, revele de outra maneira o peso do campo semântico do conceito de cultura - a adequada inserção em atividades compartilhadas carrega a certeza de um correto domínio linguístico.

Dessa forma, Fantini (2000, p. 28) apresenta um conjunto de três elementos organizados e regidos pela conscientização¹⁰:



*Paradigma KASA (Knowledge, Attitudes, Skills and Awareness)*¹¹

Para reforçar a centralidade da conscientização na construção do conceito de CI, Fantini (2000, p. 29) retira da obra de Paulo Freire (1970, 1973, 1998), - ressaltando a importância de seus trabalhos para o cenário internacional - cinco características dessa dimensão:

- conscientização é a tomada de consciência da individualidade historicamente elaborada;
- conscientização é um olhar crítico sobre si mesmo numa dada situação social;

¹⁰ Imagem recuperada em agosto, 2014 de <http://www.eslminiconf.net/lateautumn2011/expandingesol.html>

¹¹ Conhecimento, atitudes, habilidades e conscientização.

- conscientização pode produzir uma auto-transformação e uma transformação de sua relação com os outros;
- conscientização pode levar a lidarmos de forma crítica e criativa com a realidade (e fantasia);
- e por fim, conscientização é a tarefa mais importante da educação.

A conscientização, portanto, conduz a um adequado e socialmente responsável *processo de desenvolvimento*. Esta última camada referida por Fantini, busca eliminar no conceito de CI os riscos de uma teleologia. Uma pessoa, competente interculturalmente, guarda nos seus comportamentos, construídos nas diferentes dimensões, a consciência de um constante e irresoluto débito. Como aponta Fantini (2000), a CI “seria um processo para a vida toda” (p. 29), pois estamos sempre em processo de nos tornarmos, de irmos a ser, e assim nunca alcançaremos uma totalidade. No Outro e em nós reside sempre algo velado, possibilidades latentes.

Tanto Michael Byram quanto Alvin Fantini são especialmente representativos do trabalho com o conceito de CI, sobretudo, na sua dimensão pedagógica. Seus escritos possuem um caráter de síntese profunda, e seus estudos buscam caracterizar o conceito de CI, ampliar as discussões sobre a cultura nos processos de ensino-aprendizagem de LE, bem como promover uma reflexão sobre a complexidade existente na comunicação e seu impacto nos interlocutores e na sociedade em que vivem. Mas, principalmente, ambos ocupam-se do conceito de CI de modo suficiente, isto é, procuram registrar e analisar seus múltiplos usos e suas possibilidades semânticas atuais, perfazendo um espaço de conexão entre diversos outros importantes trabalhos, formando assim um panorama abrangente do conceito.

No quadro conceitual da CI traçado pelos dois autores a comunicação com falantes de outras línguas é compreendida de forma respeitosa e não-hierárquica, através de uma conscientização das múltiplas identidades dos interlocutores. Com isso, espera-se que numa interação as pessoas, não apenas troquem informações pertinentes, mas também possam estabelecer vínculos, desenvolver empatia, reconhecer a complexidade que há em cada ser humano, independentemente de seu lugar de origem.

Entretanto, ao tratar o conceito de *interculturalidade* no bojo semântico de *competência* corre-se alguns riscos, os quais muitas vezes são minimizados (ou pouco tratados) pelos autores. Como, por exemplo, o de conduzir os conceitos de comunicação e cultura ao aprimoramento e ao desenvolvimento de habilidades / capacidades específicas. Tal possibilidade semântica fragiliza o conceito de CI na sua expectativa de construção de projetos e discursos de integração e redução da vulnerabilidade social, ao abrir a possibilidade de avaliação de uma pessoa e/ou cultura pelos resultados obtidos numa dada tarefa.

2. Questões para a CI no ensino de LE - as possibilidades e os limites dos conceitos

A semântica do conceito de interculturalidade é ampla e passível de disputa, e, ao buscarmos compreendê-la e relacioná-la com o ensino-aprendizagem de LEs, muitas possibilidades emergem. Destas, destacamos três questionamentos, os quais parecem melhor agregar as aberturas e tensões dos conceitos de interculturalidade e CI.

A primeira questão diz acerca das relações entre a CC, como há muito consolidada na LA, e a CI, isto é, *uma pessoa competente comunicativamente é por extensão competente interculturalmente?*

Podemos considerar que no âmbito da CC a *competência sociolinguística* - a ela coextensiva -, como aponta Van Ek (1986), envolveria todas as questões de ordem cultural. Assim, talvez, o conceito de CI represente uma desnecessária sobreposição semântica, visto que a competência sociolinguística estaria encarregada de situar os demais aspectos culturais que não competem às outras competências vinculadas à CC.

Nesse passo, Kramersch (2011) afirma que há linguistas aplicados que se posicionam contra a ideia de uma aprendizagem intercultural (*intercultural learning*), alegando que se trata de um conceito supérfluo, e questionando a validade de mais um componente para lidar com as questões de ordem cultural e discursiva, visto que tal função está pressuposta no conceito de CC:

Alguns linguistas aplicados até mesmo argumentam que devemos acabar com a noção de aprendizagem intercultural completamente – um conceito supérfluo, na opinião deles (Edmondson e House, 1998). A competência comunicativa já não inclui a habilidade para negociar diferenças de premissas, visões de mundo e estilos discursivos, as quais chamamos de ‘cultura’? Por que devemos ensinar especificamente sobre compreensão e tolerância em relação a outras culturas, visto que o ensino de línguas comunicativo já implica expressão, interpretação e negociação de significados, os quais podem ser bem diferentes de uma cultura para outra? (p. 310)¹²

Todavia, segundo Kramersch (2011), a atenção específica para a dimensão cultural nas práticas que envolvem o conceito de CC podem produzir um efeito positivo. As diferentes avaliações no processo de ensino-aprendizagem de LE, inevitavelmente, apresentam um viés cultural (o que, aliás, sempre, de algum modo, representou uma preocupação para linguistas aplicados). Embora, muitas vezes, essas avaliações apenas tenham a finalidade de fazer

¹² Tradução sob nossa responsabilidade. "Some applied linguists even argue that we should do away with the notion of intercultural learning altogether – a superfluous concept, in their view (Edmondson and House 1998). Doesn't communicative competence already include the ability to negotiate differences in assumptions, worldviews and discourse styles that we call 'culture'? Why should we specifically teach understanding and tolerance of other cultures when communicative language teaching already entails expressing, interpreting and negotiating meanings that might be very different from one culture to the other?"

um prognóstico linguístico, sua adequada realização parece exigir certa assimilação cultural e não apenas um conjunto de habilidades verbais.

Por exemplo, numa pesquisa realizada por Shohamy (2001 *apud* Kramersch, 2011), foi possível demonstrar como essas avaliações têm configurado práticas discriminatórias contra imigrantes. Assim, tornar o desenvolvimento dos conceitos de cultura e interculturalidade uma tarefa sistemática pode mitigar problemas sociais e contribuir para a construção de um horizonte comum. Portanto, a CI traz a dimensão cultural para o centro da CC, e nela aloja uma importante crítica, estimulando novas pesquisas e abordagens, e reafirmando que as competências e as habilidades linguísticas nem sempre satisfazem a diversas expectativas sociais.

Entretanto, tal relevância não liberta o conceito de CI de suas tensões internas. Outra questão que explora os limites da CI refere-se ao desenvolvimento de tal competência por parte dos docentes e dos discentes, ou seja, *é possível tomar a CI como um objetivo a fim de avaliarmos o quanto uma pessoa desenvolveu-se nessa competência?*

Essa é uma pergunta que mesmo os especialistas da área não conseguem responder sem oscilação. Fantini (2000), ao apresentar algumas características atribuídas à CI, como empatia, respeito, paciência, flexibilidade, motivação, curiosidade, tolerância para a ambiguidade, aponta que não é possível assegurar que essas qualidades possam ser desenvolvidas e avaliadas.

Além disso, a experiência atual evidencia, segundo Fidel Tubino (2005 *apud* Candau, 2010), que a atenção dada aos conceitos de CI e interculturalidade nas propostas educacionais e sociopolíticas contemporâneas pode produzir uma falsa sensação de igualdade e de justiça social, visto que, muitas vezes, apresenta-se uma abordagem limitada e conveniente desses conceitos.

Com base nesse argumento, é possível notar uma insatisfação de Tubino (2005) e outros teóricos latino-americanos acerca do modo como os estudos sobre interculturalidade e CI têm sido interpretados e incorporados em várias atividades de impacto social, principalmente, nas ações educativas.

Tubino (2005) divide as discussões e as propostas sobre interculturalidade em dois eixos: *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*. Para ele, a primeira busca “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas de assimetria social e cultural atualmente vigentes” (p. 5). Assim, apenas uma outra proposta, a *interculturalidade crítica*, seria capaz de questionar essas relações de poder e dar voz às minorias.

Nessa perspectiva, nota-se que a visão de Tubino vai além das questões sobre interculturalidade enfatizadas na grande maioria das pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O autor defende maior engajamento político, um olhar mais atento e sensível às desigualdades sociais.



*Igualdade X Justiça*¹³

Consideramos que a imagem destacada ilustra muito bem o que Fidel Tubino aponta como diferença entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Por meio dela, podemos observar que o quadrinho que representa a ideia de igualdade descreve uma situação em que há uma distribuição igualitária de recursos, desconsiderando-se as particularidades do contexto e o impacto que essa “desatenção” pode acarretar a longo prazo.

Relacionando o quadro sobre igualdade e a interculturalidade funcional discutida pelo autor, é possível verificarmos muitas semelhanças, na medida em que ambas apresentam a ideia de propiciar as mesmas oportunidades para os indivíduos, sem afetar, no entanto, a assimetria social, a qual, convenientemente, privilegia os que já se encontram em uma situação mais favorável.

Na imagem que retrata a ideia de justiça, nota-se que os caixotes são distribuídos de forma diferente, de acordo com a necessidade/particularidade de cada criança, para que todos possam, de fato, acompanhar a partida de beisebol.

Nessa perspectiva, o quadrinho sobre justiça traz elementos muito pertinentes para compor a noção de interculturalidade crítica. O fato de serem distribuídos os caixotes de acordo com a necessidade de cada um, bem como de serem dados subsídios para que todos possam usufruir dos mesmos benefícios em iguais condições, demonstra reconhecimento das diferenças, o

¹³ Imagem recuperada em setembro, 2015 de <http://sociologianoensinopublico.blogspot.kr/2013/03/igualdade-nao-significa-justica.html>

que nos leva a fazer analogia com os argumentos de Fidel Tubino acerca do combate às desigualdades sociais, reivindicando que a justiça seja feita, para que as minorias possam ter voz com o mesmo peso que as classes mais privilegiadas.

Isso não quer dizer, porém, que outros tratamentos dados ao termo interculturalidade, desconsiderem essas pautas. No que concerne às discussões sobre interculturalidade no campo de ensino de línguas, há grande interesse por parte de muitos professores-pesquisadores de expandirem seus conhecimentos e vivências linguístico-culturais e os de seus aprendentes, a fim de desenvolverem a CC de forma mais consciente, responsável e comprometida com o bem-estar coletivo.

Portanto, devemos considerar que avaliar o desenvolvimento da CI de uma pessoa, a fim de apontar suas inconsistências ao comunicar-se numa LE, observando sua aproximação, seu modo de conduzir a conversa, seus argumentos e as transformações que tal interação provoca em suas (auto)reflexões, é uma tarefa muito difícil de ser executada, pois envolveria acompanhamento contínuo e exaustivo por parte do professor, para compreender não apenas aspectos linguísticos e contextuais referentes à interação, mas também os (pre)conceitos, as emoções e as vulnerabilidades de cada estudante.

Tal argumento nos conduz a uma questão central: *será que competência é um conceito adequado para abordarmos as dimensões da interculturalidade, especialmente, no ensino de línguas?*

Para que essa questão possa ser elucidada, primeiramente, é imprescindível que partamos do conceito de competência, a fim de compreendê-lo num plano mais geral, e, subsequentemente, situá-lo na área de ensino-aprendizagem de LE. Competência, na definição de Perrenoud (2001), é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações; “competência é, pois, pensar em situações complexas”. O sociólogo apresenta uma definição de competência mais abrangente, dialogando com educadores e outros pesquisadores interessados no assunto.

Hymes (2009) também aponta a ideia de *capacidade* para definir o termo competência: “Devo tomar *competência* como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa” (p. 92). Na sua concepção, os aspectos linguísticos devem estar associados aos seus usos, considerando-se, portanto, a interação social. Essas ideias levaram o pesquisador a desenvolver a ideia de CC.

Voltando-se para o ensino de línguas, Canale e Swain (1980) defendem que a CC pode ser entendida como sistemas de conhecimento e habilidades exigidos para a comunicação.

É válido ressaltar que esses teóricos apresentam em suas definições ideias

como conhecimento, habilidades, capacidades, bem como dão ênfase ao entorno, ao contexto em que determinada situação acontece. Entretanto, nos estudos de Hymes e Canale e Swain o foco incide na competência comunicativa, e nos de Perrenoud volta-se para o exercício docente.

A competência na área de ensino de línguas apresenta-se como elemento norteador, que orienta a formação de professores, o plano pedagógico, o desenvolvimento dos aprendentes e possibilita a criação de critérios avaliativos, com a finalidade de promover uma prática didático-pedagógica mais eficiente e reflexiva.

Todavia, há características da natureza humana que, embora facilitem e sejam essenciais para a convivência e interação social, não estão restritas às competências, pois não compreendem um conjunto de capacidades ou recursos cognitivos mobilizados para a realização de alguma atividade.

Segundo Perrenoud, ter ética e respeito às pessoas, ao meio ambiente e às diferenças, por exemplo, não poderiam ser considerados competência¹⁴. Isso, em sua visão, seria demasiadamente limitador. O autor defende que os objetivos da educação não devem ser escritos apenas na linguagem das competências. Entretanto, é importante que esses valores estejam relacionados às mesmas.

Concordamos com o pesquisador e ressaltamos que, devido a essa compreensão acerca do termo competência, a denominação CI apresenta-se limitadora, porque independentemente da noção de interculturalidade privilegiada, há de se considerar como seus princípios norteadores o respeito ao outro e à diferença. Desse modo, trazendo as reflexões de Perrenoud para o campo teórico da Linguística Aplicada, conceber a interculturalidade como uma competência seria reduzir tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem de línguas a competências, levando a uma compreensão limitada dos princípios éticos e das diferentes visões de mundo/ identidades que se fazem presentes nas interações em LE.

Todavia, ainda precisamos reconhecer a relevância dos trabalhos que abordam a CI no ensino de línguas sob uma perspectiva mais contextualizada e ampla, e dimensionando seus efeitos imediatos. Refletir acerca das inúmeras variáveis envolvidas no processo de interação, buscando melhor convivência entre as pessoas, sensibilizando-as em relação ao que lhes é diferente, bem como trazendo um olhar de estranhamento ao que lhes é comum, possibilita uma formação docente e discente mais comprometida com a realidade que nos cerca, favorecendo um bom convívio no ambiente escolar entre funcionários, professores, aprendentes e seus familiares, estendendo-se, por conseguinte, a outros contextos.

¹⁴ Fantini (2000) também demonstra ter dúvidas se características como empatia, respeito, motivação, entre outras, poderiam ser desenvolvidas por meio de competências.

3. Considerações finais

O fato da CC estar consolidada na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, certamente, contribuiu para que novos estudos e interpretações fossem atrelados a essa proposta de viés comunicativo. Desse modo, encontram-se muitas pesquisas embasadas, principalmente, em Byram, que defendem a ideia de uma CI.

Independente da ênfase semântica, o conceito de interculturalidade nas reflexões acerca do ensino de LE, buscam chamar a atenção para os aspectos culturais e as tensões estabelecidas nas interações entre pessoas de tradições distintas. Ao analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo das necessidades e dos anseios da nossa sociedade, a qual busca encontrar alternativas para lidar com os problemas de longa duração da modernidade.

A interculturalidade, portanto, encontra seu lugar no discurso construído pelos setores educacional, político, econômico e social, os quais buscam desenvolver parâmetros de análise e medidas políticas e socioeducativas, com intuito de descrever a situação atual e apontar condutas mais adequadas para o futuro. Todavia, tal horizonte temporal desvelado pelo conceito de cultura perdeu sua força teleológica, e em contrapartida nos ofereceu um caráter de finitude e constante abertura, onde passado e presente encontram certa sintonia.

Gadamer salienta que um horizonte fechado é uma abstração, uma vez que o nosso horizonte se transforma no decorrer das nossas experiências e, em particular, mediante o contato com outros universos culturais. Um horizonte de compreensão tem um caráter não apenas finito, mas também aberto. Deste modo, a diversidade de horizontes de compreensão não significa que não haja padrões de racionalidade partilhados por diferentes comunidades ou culturas; pelo contrário, a experiência da comunicação humana aponta para a existência de tais padrões. (Hammes, 2012, p. 82)

Portanto, a noção de interculturalidade nos remete para um horizonte de compreensão que estrutura infinitamente os (e está estruturado infinitamente pelos) diversos sentidos agora vivos. As diferentes disciplinas acadêmicas, sobretudo as humanidades, guardam a difícil tarefa de elaborar parâmetros de análise, interpretação e registro dessa eterna dinâmica, mas sem contudo enrijecê-los em aporia.

O conceito de interculturalidade revela o comportamento e o pensamento ocidental contemporâneo, abrindo caminhos para novas e constantes interpretações e apreensões do mundo. Essas apreensões ampliam nossos horizontes, mas, muito provavelmente, elas serão capazes de estabelecer parâmetros avaliativos, a fim de quantificarmos o quanto uma pessoa já desenvolveu ou necessita desenvolver-se interculturalmente, pois, como

argumenta Perrenoud (2001), ter ética e respeito às diferenças, às pessoas, ao meio ambiente, por exemplo, são modos de compreensão/ comportamento que não deveriam ser reduzidos ao plano das competências.

Consideramos que o conceito de interculturalidade aponta para o próprio horizonte de compreensão do qual ele emerge, o contexto pós-moderno. O aumento da interdependência global, da aceleração dos processos comunicativos e dos contatos entre diferentes pessoas abre o horizonte que torna possível a utilização do conceito de interculturalidade, seja no âmbito das práticas pedagógicas, no trabalho de pesquisa acadêmica ou nas discussões de políticas públicas. Assim, é imprescindível que façamos o conceito retornar ao seu horizonte antes de tomá-lo como uma ferramenta de capacitação pessoal ou coletiva, isto é, faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem em seu uso, que aponte para o contexto e não tome os conceitos como já postos, o que parece sugerir o uso do termo competência. Interculturalidade, portanto, não é algo que se promove ou se ensina deliberadamente, mas um conceito que nos leva a compreender melhor o nosso mundo.

A partir da discussão aventada neste artigo, esperamos contribuir com pesquisadores e professores da área de ensino e aprendizagem de LE, que anseiam compreender o conceito de CI, bem como a temática intercultural incidente na ação docente, a qual busca promover uma abordagem de ensino voltada à compreensão do outro, nas suas mais diversas dimensões. Para que, ao ser trazida a interculturalidade para o contexto de sala de aula, todos tenham a percepção de que, como elucidada Gadamer (1987)¹⁵, *precisamos buscar compreender o outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além. “Ir além”* também é o que desejamos quando nosso projeto de vida envolve aprender e ensinar, estabelecendo-se, assim, um ininterrupto processo de (re)construção de significados.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- Bauman, Z. *Ensaaios sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- Byram, M. (2000) Assessing Intercultural Competence in Language Teaching (n. 18, vol. 6, Kobenhavn, pp. 8-13). *Sprogforum*.
- Byram, M. (2012) Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). New York: Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural*

¹⁵ Gadamer, 1987, p. 142, *apud* Hammes, 2012, p. 69.

- dimension in language teaching: a practical introduction for teachers.* Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Recuperado em agosto, 2014 de <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing (v. 1, n. 1, pp. 1-47). *Applied Linguistics*.
- Candau, V. M. F. (2010) Educación Intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. In *Estudios Pedagógicos XXXVI* (n. 2, pp. 333-342).
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995) Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In *Issues in Applied Linguistics* (v. 6, n. 2, pp. 5-35).
- Conselho da Europa. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - a guide for language teachers and teacher educators.* European Centre for Modern Languages. Austria. Recuperado em janeiro, 2017 de http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf
- Fantini, A. E. (2000) A central concern: developing intercultural competence. In SIT Occasional Paper Series (n. 1, pp. 25-42).
- _____. (2012) Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 390-405). New York: Routledge.
- Galelli, C. Y. (2015) *A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Araraquara, SP, Brasil.
- Hammes, I. L. (2012) *Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Hymes, D. (2009) Sobre competência comunicativa (Franco, M. M. S., Ferreira, M. E. S., & Zocaratto, B. Trad.). *Revista Desempenho* (v. 10, n. 1). (Obra original publicada em 1972)
- Kramsch, C. J. (2011) Language and culture. In: Simpson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 305-317). Routledge: Abingdon.
- Lenz, P., Berthele, R. (2010) *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education.* Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Recuperado em agosto, 2014 de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeveva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf

- López, L. E. (2001) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In Documento de Apoyo (UNESCO/ OREALC) - *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Recuperado em abril, 2015 de http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/pr_otagonismo/UNI_2/interculturalidad.pdf
- Mendes, E. (2004) *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Perrenoud, P. *As dez novas competências de ensinar.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. (2001, novembro 19) *Programa Roda Viva*, Módulo 5, TV Cultura, São Paulo.
- Vasconcelos, L. M. (2008) *Interculturalidade.* Mais definições em trânsito. Recuperado em outubro, 2012 de <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>