

# POR UMA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE ESTUDANTES

José Marcelo Freitas de Luna<sup>1</sup>  
Rodrigo Schaefer<sup>2</sup>

## RESUMO

A crescente mobilidade estudantil não vem acompanhada de avaliação dos resultados dos respectivos programas. Motivado pela necessidade de contribuir com a superação dessa limitação metodológica, este trabalho consiste em uma proposta de avaliação de competência comunicativa intercultural de estudantes universitários. Baseado na pesquisa de Schaefer (2014), utiliza-se como suporte teórico Sinicrope, Norris e Watanabe (2007) e Byram (1997). A metodologia evidencia-se por dois modelos indiretos e dois modelos diretos. O artigo encontra-se dividido em duas seções. Espera-se que essa proposta seja utilizada por gestores e professores de instituições de ensino superior e na (re)organização de currículos e programas de mobilidade.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; competência comunicativa intercultural; avaliação.

## Introdução

Já não se pode dizer que seja recente a mobilidade de estudantes. Seu crescimento, no entanto, precisa ser referido. Por meio de programas como o *Erasmus*, na Europa, e o *Ciência sem Fronteiras*, no Brasil, milhares de jovens já participaram ou estão por participar de intercâmbios. O governo brasileiro prevê a mobilidade de mais de 100 mil universitários em quatro anos. Na Europa, berço da instituição universitária, os números são reveladores da identidade acadêmica miscigenada pela antiga, constante e crescente troca de estudantes entre universidades e países. Desde a criação do programa, o número de estudantes que receberam uma bolsa *Erasmus* tem crescido, chegando a mais de 250

---

<sup>1</sup> Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, com publicações nas áreas de Linguística e Educação. Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999) e pós-doutorado, entre 2010 e 2011, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). E-mail: mluna@univali.br.

<sup>2</sup> Graduado em Letras (Inglês, Espanhol e Português). Mestre em Educação – Univali. Doutorando em Inglês – UFSC. E-mail: rodrigochafer2@gmail.com.

mil estudantes *Erasmus* em um só ano (Europa EU Press Release Database). O número de estudantes em mobilidade no estrangeiro subiu para 252.827 em 2011-2012, representando um aumento de 9 % em relação ao período de 2009-2010.

Com a expectativa de manutenção e de crescimento desses programas, pesquisadores de internacionalização de currículos e de competência comunicativa intercultural (doravante CCI) preocupam-se com a avaliação de contributos decorrentes da mobilidade. No Brasil, em particular, algumas pesquisas estão em andamento. Com o financiamento do CNPq, o projeto *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por Indicadores de Aprimoramento de Competência Linguística*, de Luna (2013), por exemplo, justifica-se pela ausência de avaliação dos resultados de programas de mobilidade internacional e pela importância que dados científicos dessas experiências internacionais devem trazer para a avaliação de programas educacionais para o processo de ensino de línguas, para a gestão universitária e para o processo de recrutamento de pessoal no mundo corporativo internacionalizado.

Referimo-nos, também, e assim delimitamos o objeto do presente artigo, à pesquisa de Schaefer (2014). Tendo comprovado a ausência de estudos metodológicos sobre CCI, a dissertação deste pesquisador caracteriza-se como uma proposta de avaliação dessa competência de estudantes universitários.

Como fundamentos, o referido estudo tem Sinicrope, Norris e Watanable (2007). Para esses autores, há três modelos de avaliação de CCI: os modelos indiretos, os modelos diretos e os modelos combinados. Os modelos indiretos, constituídos fundamentalmente por questionários de autoavaliação, dizem respeito a situações interculturais hipotéticas, isto é, àquelas que os participantes podem presenciar num contexto cultural diferente do seu próprio. Os modelos diretos, por outro lado, estão relacionados à utilização de atividades como, por exemplo, portfólio de avaliação, entrevistas e avaliação de desempenho, no caso, as dinâmicas. Por último, os modelos combinados se referem à utilização do modelo direto e do modelo indireto.

Em razão de estarmos falando sobre CCI, há de se conceituar *cultura* e *interculturalismo* para assim chegarmos a uma definição de *competência intercultural* e *competência comunicativa intercultural*. Bennet (1993) afirma que a *cultura* está relacionada a valores, atitudes, rituais/costumes, e padrões de comportamento com os quais as pessoas estão expostas desde o nascimento e são transmitidas às gerações

seguintes. Walesko (2006) se refere a *interculturalismo* como um processo de diálogo entre pessoas de diferentes bases culturais, fomentando o respeito e a integração. Sobre o conceito de *competência intercultural*, Hanna (2013, p. 6) explica que “refere-se à habilidade de se escolher um comportamento comunicacional-interacional efetivo em determinadas circunstâncias de compartilhamento entre múltiplas identidades sociais, levando-se em conta as individualidades”. Fantini, por seu turno, define CCI como “[...] um complexo de habilidades necessário para desempenhar efetiva e apropriadamente a interação com outros indivíduos os quais são linguística e culturalmente distintos” (2006, p. 12, tradução nossa). Nota-se que a definição de CCI de Fantini (2006) está estritamente relacionada à necessidade de os participantes obterem êxito nas relações mantidas com pessoas de outras culturas. Tal constatação serve de base para elaboração de uma proposta de avaliação de CCI apresentada nesse artigo.

As atividades que formam a proposta de avaliação de CCI estão fundamentadas na utilização do modelo combinado. Sobre isso, os autores Sinicrope, Norris e Watanable (2007) afirmam que os métodos combinados de CCI “podem revelar mudanças não identificáveis em métodos indiretos” (tradução nossa), a despeito da necessidade de mais tempo para aplicação se comparado a um modelo indireto, por exemplo. Nessa mesma linha de raciocínio, Fantini (2006) explica que, em suas pesquisas, foram identificadas mais nuances na avaliação de CCI em comparação aos modelos indiretos.

Esperamos já ter deixado claro que o objetivo do presente artigo é apresentar uma proposta de avaliação de CCI de estudantes universitários alinhada àquela de Schaefer (2014). Esperamos, assim, que o conjunto de instrumentos sirva, a professores e gestores de instituições de ensino superior, para a (re)organização de currículos e programas de mobilidade. Pode também tornar-se útil à adoção de critérios objetivos para o processo de seleção de egressos a postos do mercado de trabalho que vem vocalizando com pouca objetividade o interesse em empregados conhecedores de línguas e culturas estrangeiras.

### **Sobre a pesquisa de Schaefer (2014)<sup>3</sup>**

Movido pela necessidade de instrumentos de avaliação de CCI, o objetivo da pesquisa de Schaefer (2014) foi de elaborar uma proposta metodológica para avaliação de

---

<sup>3</sup> Vide pesquisa de Schaefer (2014) (<http://siaibib01.univali.br/pdf/Rodrigo%20Schaefer.pdf>).

CCI de estudantes universitários. Outra motivação foi o fato de programas de mobilidade internacional disporem de testes que atestam o conhecimento linguístico dos estudantes, sem, no entanto, avaliarem, com base em modelos e correspondentes escalas de gradação, a competência intercultural dos participantes.

No intuito de alcançar esse objetivo, houve a necessidade de, primeiramente, conhecer as dimensões e as escalas de avaliação já existentes. Para isso, o texto dos autores Sinicrope, Norris e Watanable (2007) foi fundamental, uma vez que proporcionou à pesquisa um histórico das principais abordagens e modelos de avaliação de CCI. O segundo passo consistiu em elaborar um instrumento. Assim, fez-se uma adaptação do modelo proposto por Byram (1997), elaborador do projeto INCA<sup>4</sup>, (projeto de Avaliação de Competência Intercultural), que tem por objetivo, dentre outros, desenvolver instrumentos de avaliação de CCI, incluindo *online*. O INCA dispõe de um modelo combinado contendo os seguintes instrumentos: Cenários (modelo indireto), questionários (modelo indireto) e dramatizações (modelo direto). Os Cenários se baseiam em situações interculturais por meio da exibição de vídeos ou registro escrito e, em seguida, os participantes respondem questões de múltipla escolha e outras abertas. Os questionários, por seu turno, estão relacionados a perguntas biográficas e a perfil intercultural. Por último, as dramatizações, por exemplo, as dinâmicas, referem-se a encontros interculturais análogos aos que os participantes podem deparar em culturas distintas da sua.

Como já dito, na pesquisa de Schaefer (2014), foram adaptados instrumentos disponíveis pelo INCA. Contudo, foram elaboradas quatro atividades<sup>5</sup> que compuseram um instrumento original, formado também por um Cenário e duas dinâmicas (Dramatização). Incluiu-se também uma autoavaliação, na intenção de os participantes refletirem sobre seu desempenho durante as atividades precedentes.

Feitas as leituras das abordagens e instrumentos disponíveis e após a elaboração do próprio instrumento, foram escolhidos estudantes universitário da UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí – para aplicação do instrumento com três grupos variados: futuros participantes de programa de mobilidade internacional, estudantes de uma

---

<sup>4</sup> O site do *Intercultural Competence Assessment Project* (INCA) encontra-se disponível em: <<http://www.incaproject.org/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

<sup>5</sup> Para ter acesso à descrição das quatro atividades, vide pesquisa de Schaefer (2014), p. 48.

disciplina internacional (ministrada em língua estrangeira) e estudantes de cursos da própria universidade.

Para proceder com a análise de dados, utilizou-se a abordagem de Byram (1997) que, com outros pesquisadores europeus, desenvolveu seis modelos de avaliação de CCI: 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, se posicionar no lugar do outro em situações concretas. Para o avaliado, há três dimensões que são, na realidade, simplificação das seis dimensões anteriormente apresentadas: 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 à outra cultura, mas 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). Do mesmo modo que Byram (1997), introduzimos três níveis de habilidade para cada dimensão: Básico, Intermediário e Pleno.

Os resultados da aplicação obtidos comprovaram que o instrumento é adequado para avaliação de CCI, dado que foram identificadas todas as dimensões. Em maior número, o instrumento identificou Descoberta de Conhecimento, Consciência Comunicativa, Flexibilidade Comportamental e Empatia. A recorrência menor das dimensões Respeito ao Outro e Tolerância à Ambiguidade está sustentada em Deardorff (2009), que afirma que as dimensões *consciência* e *atitude* são mais complexas de serem avaliadas por instrumentos, ao passo que as dimensões *habilidades* e *conhecimento* são mais facilmente identificáveis.

Após o tratamento dos dados, tornou-se possível a elaboração da proposta metodológica para avaliação de CCI de estudantes universitários, objetivo da pesquisa. A proposta se estruturou em sete seções, incluindo procedimentos, recomendações e sugestões para cada um dos instrumentos já referidos.

### **Considerações sobre a proposta**

Como já referido, a proposta metodológica estrutura-se por quatro instrumentos: dois modelos indiretos – Cenário e Autoavaliação – e dois modelos diretos - Dinâmica 1 e Dinâmica 2. Assim, as duas dinâmicas, modelos diretos, de acordo com Sinicrope, Norris e Watanabe (2007), podem ser favoráveis à complementação de propostas de modelos indiretos. Portanto, as duas dinâmicas integram e, ao mesmo tempo, complementam os dois questionários. Seguindo essa linha de raciocínio, Schaefer (2014) anuncia que, inversamente, os dois questionários abertos complementam as duas atividades dinâmicas.

Ratifica-se a importância de utilização do conjunto dos instrumentos – Cenário, Dinâmica 1, Dinâmica 2 e Autoavaliação – uma vez que, por ser um modelo de avaliação combinado, permite identificar características interculturais distintas dos participantes, logo, a avaliação da CCI, conforme já vimos citado por Fantini (2006).

### **Os modelos indiretos**

A seguir, apresentam-se duas sugestões de modelos indiretos: Cenários e Autoavaliações. Da mesma forma, serão acrescentadas sugestões e recomendações referentes aos dois instrumentos. Primeiramente, serão apresentados os Cenários seguidos pelas Autoavaliações.

Recomenda-se a utilização de Cenários para avaliação de CCI de estudantes universitários em mobilidade. Por exemplo, o avaliador pode solicitar aos participantes que assistam a um vídeo em que aparecem situações interculturais. Em seguida, os participantes são convidados a responder questões sobre dificuldades culturais presentes em Cenários.

O insumo pode estar na língua materna dos estudantes universitários ou numa estrangeira. Se estiver em outro idioma, recomenda-se que o aplicador disponibilize a tradução ou a transcrição por escrito. Assim, o pesquisador assegura a obtenção de dados,

considerando que nem todos os participantes têm conhecimento da língua estrangeira. Do mesmo modo, os participantes podem ler a tradução das falas em língua estrangeira, para relembrar as informações do conteúdo do vídeo.

Os Cenários, por fazerem parte de um modelo indireto, estão menos vinculados a situações interculturais similares às que os participantes podem vivenciar futuramente. A esse propósito, Ruben (1976 *apud* SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007) afirma que, por vezes, os participantes podem conhecer as atitudes e comportamentos necessários na interação intercultural. No entanto, eles encontram dificuldade em relacionar esse conhecimento com o seu próprio. Por essa razão, é ratificada a importância de utilizar métodos combinados de avaliação de CCI, conforme já evidenciamos.

Ao receberem a transcrição e a tradução, recomenda-se explicar aos participantes que eles devem prestar cuidadosa atenção à exibição do vídeo. Isso se explica em função de que é por meio das cenas que os participantes observam o lugar, as imagens e as falas dos personagens. Há de se levar em consideração que alguns aspectos nem sempre são identificáveis e compreensíveis por intermédio exclusivo da leitura e da tradução ou transcrição.

É provável que trinta minutos sejam suficientes para o término da atividade. Não obstante, dependendo do grupo de participantes, é possível que precisem de mais tempo para ler as transcrições e responder as dez questões. Nesse caso, quarenta e cinco minutos seria um tempo apropriado. Contudo, caso o avaliador perceber que o grupo de participantes tenha compreendido o insumo já na primeira exibição, o questionário com as transcrições já podem ser entregues. Dessa forma, a atividade ultrapassará trinta minutos.

O avaliador pode esclarecer aos estudantes universitários que podem escrever na língua que têm maior conhecimento. Nesse sentido, eles podem se expressar com maior clareza e mais fluentemente ao responder às questões.

No intuito de facilitar o trabalho de avaliação de CCI após o término da aplicação da atividade, sugere-se que o avaliador entregue um crachá de identificação para os participantes. Por exemplo, se houver doze participantes, cada um deles recebe um crachá com números de 1 a 12. Isto é, mesmo que em Cenários os participantes estejam sentados e, portanto, não se movimentem pela sala como em algumas dinâmicas, a identificação

de cada um deles pode ser necessária quando do entrelaçamento com outros instrumentos de avaliação de CCI.

Da mesma forma que Cenários, as Autoavaliações são adequadas para avaliação de CCI, em razão de que os participantes registram por escrito sua opinião concernente a atividades que tenham previamente realizado. Por isso, tem-se a necessidade de se aplicar essa atividade sempre por último, ou seja, depois de serem aplicados outros instrumentos. Da mesma forma, os estudantes universitários podem expressar sua opinião relacionada à consciência intercultural. Por exemplo, esse instrumento pode incluir questões que tratam sobre as qualidades necessárias a um estudante participante de programa de mobilidade e sobre o porquê de ser um estudante universitário. Dito de outra forma, por meio de Autoavaliações os estudantes podem expor no papel aspectos relativos ao que sentem, às suas impressões e ao que aprenderam com as atividades.

No que confere ao fator tempo, sugerem-se dez minutos de aplicação. Eventualmente, pode surgir a necessidade de acrescentar alguns minutos para um determinado grupo de participantes. Ou, inversamente, os participantes podem dar cabo à atividade antes do término previsto. Isso se justifica, em parte, pelo motivo de os grupos se portarem diferentemente em relação um ao outro.

Da mesma forma que no Cenário, recomenda-se que o avaliador esclareça aos participantes que eles podem escrever na língua que têm mais afinidade/conhecimento. Evocando o que já foi dito, assim procedendo, o pesquisador não compromete a obtenção de dados pelo fato de os participantes se expressarem na língua em que estão mais familiarizados.

Tal como em Cenários e nos dois modelos diretos que serão descritos, sugerimos que, em Autoavaliações, seja entregue para cada um dos participantes um crachá de identificação, com o objetivo de facilitar a identificação de CCI de cada um deles.

### **Os modelos diretos**

Serão apresentadas na sequência duas sugestões de modelos diretos: duas dinâmicas, assim como recomendações para sua respectiva aplicação com estudantes universitários em mobilidade.

Recomendam-se dinâmicas para avaliação de CCI, pelo fato de os modelos diretos poderem revelar traços nem sempre identificáveis nos indiretos. Nas dinâmicas, em

virtude de os estudantes universitários poderem participar de situações mais próximas das que podem vivenciar numa cultura distinta da sua, é possível a identificação de detalhes que, de outra forma, não seriam revelados por instrumentos indiretos. Essa assertiva é defendida por Sinicrope, Norris e Watanabe (2007), ao assegurarem que os participantes demonstram competência intercultural mediante seu comportamento e, igualmente, por meio de avaliações de desempenho, no caso, as dinâmicas.

Como sugestão, são apresentadas duas dinâmicas que podem ser utilizadas para avaliação de CCI de estudantes universitários em mobilidade. Numa delas, que chamaremos de Dinâmica 1, um grupo de antropólogos recebe financiamento do governo para realizar uma pesquisa com os moradores de uma ilha distante do contato com outros seres humanos. Assim, os antropólogos devem coletar o maior número possível de informações sobre a vida dos habitantes da ilha. Numa segunda dinâmica, que podemos chamar de Dinâmica 2, os participantes devem realizar uma tarefa de acordo com instruções recebidas. Como sugestão de tarefa, os estudantes universitários em mobilidade podem produzir um desenho num cartaz relacionado ao tema *paz mundial*. Finalmente, os grupos de estudantes podem explicar oralmente seu desenho.

É recomendado que em dinâmicas o avaliador esteja atento ao comportamento dos participantes e ao relacionamento que se estabelece entre eles. Desta feita, na Dinâmica 2 o avaliador precisa prestar atenção às instruções que cada sujeito do grupo recebe – A, B, C e D – para, assim, poder avaliar o desempenho dos participantes, ao passo que na Dinâmica 1 o avaliador deve atentar-se ao relacionamento e às falas que se estabelecem entre antropólogos e nativos da ilha.

São sugeridos trinta minutos para aplicação. Todavia, o grupo de participantes pode precisar de um tempo maior para terminar as atividades. Por exemplo, na Dinâmica 2, talvez os grupos precisem de mais de dez minutos para apresentação das cartolinas, ao passo que na Dinâmica 1, é possível que os antropólogos percebam que sua tarefa de pesquisadores foi satisfeita em apenas vinte minutos.

Os avaliadores podem dividir os grupos, caso contrário os participantes podem se agrupar maioritariamente por afinidade. No entanto, a forma como os grupos se dividem não se mostra como algo necessário à avaliação de CCI. O avaliador pode considerar essa observação como sugestão, na hipótese de que ele tenha controle e condições para fazer isso.

Recomenda-se separar os grupos pelo fator gênero. Essa divisão pode trazer à tona traços interculturais que, se não levados em consideração, poderiam não ser identificados. Por exemplo, uma das instruções da Dinâmica 2 informa que o sujeito A é oriundo de um grupo cultural que acredita que homens e mulheres devem permanecer separados em ambientes sociais; ao passo que na Dinâmica 1, homens e mulheres não interagem com o sexo oposto.

Durante a aplicação, recomendam-se anotações sobre aspectos relacionados às impressões do avaliador, ao comportamento dos participantes e a quaisquer informações complementares. Enfim, tudo o que sentir e perceber. Ao avaliar o desempenho intercultural dos participantes, o avaliador pode considerar essas anotações previamente feitas.

Recomenda-se fotografar os cartazes na Dinâmica 2, pois mesmo que o produto dessa tarefa não seja a única forma de avaliar a CCI, com base nos registros fotográficos é possível refletir meticulosamente o conteúdo dos desenhos. Isso porque o avaliador pode não observar determinados aspectos interculturais no momento de aplicação, inclusive, durante a apresentação oral. Se preferir, o avaliador pode recolher as cartolinas para posterior análise.

Semelhante ao que descrevemos sobre os Cenários e as Autoavaliações, na Dinâmica 1, o avaliador pode entregar crachás com cores diferentes, no intuito de facilitar a identificação dos participantes em relação a quais participantes são antropólogos e a quais são os moradores da ilha. Por exemplo, os antropólogos recebem um crachá vermelho e os habitantes da ilha um crachá verde. Desse modo, os participantes com identificação do número 1 ao 6 são antropólogos, e os do 7 ao 12 são os habitantes da ilha. Na Dinâmica 2, nesse caso, consoante às instruções A, B, C e D, o sujeito 1 recebe a instrução A, o 2 recebe a B, o 3 a C e o 4 a D. O sujeito 5, por sua vez, recebe a instrução A, o 6 a B, e assim por diante.

Recomenda-se a apresentação oral referente aos desenhos produzidos. Dessa forma, os participantes podem explicar aspectos da atividade que não seriam revelados por intermédio exclusivo da observação por parte do avaliador. Na exposição oral, os participantes explicam como foi a experiência de confeccionar um cartaz, visto que cada um dos quatro integrantes de cada grupo recebe instruções distintas. Eles podem contar, dentre outras possibilidades, sobre dificuldades e facilidades. Assim sendo, o pesquisador

pode anotar o maior número de informação possível proferida pelos participantes. Ou, como sugestão, as falas dos participantes podem ser gravadas para posterior análise.

Na Dinâmica 2, além do tema “paz mundial”, o avaliador pode propor outra sugestão de desenho ou, até mesmo, escolher outra tarefa para ser realizada. Por exemplo, os participantes podem utilizar materiais encontrados na sala, e criar, em grupo, uma escultura que representa um tópico designado aos participantes pesquisados. Outra sugestão seria pedir para que os participantes criem um desenho referente a outro tema, como, por exemplo, mobilidade estudantil. Ou seja, fica a critério do avaliador a escolha da tarefa a ser cumprida pelos participantes.

Sobre os personagens da Dinâmica 1, conforme já visto, são os antropólogos e os habitantes de uma ilha distante. No entanto, caso o avaliador prefira, é possível escolher outros personagens como, por exemplo, um grupo de professores que se incumbem de realizar uma pesquisa relativa à vida de um grupo específico de pessoas como imigrantes e expatriados.

### **Considerações finais**

Quando afirmamos não poder dizer que seja recente a mobilidade de estudantes, não pudemos, por limitações de espaço, resgatar a natureza *universitas* da educação superior, marcada, no medievo, pelo intercâmbio de estudantes e professores. Referimo-nos à contemporaneidade, esta marcada pela expansão das instituições universitárias em todo o mundo com um resgate anunciado de sua herança universal. Trata-se não só de se reconhecer a universidade como herdeira da tradição de mobilidade docente e discente, mas de ser vista, pela sociedade, como instituição que fomenta e que executa programas de intercâmbio. A esse respeito, o evento-marco da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), que, em 1998, discutiu as tendências para educação no século XXI, aponta diretamente para a mobilidade estudantil e para o que dela se espera:

A mobilidade dos estudantes entre países é um aspecto da internacionalização crescente entre os países de todo tipo de relações e de populações. Os deslocamentos dos estudantes através das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente. (*Tendências de educação superior para o século xxi / unesco*, p. 264).

Ambientados que estamos há quase duas décadas no novo milênio, e baseados em dados relativos a esse recorte histórico, dos governos de alguns países e das maiores agências promotoras de mobilidade estudantil universitária, podemos inquestionavelmente ratificar que o crescimento dos intercâmbios é real. Por outro lado, devemos questionar se a mobilidade vem, de fato, promovendo “uma consciência crescente de mundo”. É com perguntas de pesquisa dessa natureza que os primeiros estudos de avaliação de CCI se vêm desenvolvendo.

Embora a produção científica na área dos estudos culturais seja robusta e consolidada, a base para apoiar, objetivamente, a avaliação de CCI ainda está a se constituir. Dos trabalhos de Fantini (2006), depreende-se maior clareza acerca do conceito de CCI. Daqueles de Sinicrope, Norris e Watanable (2007), vem o aparato teórico-metodológico para se idealizarem propostas de avaliação de CCI, que se possam ajustar a estudantes universitários. Os trabalhos de Deardorff, por outro lado, representam a provocação maior para a perseguição do objetivo de avaliar CCI, na medida em que sinaliza a intervenção avaliadora necessária para a manutenção e incremento dos programas de mobilidade.

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 (DEARDORFF, 2004, p. 90, tradução nossa).

A proposta, neste artigo apresentada, é, assegurados por uma atenta revisão de literatura, a primeira iniciativa de avaliação de CCI feita no Brasil. Derivada de uma pesquisa de mestrado, ela deve ser idealmente recebida como uma contribuição a gestores, professores e estudantes universitários. Para todos os envolvidos com a educação superior, a avaliação é um imperativo. Apenas com base em dados científicos, podem-se tomar decisões a respeito da preparação e do acompanhamento de programas de mobilidade. Perguntas como o que mesmo significa “uma crescente consciência de mundo” precisam ser feitas, e encontram respostas nos fundamentos teórico-

metodológicos da CCI. Isso porque as seis dimensões – Tolerância à ambiguidade, Flexibilidade comportamental, Consciência comunicativa, Descoberta de conhecimento, Respeito ao Outro, Empatia – desdobradas e exploradas por escalas de gradação, permitem a objetividade que distingue o fazer científico e, conseqüentemente, as intervenções embasadas.

A revisão de literatura feita para se determinar o escopo deste artigo revela que a proposta aqui apresentada já se encontra em uso por mestrandos e doutorandos. Mesmo preliminarmente, os comentários dos pesquisadores confirmam a adequação dos instrumentos para a avaliação de CCI de estudantes universitários, nomeadamente os participantes do *Programa Ciência sem Fronteiras*, do *Erasmus*, e do *Programa de Licenciaturas Internacionais da Capes*<sup>6</sup>.

Avaliar a CCI de estudantes universitários oportuniza a revisão de critérios de seleção como, por exemplo, aquele relativo a conhecimento de língua estrangeira; a redefinição de recursos financeiros, se para apoio de um número maior de estudantes por menos tempo no exterior ou se para menos estudantes por um período maior; a reformulação de currículos, imprimindo-se ou sublinhando-se uma perspectiva intercultural nos programas e planos de ensino; e, em tese, muito mais para a instituição universitária.

Igualmente oportunos são os resultados de avaliação de CCI para os empregadores de estudantes e egressos de programas de mobilidade. A avaliação converte-se em um passaporte de validade científica, que se transpõe para dinâmicas de seleções e que, no dia a dia do trabalho, se prova como um parâmetro nos termos das dimensões avaliadas. Empregador e empregado (ou pretensão) já não irão mais se conformar com frases feitas como: “viajei para o exterior, morei no exterior, conheço outras culturas”. Ao contrário, vão querer e poder ser avaliadores e avaliados por princípios e procedimentos legitimados.

## Referências

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.

---

<sup>6</sup> Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DEARDORFF, Darla. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousands Oaks, CA: Sage, 2009.

\_\_\_\_\_. *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, NC, 2004.

FANTINI, Alvino. *Exploring and assessing intercultural competence*. Federation EIL, Brattleboro, 2006.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos. In: BARROS, D. L. P.; HILGERT, J. G.; NEVES, M. H. M.; BATISTA, R. O. *Língua e Linguística*. 2013. No prelo.

LUNA, José Marcelo Freitas. *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística*. Projeto de Pesquisa financiado pelo Cnpq - Edital 043/2013.

SCHAEFER, Rodrigo. *Proposta de avaliação da competência comunicativa intercultural de estudantes universitários*. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2014.

SINICROPE, Castle.; NORRIS, John.; WATANABE, Yukiko. Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). *Second Languages Studies*, University of Hawaii at Mānoa, n. 26, p. 1-58, 2007.

UNESCO/CRUB. *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (1998: Paris, França). Tendências de Educação Superior para o Século XXI / UNESCO / Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça – Brasília: UNESCO / CRUB, 1999.

WALESKO, Ângela. Maria. Hoffmann. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.

## **TOWARDS AN ASSESSMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

### **ABSTRACT**

The increasing student mobility is not accompanied by assessment of the results of their programs. Prompted by the need to contribute to overcoming this methodological limitation, this research consists of a methodology for assessing the intercultural communicative competence of university students. Based on Schaefer's (2014) research, its theoretical support includes Sinicrope, Norris and Watanabe (2007) and Byram (1997). The methodology is evidenced by two indirect models and two direct models. Divided into two sections, it is expected that this proposal will be used by managers and teachers of higher education institutions and in (re)organization of curriculum and mobility programs.

**Keywords:** Interculturality; intercultural communicative competence; assessment.

Recebido em 12/02/2018

Aprovado em 09/05/2018