

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/345764162>

# Das noções de cultura à avaliação de Competência Comunicativa Intercultural

Article in Revista de Letras · November 2020

DOI: 10.30681/rln.v13i32.7552

---

CITATION  
1

READS  
363

---

2 authors:



[Jose Luna](#)

Universidade do Vale do Itajaí

34 PUBLICATIONS 46 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Rodrigo Schaefer](#)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

53 PUBLICATIONS 104 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

# **DAS NOÇÕES DE CULTURA À AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

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

## **RESUMO**

Este artigo erige-se de estudos e pesquisas voltados à interculturalidade no contexto dos programas de mobilidade acadêmica internacional, e objetiva prover uma revisão de literatura relativa à competência comunicativa intercultural. Como recortes, o trabalho assume as fontes bibliográficas mais salientes, publicadas nos últimos anos no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos. Como considerações, encontram-se referências à demanda por avaliação dos resultados de programas como o Erasmus, bem como à necessidade de (re)alocação de recursos financeiros para o fomento e o desenvolvimento de educação intercultural, em países que, como o Brasil, vêm sendo destino de novos e crescentes fluxos migratórios.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Competência Comunicativa Intercultural, Instrumentos de avaliação de Competência Comunicativa Intercultural.

## **Introdução**

Ao fomentar a mobilidade internacional nas Instituições de Ensino Superior brasileiras - IES, os órgãos de fomento do Brasil e do exterior parecem repercutir uma prática histórica bem como os movimentos da sociedade contemporânea mundial. De fato, a dimensão internacional da educação superior vem adquirindo importância expressiva nos últimos anos. Tal fenômeno se dá em associação direta com os processos de integração econômica e política, e, notadamente, com o caráter mundial da aquisição do saber. Intensifica essa dimensão internacional uma registrada crescente necessidade de compreensão intercultural e linguística, que venha a gerar não só uma consciência favorável aos processos de integração, mas também o fortalecimento das capacidades

<sup>1</sup> Professor de Inglês e Português no Instituto Federal Catarinense *campus* Brusque. Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC. E-mail: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br.

<sup>2</sup> Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Univali. Doutorado em Linguística pela USP. E-mail: mluna@univali.br.

nacionais e regionais.

Consolidando-se como um dos meios de internacionalização das universidades, os programas de mobilidade discente internacional vêm se desenvolvendo em todo o mundo. Destaca-se, pelo número de participantes e por sua natureza regular, o Programa Erasmus. Mesmo com cortes no número de bolsas ao longo de sua história, iniciada em 1987, o Programa já viabilizou ininterruptamente a mobilidade de mais de três milhões de estudantes.

Embora o desenvolvimento seja real e, em tese, promotor da competência comunicativa intercultural (doravante CCI) dos participantes, a avaliação dos contributos efetivos encontra-se, de forma geral, por ser feita. De fato, a consecução dos objetivos de programas de mobilidade estudantil carece de tratamento científico. Isso porque as instituições têm mantido o fomento aos programas, anunciando expressa e repetidamente à comunidade discente os benefícios da mobilidade. Para tanto, valem-se unicamente de depoimentos informais de alunos que participaram de programas de intercâmbio.

De acordo com a literatura especializada em programas de internacionalização, para a sua manutenção e, idealmente, para o seu incremento, os programas de mobilidade devem ser acompanhados e sistematicamente avaliados. Com efeito, processos de avaliação e acompanhamento beneficiam a gestão da cooperação internacional, à medida que podem diagnosticar problemas e, assim, sinalizar a intervenção necessária. Subsidia nossa afirmação Deardorff (2004):

Concomitantemente à crescente demanda por responsabilidade e melhoria, há também uma pressão crescente para avaliar a eficácia educacional de esforços de internacionalização nos currículos e programas, e com um foco específico no que os alunos sabem e podem fazer, como resultado de suas experiências de aprendizado nas universidades. A avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos (SLO – students learning outcomes) tem sido considerada como o principal meio para comprovação de aprendizagem. (p. 90, tradução nossa).

Pelo crescimento de programas de mobilidade estudantil e pela ausência de avaliação dos seus resultados, este trabalho se volta à literatura sobre cultura e interculturalidade, com o objetivo expresso de apresentar os modelos de avaliação de CCI.

Acredita-se que, com a provisão de indicadores para a avaliação, a geração de dados científicos da real CCI derivada de programas de mobilidade será possível. Com essa condição, a gestão de programas como o Ciências sem Fronteiras<sup>3</sup> e o processo de recrutamento e de gestão de pessoas do mundo corporativo poderiam se beneficiar.

O presente artigo está organizado em duas seções. Inicialmente, a literatura sobre cultura e interculturalidade será revisada e, com essa base, a apresentação dos modelos de avaliação de CCI será feita na segunda seção. Visando à maior clareza, passamos a descrever tais modelos nas subseções que se seguem.

### **Revisando os conceitos**

Diana Manuel de Sousa Branco está entre as autoras que mais têm contribuído para a ampliação do referencial teórico sobre estudos interculturais. Na sua dissertação, defendida na Universidade Aberta de Lisboa em 2011, ela se apoia em autores europeus e norte-americanos. Segundo seu estudo, o conceito de cultura está intrinsecamente conectado à noção de identidade cultural. Branco (2011) apresenta bases epistemológicas ligadas ao âmbito das Ciências Sociais, com ênfase na comunicação. A autora evidencia a cultura do lugar de origem de cada indivíduo como base para a formação de sua identidade cultural, sem, no entanto, deixar de destacar que a cultura pode ser *aprendida, transmitida e comunicada*. Branco admite haver uma pluralidade de conceitos no que se refere à cultura e adota o conceito de Spotzberg e Changnon (2009), para quem cultura pode se entendida como “atitudes intergeracionais, valores, crenças, rituais / costumes, e padrões de comportamento com os quais as pessoas nascem, mas que são estruturalmente criados e mantidos pelas ações contínuas das pessoas”.

Vera Lúcia Harabagi Hanna destaca-se, no Brasil, por uma crescente produção em torno dos estudos culturais. Hanna (2015) vê o conceito de cultura sob dois aspectos, quais sejam, o antropológico e o histórico. Sob o aspecto antropológico, consideram-se características como atitudes, costumes, cotidiano, as maneiras de sentir, pensar e agir, assim como seus valores e referências. Sob a perspectiva histórica, considera-se a herança do povo. A autora menciona o antropólogo americano Clifford Geertz, para quem cultura está relacionada com o seguinte:

---

<sup>3</sup> O Ciência sem Fronteiras foi um programa criado em 2011 pelo governo de Dilma Rousseff. O objetivo do referido programa era incentivar a formação acadêmica no exterior assim como expandir a ciência, a tecnologia e a inovação.

Um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio dos quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida. (GEERTZ, 1989, p. 103 *apud* HANNA, 2015).

Pontuando cultura como um sistema de significados, Hanna (2015) apoia-se em DaMatta (1986) e Hanna, Bastos e Brito (2010) para afirmar que cultura é a representação das práticas sociais de um grupo. Tais práticas, complementa Hanna (2015), são reveladas em um determinado período histórico por meio de comportamentos, produções, costumes, crenças, arte e tradições.

Hanna (2015) explora a ideia de hibridização cultural, concebendo a noção de que o contato com outras culturas nos ajuda a reavaliar questões relacionadas aos nossos próprios horizontes culturais. A autora salienta também que referida hibridização não implica sermos mais um, dois ou três, mas sim muitos ao mesmo tempo.

As trocas culturais ocorridas ao longo da história da humanidade, segundo Hanna (2015), tornaram-se mais intensas a partir dos grandes movimentos migratórios e da globalização. Isso fez com que os estudiosos constatassem a necessidade de abordar como têm lugar as relações estabelecidas entre pessoas de diferentes culturas, e não somente o conceito de cultura em si.

Segundo Branco (2011), o fato de vivermos em um contexto marcado pela globalização e pelas constantes migrações em todo o mundo determina a possibilidade real de comunicação global. Desta forma, o conceito de cultura se desdobra, por exemplo, em interculturalidade e, mais tarde, na necessidade de conceituar e avaliar CCI.

Apesar de a definição do termo interculturalidade ainda não ser uma entre os teóricos, conforme Branco (2011) defende, referido termo pode ser entendido como a interação entre várias identidades culturais pertencentes à mesma nacionalidade ou não.

O conceito de interculturalidade está intimamente relacionado com o fenômeno social e político de heterogeneidade linguística e cultural, originado principalmente pelo crescente aumento dos movimentos migratórios. A interação linguística e cultural implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas. Isso pressupõe atitudes de tolerância, de respeito e de exercício responsável da cidadania não só

nacional como também internacional.

O conhecimento relativo às origens culturais das pessoas permeia o verdadeiro significado da renovação cultural (HANNA, 2015). Nesse sentido, Hanna (2015) põe em relevo que o aprendizado de línguas estrangeiras, além de possibilitar a interação entre pessoas de diferentes países e culturas, pode facilitar a desconstrução de preconceitos e estereótipos culturais.

Universidades de todo o mundo têm investido nos processos de intercâmbio de acadêmicos e professores. Vivemos uma era em que as instituições de ensino lançam projetos de internacionalização para acadêmicos estrangeiros e também para os seus próprios acadêmicos, visando, além da troca de conhecimentos científicos com seus pares, à troca de valores culturais que, como citado em Hanna (2015), são negociados ininterruptamente. Isso possibilita que esses acadêmicos e os sujeitos envolvidos nos processos de internacionalização promovam a criação de uma ‘cultura internacional’<sup>4</sup> baseada na articulação de hibridismos culturais<sup>5</sup>.

Com base na abordagem apresentada por Hanna (2015), é possível afirmar que a interculturalidade envolve relações entre diferentes culturas de forma igualitária, isto é, a convivência democrática que busca o respeito à diversidade. Efetivamente, para que o desenvolvimento da CCI seja possível, é imprescindível saber lidar com outras formas de pensar, respeitar o Outro e ser tolerante (HANNA, 2015).

A revisão de literatura sobre interculturalidade, parte da qual aqui apresentada, aponta para Simicope, Norris e Watanable (2007) como referências teóricas e metodológicas. Para os autores, *interculturalidade* ou CCI diz respeito à capacidade de interagir com a cultura do Outro e, ao mesmo tempo, à habilidade de refletir acerca de questões relacionadas ao que os indivíduos de contextos culturais específicos consideram como apropriadas.

De acordo com Fantini (2006, p. 12, tradução nossa), CCI refere-se a “um complexo de habilidades necessário para desempenhar efetiva e apropriadamente a interação com outros indivíduos os quais são linguística e culturalmente distintos”. Por outras palavras, com a intensificação constante dos meios de comunicação, a diminuição dos limites geográficos, as trocas comerciais, sociais e culturais entre os

<sup>4</sup> Grifo da autora (HANNA, 2015).

<sup>5</sup> BHABHA, Homi. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005. (citado em HANNA, 2015)

vários países, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de possibilitar respeito e abertura a outras culturas.

A seguir, exporemos dois textos que tratam da revisão dos modelos de avaliação de CCI e suas respectivas abordagens: *understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project)*, de Sinicrope, Norris e Watanable (2007); e a dissertação intitulada “a competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, da autora Diana Manuel Souza Branco.

### **Apresentação de modelos de avaliação de CCI**

O texto de Sinicrope, Norris e Watanable (2007) discorre sobre, essencialmente, abordagens e modelos de avaliação de CCI no contexto europeu e norte-americano relacionados a temas como intercâmbio linguísticos, estágios profissionalizantes e estrangeiros instalados em diferentes contextos culturais. Por seu turno, o texto de Branco (2011) traz uma ênfase no que ela chama de educação intercultural, partindo da preocupação com as constantes migrações no contexto educacional europeu, o que implica a necessidade de uma convivência harmônica no ambiente escolar.

Branco (2011) defende em seu trabalho que o conceito de competência intercultural não deve limitar-se a uma abordagem com enfoque restrito em aspectos culturais ligados ao conhecimento como, por exemplo, o ensino de línguas. Para ela, em um contexto de educação intercultural, deve-se ter como objetivo ajudar a pensar, agir e comunicar interculturalmente. A autora afirma que “a avaliação da competência intercultural na educação não se restringe à simples avaliação de conhecimentos, mas abrange toda uma diversidade de aspectos que requer o uso de uma variedade de técnicas e estratégias” (BRANCO, 2011, p. 34). Com efeito, algumas dessas estratégias são elencadas por Fantini (2009, p. 464 *apud* BRANCO, 2011, p. 34):

Alguns exemplos incluem o seguinte: questões abertas e fechadas, estratégias objetivas que envolvem marcação; atividades orais e escritas; atividades ativas e passivas; atividades interativas e individuais em pares ou grupos; diálogo, entrevistas, debate e discussão; demonstrações, sessões de pôsteres, dramatizações, e simulações; tarefas de campo estruturadas e não-estruturadas e experiências; questionários que exigem autoavaliação, avaliação pelos

pares, avaliação de grupo, e / ou avaliação de professores.

Assumindo a dificuldade e diferentes abordagens para avaliação de CCI, o trabalho de Branco elenca dois modelos de Darla Deardorff (2006) como propostas mais compatíveis a uma educação intercultural. O primeiro deles, o modelo composicional, pretende identificar os traços, características e competências consideradas essenciais para uma interação competente. O modelo processual, por sua vez, reflete sobre *as inter-relações específicas entre componentes*. Tais modelos receberam contribuições e foram aplicados por Spitzberg e Changnon (2009) no contexto educativo.

Branco (2011) explica que o modelo composicional de Deardorff assenta em uma pirâmide da competência intercultural. De acordo com Branco, por meio da pirâmide, Deardorff apresenta e classifica as características necessárias para a aquisição de CCI, colocando-as como parte de um processo de inter-relação de habilidades. Na base da pirâmide estão as atitudes motivacionais de respeito, abertura, curiosidade e descoberta, que vão gradualmente aumentando, passando por níveis intermédios cognitivos (conhecimentos e compreensão/ competências). Branco explica que, a partir destes níveis “os indivíduos aprendentes vão conseguindo atingir os resultados desejados, numa primeira fase ao nível interno, e, posteriormente, ao nível externo, comportando-se e comunicando efectiva e apropriadamente com o Outro” (p. 31). O modelo em questão, para Spitzberg e Changnon (2009, *apud* BRANCO) traz consigo a concepção de uma ordem implícita, a qual coloca os elementos emocionais como base para o aprimoramento de elementos cognitivos em um contexto comunicativo intercultural.

O segundo modelo de Deardorff destacado por Branco (2011) é o processual, o qual identifica, de acordo com Spitzberg e Changnon (2009 *apud* Branco), atitudes que facilitariam a competência intercultural, incluindo respeito, abertura e curiosidade. Branco evidencia a diferença entre os dois modelos em pauta, destacando o caráter interacional do segundo. Ela explica que “ao contrário do modelo anterior [o primeiro] que estratificava as várias componentes do modelo numa pirâmide que definia as bases que permitiam ascender ao topo, este modelo [o segundo] interrelaciona-as de acordo com as relações estabelecidas ao mesmo tempo entre cada uma das componentes e as suas dimensões – a individual e a de interacção com o Outro”. Desta forma, conforme Branco (2011, p. 32), o segundo modelo prevê um processo interacional simultâneo

presente em quase todos os níveis, o que permite antecipar vários caminhos sequenciais específicos.

Branco enfatiza que os dois modelos apresentados, apesar de possuírem pontos frágeis, apresentam aspectos importantes da competência intercultural para o contexto educacional. Tais modelos vêm se difundindo no campo das investigações na área, e, na medida em que passarem a ser vistos como proposta de ação, devem ser incluídos como conteúdos das disciplinas do currículo escolar (BRANCO, 2011).

Por mais que exista, por parte de autores e pesquisadores, a preocupação de que a CCI seja abordada no campo da educação intercultural, é, na realidade, no âmbito do ensino de línguas que muitas vezes surgem os primeiros desafios para sua conceituação e avaliação. Isso possibilita que modelos de CCI intimamente relacionados com o ensino e aprendizagem de línguas sejam considerados como um campo de pesquisa e de gestão.

Desta forma, Branco (2011) elege o modelo co-orientacional de Byram (1997) como um contributo para introdução da dimensão cultural no ensino das línguas, já que o referido modelo, segundo Spitzberg e Changnon (2009 *apud* BRANCO, p. 41), concentra-se na comunicação e conceitua a experiência interacional da interculturalidade e as suas variantes. Byram, de acordo com Branco, introduziu juntamente com Geneviève Zarate<sup>6</sup> a noção de comunicador intercultural que ultrapassa a de falante bicultural.

No modelo co-orientacional de Byram (1997), a CCI inclui a competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural. Estas competências se consolidam por meio de cinco aspectos interligados, os quais, segundo Branco (2011), são fundamentais na ação intercultural do falante. Tais aspectos seriam: o conhecimento (saber); atitudes (saber ser); competências de interpretação e relacionamento (saber compreender); competência de descoberta e interação (saber aprender e fazer); e a consciência crítica cultural (saber comprometer-se).

No texto de Sinicrope, Norris e Watanable (2007) encontramos uma classificação de três tipos de modelos de avaliação de CCI: os modelos indiretos, os modelos diretos e os modelos combinados, isto é, a mesclagem dos modelos diretos e indiretos. Os autores afirmam que os modelos mais utilizados são os indiretos, a

<sup>6</sup> Pesquisador francês conhecido por seus estudos que valorizam uma abordagem relacional entre ensino de línguas e cultura.

despeito de os modelos diretos e os combinados terem tido bastante aceitação nas propostas de avaliação de CCI mais recentes.

### **Modelos Indiretos**

Sinicope, Norris e Watanable (2007) explicam que os modelos indiretos, os quais constituem-se fundamentalmente por questionários de autoavaliação, estão relacionados com situações interculturais hipotéticas, isto é, aquelas que os sujeitos podem vir a presenciar num contexto cultural diferente do seu.

Os autores mencionam dois instrumentos bastante utilizados: o BASIC (Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence: Escala de Avaliação Comportamental para Competência Intercultural) e o ICSI (Intercultural Sensitivity Inventory: Inventário de Sensibilidade Intercultural). Sinicope, Norris e Watanable (2007) acrescentam que existem modelos elaborados mais recentemente: o IDI (Intercultural Development Inventory: Inventário de Desenvolvimento Intercultural), o CCAI (Cross-Cultural Adaptability Inventory: Inventário de Adaptabilidade Intercultural), o ISI (Intercultural Sensitivity Index: Índice de Sensibilidade Intercultural) e o AIC (Assessment of Intercultural Competence: Avaliação de Competência Intercultural).

Apresentamos a seguir os principais modelos indiretos de avaliação:

| Modelo / Autores  | Objetivo  | Abordagens / Fundamentos   |
|---|---|--|
| <b>BASIC / Koester e Olebe (1988); Ruben e Kealey (1979).</b> | Avaliar as ações / reações dos sujeitos.  | Ruben (1976 <i>apud</i> SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007). O autor contribuiu com uma das primeiras abordagens teóricas para compreender e avaliar CCI. Dimensões: <i>Mostra de respeito; postura de interação; orientação ao conhecimento; empatia; papel de comportamento auto-orientado; gerenciamento de interação; tolerância à ambiguidade.</i> |
| <b>ICSI / Bhawuk e Brislin (1992).</b>                        | Avaliar a habilidade de um sujeito modificar seu comportamento adequadamente ao interagir | Ruben (1976 <i>apud</i> SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007). Dimensões: <i>flexibilidade e abertura.</i>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | com pessoas de outras culturas.   |
| <b>IDI Straffon (2003).</b>            | / Avaliar a CCI de alunos de ensino médio em escolas internacionais, alunos universitários em países estrangeiros e médicos estagiários. | DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity), do autor Bennett (1993). Dimensões: <i>negação, defesa e minimização</i> (nível etnocêntrico); <i>aceitação, adaptação e integração</i> (nível etnorelativo).  |
| <b>CCAI Kitsantas e Meyers (2001);</b> | / Avaliar experiências de estudantes do exterior; avaliar a experiência de adaptabilidade intercultural.                                 | Dimensões: <i>Resiliência emocional; flexibilidade e abertura; acuidade perceptual e; autonomia pessoal.</i>  |
| <b>ISI / Olson e Kroeger (2001).</b>   | Avaliar a CCI de estudantes de uma faculdade.  | DMIS, de Bennett (1993) / Modelos multidimensionais de competência intercultural / Dimensões globais: <i>conhecimento substancial, entendimento perceptual e comunicação intercultural.</i>   |
| <b>AIC Fantini (2006).</b>             | / Avaliação dos sujeitos em situações interculturais específicas.  | Fantini (2006). Dimensões: <i>Características de competência intercultural, domínio de competência intercultural (relacionamento, comunicação e colaboração), dimensão de competência intercultural (conhecimento, atitude, habilidades e consciência), proficiência de língua e nível desenvolvente.</i> |

Quadro 1 - Principais modelos indiretos de avaliação de CCI

Fonte: elaborado pelos autores

Sinicope, Norris e Watanabe (2007) apontam a existência de críticas ao método indireto de avaliação de competência intercultural, principalmente as autoavaliações. Com base em Altshuler, Sussman e Kachur (2003), Sinicope, Norris e Watanabe (2007) ressaltam que há incongruências entre a autopercepção da CCI dos sujeitos pesquisados e a sua capacidade potencial. Além disso, recorrendo a teorizações dos estudiosos Arasaratnam e Doerfel (2005), Sinicope, Norris e Watanabe (2007) salientam que em questionários de autoavaliação os sujeitos nem sempre conseguem responder com precisão situações não vivenciadas por eles.

Não obstante as críticas mencionadas anteriormente, Sinicope, Norris e

Watanabe (2007) afirmam que os modelos indiretos de avaliação de CCI são os mais utilizados, principalmente as autoavaliações. Para os autores, os indiretos oferecem maior praticidade em função de que as autoavaliações, na maioria das vezes, são padronizadas. Além disso, os formulários de autoavaliações são, na sua essência, mais funcionais para a coleta de dados e para a posterior análise.

### Modelos diretos

Sinicope, Norris e Watanabe (2007) argumentam que os modelos diretos de avaliação de CCI consistem em portfólios de avaliação, entrevistas e avaliações de desempenho, no caso, dinâmicas. Os autores complementam que os modelos diretos são menos frequentes que os indiretos. Compreendemos que isso seja, em parte, decorrente do fato de os diretos requererem mais tempo para aplicação e tratamento dos dados em comparação aos modelos indiretos.

Sinicope, Norris e Watanabe (2007) dão sustentação à ideia de que é possível identificar diferentes habilidades de desempenho intercultural por meio da aplicação de modelos diretos em situações análogas à de um contexto real:

É comum entre esses modelos a habilidade de os sujeitos demonstrarem competência intercultural através de seu comportamento, de situações de tempo real (avaliação de desempenho), de reflexões e coleta de trabalho (portfólio de avaliação), ou em conversas com interlocutores. (p. 28, tradução nossa).

Apresentamos abaixo os principais modelos diretos de avaliação:

| Autores   | Metodologia / Fundamentos  |
|---|--|
| <b>Byram (1997)</b>   | European Multidimensional Models of Intercultural Competence, de Byram (1997) e Risager (2007).<br>Dimensões: <i>Atitude; Consciência cultural crítica; Habilidade de interpretar e relacionar; Habilidade de descobrir e interagir; Conhecimento.</i> |
| <b>Ruben (1976 apud SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007).</b> | Observação de dezenove sujeitos participantes de uma atividade num país estrangeiro.   |
| <b>Jacobson,</b>  | Utilização de um portfólio – Os sujeitos podiam refletir sobre   |

**Schleicher e Maureen (1999).**

Quadro 2 - Principais modelos diretos de avaliação de CCI  
Fonte: elaborado pelos autores

### Modelos combinados

Sinicope, Norris e Watanabe (2007) definem modelos de avaliações combinadas como a utilização dos dois métodos de avaliação de CCI, o indireto e o direto. Para os autores, apesar de consumir mais tempo de aplicação, os métodos combinados de CCI “podem revelar mudanças não identificáveis em métodos indiretos” (SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007. p. 33, tradução nossa). 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.

Prugger e Rogers (1994), citados no texto de Sinicope, Norris e Watanabe (2007), compararam os métodos direto e indireto. Os autores sugerem que os pesquisadores tenham cautela ao interpretar as escalas de avaliação. Pruegger e Rogers (1994) acrescentam a noção de que alguns aspectos interculturais, tais como ambiguidade e posicionamentos pessoais, podem não ser identificáveis.

| Autor               | Metodologia / Fundamentos  |
|---------------------|--|
| <b>Byram (2007)</b> | Intercultural Competence Assessment Project (INCA: projeto de Avaliação de Competência Intercultural).<br>Há questionários, cenários e dramatizações.<br>Dimensões: <i>Respeito ao Outro / Tolerância à Ambiguidade – Abertura; Descoberta de Conhecimento / Empatia – Conhecimento; Consciência Comunicativa / Flexibilidade Comportamental = Adaptabilidade.</i> |

Quadro 3 - Principal modelo combinado de avaliação de CCI

Fonte: elaborado pelos autores

Em suma, existe um número considerável de instrumentos já disponíveis de avaliação de CCI. Apesar das críticas em relação aos métodos indiretos, estes são os mais utilizados. Ademais, os métodos diretos e os combinados, embora sejam menos utilizados que os modelos diretos, constituem terreno fértil para complementação aos modelos indiretos.

### Considerações finais

Muito embora a perspectiva historiográfica não tenha orientado o objetivo deste trabalho, que foi o de revisar conceitos e modelos relacionados à avaliação de CCI, parece-nos difícil deixar de considerar, neste momento, que a descrição aqui feita tenha relação direta com o ensino de línguas e com a sua história. Ao longo de mais de 25 séculos, metodólogos, professores e estudantes vêm se esforçando para ter e manter o aprendizado de uma língua o mais próximo e revelador possível da cultura do povo que por ela se expressa. Tomando o recorte mais saliente da história do ensino de línguas – meados do século XIX – identificamos o princípio de aquisição e valorização de conhecimentos culturais. Na verdade, o ensino dos fatos, ou *realia*, encontrou nas aulas de línguas em geral um lugar de destaque. Todo o conteúdo era voltado à vida diária do aluno e da sua comunidade, apoiando-se, assim, na noção de utilitarismo e funcionalidade de uma língua para a mobilidade acadêmica e comercial (LUNA, 2000).

Essa noção secular de utilitarismo e vantagens educacionais práticas, atribuída ao ensino / aprendizagem de línguas mantém-se, embora possa, para aqueles menos afeitos à história, parecer algo dos dias atuais. Essas considerações levam-nos a fazer referência direta às palavras de Kelly, em seu clássico de 1969, *25 Centuries of Language Teaching*. Para ele, os princípios teóricos disponíveis para o ensino de línguas não sofreram mudanças significativas ao longo de toda história. As aparentes mudanças dizem respeito aos meios e recursos usados, a partir dos princípios, para a definição de métodos. Dito de outra maneira, o que sofre uma mudança constante é a forma como os princípios e os procedimentos são apresentados a uma geração.

A propósito, esta é a geração de alunos em mobilidade internacional, isso já está bem assinalado. O que nos parece demandar atenção e trabalho de pesquisa e gestão é a avaliação dos resultados de programas como o Ciências sem Fronteiras, Erasmus, entre outros. Ao concluirmos o presente estudo, pensamos ter deixado uma contribuição para o desenvolvimento dessa área. Para a pesquisa sobre CCI, sugerimos que a combinação de métodos e instrumentos é o que mais se ajusta a alunos universitários como sujeitos. Para a gestão, acreditamos que a revisão aqui feita pode servir de base para a constituição de avaliações periódicas e variadas de alunos em processo de mobilidade, bem como para a preparação de candidatos a programas dessa natureza. Essa prática avaliatória pode nortear a (re)alocação de recursos financeiros para o fomento e

desenvolvimento de cursos de línguas estrangeiras e a internacionalização de currículos sob uma perspectiva intercultural.

Parece-nos, ainda, oportuno destacar a importância de uma abordagem intercultural para a definição das políticas educacionais e linguísticas do Brasil no futuro próximo. Referimo-nos especificamente à situação do Brasil no contexto da América Latina e no cenário de uma integração em blocos econômicos de outros continentes. Pelo fluxo migratório que já vem acontecendo para o País, como destino de pessoas em busca de melhores oportunidades de trabalho, de estudo e de vida, ao Estado cabe, portanto, planejar e desenvolver ações alinhadas aos princípios da interculturalidade, em especial às dimensões de flexibilidade comportamental e de respeito em relação à diversidade cultural.

## Referências

- ALTSHULER, Lisa; SUSSMAN, Nan; KACHUR, Elizabeth. Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 27, p. 387-401, 2003.
- ARASARATNAM, Lily; DOERFEL, Marya. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 29, p. 137-163, 2005
- BENNETT, Milton. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural, 1993. p. 21-71.
- BHAWUK, Dharm; BRISLIN, Richard. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 16, p. 413-436, 1992.
- BRANCO, Diana Manuel Sousa. *A competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Português Língua Não-Materna – Universidade Aberta. Lisboa, Portugal - 2011.
- BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, Michael; GRIBOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension: Language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

DAMATTA, Roberto. *Explorações: um ensaio de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986

FANTINI, Alvino. *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Paper Series, n. 1, 2000.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOLDSTEIN, Donna; SMITH, Douglas. The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 23(1), p. 157-173, 1999.

HANNA, Vera Lúcia Harabagi. O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos. In: HANNA, Vera Lúcia Harabag (Ed.). *Linguagens e Saberes: estudos linguísticos*. São Paulo, SP: Annablume Editora, 2015. p. 91-104.

HANNA, Vera Lúcia Harabagi; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira; BRITO, Regina H. Pires. *Políticas de língua e lusofonia: aspectos culturais e ideológicos*. In: Anuário Internacional de Comunicação Lusófona. 2010. p.159-175

JACOBSON, Wayne; SCHLEICHER, Dana; MAUREEN, Burke. Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 23, n. 3, p. 467-492, 1999.

KITSANTAS, Anastasia; MEYERS, Judith. *Studying abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?* Paper presented at the annual meeting of the San Diego State University and the U.S. Department of Education Centers for International Business Education and Research, San Diego, CA. March, 2001.

KOESTER, Jolene; OLEBE, Margaret. The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 12, p. 233-246, 1988.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau*. Blumenau: Edifurb, 2000.

OLSON, Christa Lee; KROEGER, Kent. Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, v. 5, n. 2, p. 116-137, 2001.

PRUEGGER, Valerie.; ROGERS, Tim. Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessments. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 18, n. 3, p. 369-387, 1994.

RISAGER, Karen. *Language and culture pedagogy*: From a national to a transnational paradigm. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2007.

RUBEN, Brent; KEALEY, Daniel. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 3, p. 15-48, 1979.

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.

SPITZBERG, Brian; CHANGNON, Gabrielle. Conceptualizing Intercultural Competence. In: DEARDORFF, Darla (Ed.). *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications. p. 2-52. 2009.

STRAFFON, David. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 27, p. 487-501, 2003.

## FROM CONCEPTS OF CULTURE TO INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE ASSESSMENT

### ABSTRACT

This study, which aims at providing a literature review on intercultural communicative competence, stems from studies and research focused on interculturality in the context of international academic mobility programs. For this purpose, the most salient bibliographical sources published in recent years in Brazil, in Europe and in the United States were selected. As considerations, there are references to the demand for assessment of the results regarding programs such as Erasmus as well as to the need of (re)allocation of financial resources for the promotion and development of intercultural education, in countries that, including Brazil, have been destination for new and growing migration flows.

**Keywords:** Interculturality, Intercultural Communicative Competence, Intercultural Competence Assessment tools.

Recebido em: 29/10/2019

Aprovado em: 13/12/2019