

Competências Comunicativas Interculturais

Uma pesquisa sobre a mensurabilidade de competências comunicativas interculturais com base no projecto NIFLAR

Master scriptie
Mafalda Luciette Perpétua Alvino - 3231879
Interculturele Communicatie- Universiteit Utrecht
Begeleider: Dr. Marian Schoenmakers – Klein Gunnewiek
Tweede lezer: Drs. Lurdes Meijer – Quinta Martins
Augustus 2012



Universiteit Utrecht

VERKLARING: INTELLECTUEEL EIGENDOM

De Universiteit Utrecht definieert het verschijnsel "plagiaat" als volgt:

Van plagiaat is sprake bij het in een scriptie of ander werkstuk gegevens of tekstgedeelten van anderen overnemen zonder bronvermelding. Onder plagiaat valt onder meer:

het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;

het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;

het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens of verwijzing;

het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;

het parafraseren van bovengenoemde teksten zonder verwijzing. Een parafraze mag nooit bestaan uit louter vervangen van enkele woorden door synoniemen;

het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;

het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;

ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;

het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

Ik heb de bovenstaande definitie van het verschijnsel "plagiaat" zorgvuldig gelezen, en verklaar hierbij dat ik mij in het aangehechte essay / werkstuk niet schuldig heb gemaakt aan plagiaat.

Naam: M.L. Perpétua Alvino

Studentnummer: 3231879

Plaats: Gouda

Datum: 5 augustus 2012

Handtekening:



Gostaria de agradecer as minhas orientadoras. A minha primeira orientadora dr. Marian Schoenmakers – Klein Gunnewiek pelo seu tempo e pelos bons conselhos e a segunda orientadora Drs. Lurdes Meijer – Quinta Martins. Os meus agradecimentos também são dirigidos à Betânia Pessoa-Lessa para controlar a estrutura gramatical desta tesa e à minha família e namorado que me apoiaram neste período.

'Com certeza, dois povos e duas nações que falam línguas diferentes nunca se entenderão e nunca terão conversas tão íntimas como duas pessoas que pertencem à mesma nação e língua. (...) Se você fosse um ocidental e eu fosse um chinês, se falássemos línguas diferentes mas tendo boa vontade poderíamos sempre contar muito um ao outro; e além do que pode ser dito exactamente, poderíamos ainda adivinhar e supor bastante um do outro. Em todo o caso, sugiro que tentemos¹' (Hesse 1943: 294).

¹ Tradução minha da tradução holandesa de Tine Ausman en Annemarie Houwink: Zeker, twee volken en twee mensen die verschillende talen spreken zullen elkaar nooit zo goed kunnen begrijpen en nooit zulke intieme gesprekken kunnen voeren als twee mensen die tot dezelfde natie en taal behoren. (...) Als jij een Westerling en ik een Chinees zou zijn, als we verschillende talen zouden spreken, zullen we elkaar als we van goede wil zijn toch heel veel kunnen vertellen en boven datgene wat exact gezegd kan worden uit zeer veel van elkaar kunnen gissen en vermoeden. In elk geval stel ik voor dat we het proberen (Hesse 1943: 294).

Índice

Lista de Símbolos e Abreviações	8
1. Introdução	9
2. Comunicação Intercultural: Quadro Teórico	12
2.1 <i>Comunicação Intercultural</i>	12
Spitzberg (1988)	12
Mintzberg (1989).....	12
Hofstede (1991).....	13
Kim & Korzenny (1991)	14
Agar (1994)	14
Clyne (1994).....	15
Chen & Starosta (1996)	15
Robert et Al. (2001).....	15
Thomas (2003)	16
Spencer-Oatey e Franklin (2009)	16
2.2 <i>Byram (1997)</i>	17
2.2.1 Conhecimentos	18
2.2.2 Atitudes	19
2.2.3 Capacidade de Interpretar e Relacionar	20
2.2.4 Capacidade de Descobrir e Interagir	20
2.2.5 Capacidade de Desenvolvimento da Consciência Cultural Crítica	20
2.2.6 Lugar de Aquisição da Competência Comunicativa Intercultural.....	21
Sala de Aula.....	21
Experiência Pedagogicamente Estruturada Fora de Sala de Aula	22
Experiência Independente	22
2.2.7 Síntese	23
2.3 <i>Müller-Jacquier (2000)</i>	24
2.4 <i>Lazar et Al. (2007)</i>	28
Avaliação de conhecimentos interculturais	30
Avaliação de capacidades interculturais.....	30
Avaliação de atitudes interculturais.....	31
2.5 <i>Síntese e Pergunta Base</i>	32
3 Método de Pesquisa	35
3.1 <i>O Projecto NIFLAR (2009-2010)</i>	36

3.2	<i>Seleção dos Pares de Participantes e dos Fragmentos para a Análise</i>	37
3.3	<i>Instrumento de Análise</i>	38
3.3.1	Ferramenta para Transcrição	38
3.3.2	As Transcrições	40
3.3.3	Instrumento de Análise.....	40
4	Análises e Resultados	45
4.1	<i>Análise dos fragmentos</i>	45
4.1.1	Atitudes	46
	Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade Atitude	52
4.1.2	Conhecimentos	53
	Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade Conhecimentos	57
4.1.3	Capacidade de Descobrir e Interagir	58
	Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade de Descobrir e Interagir	61
	Conclusão Preliminar de Todos os Objectivos Alcançados	62
4.2	<i>Nível Correspondente à Competência Comunicativa Intercultural (Lazar et al. 2007)</i>	63
	Aluno A	64
	<i>Sessão 1</i>	64
	• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos.....	64
	• Capacidades interculturais.....	65
	• Atitudes Interculturais	65
	<i>Sessão 3</i>	66
	• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos.....	66
	• Capacidades interculturais.....	68
	• Atitudes Interculturais	68
	• Domínios	69
	Aluna B	70
	<i>Sessão 1</i>	70
	• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos.....	70
	• Capacidades interculturais.....	71
	• Atitudes Interculturais	71
	<i>Sessão 3</i>	71
	• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos.....	72
	• Capacidades interculturais.....	72
	• Atitudes interculturais	73

• Domínios	73
Aluno C	74
<i>Sessão 1</i>	74
• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos	74
• Capacidades interculturais.....	75
• Atitudes interculturais	76
<i>Sessão 3</i>	76
• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos	76
• Capacidades Interculturais.....	77
• Atitudes Interculturais	78
• Domínios	78
Aluna D	79
<i>Sessão 1</i>	79
• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos	79
• Capacidades interculturais.....	80
• Atitudes interculturais	81
<i>Sessão 3</i>	82
• Capacidade de Aquisição de Conhecimentos	82
• Capacidades Interculturais.....	83
• Atitudes Interculturais	83
• Domínios	84
4.2.4 Conclusão Preliminar	84
4.3 <i>Conclusão Geral das Análises Feitas</i>	87
<i>A pesquisa</i>	89
<i>Restrições da pesquisa</i>	90
<i>Sugestões para pesquisa futura</i>	91
Bibliografia	92
Anexos	95
Anexo I – Níveis Europeus – Grelha da auto-avaliação	96
Anexo II –A - Instrumento de Análise	97
Anexo II – B - Instrumento de Análise	99
Anexo III – Transcrito: Liberdade de Expressão – Sessão 1	101
Anexo IV – Transcrito: Prenda para a Sobrinha – Sessão 1	104
Anexo V – Transcrito: Verdadeira ou Falsa – Sessão 1	105

Anexo VI – Transcrito: Lidar com publicidade e saldos – Sessão 1	108
Anexo VII – Transcrito: DECO – Sessão 3	112
Anexo VIII - Transcrito: Saltimbancos – Sessão 3	115
Anexo IX – Transcrito: Anúncios- Sessão 3	120
Anexo X – Transcrito: A Caixa – Sessão 3	122
Samenvatting	125

Lista de Símbolos e Abreviações

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
A+ A,B,D ou D	Aluno A, B, C ou D: os aprendentes da língua portuguesa na Holanda
FN	Os falantes nativos da língua portuguesa: os estudantes MA de Coimbra
[v]	Verbal
[tr]	Tradução
[nv]	Não-verbal
(.)	Pausa/silêncio menos do que 0,3 segundos
(0,6)	Pausa/silêncio mais longo do que 0,3 segundos
↓	Entoação baixa
↑	Entoação alta
:::	Prolongação de um som
-	Palavra cortada
.	Expressão completa
?	Frase interrogativa
<>	O texto é pronunciado relativamente mais lento do que o texto anterior

1. Introdução

Hoje em dia o nosso mundo parece ficar cada vez mais pequeno. Graças às novas formas e ferramentas de (tele) comunicação tornou-se muito mais fácil entrar em contacto com pessoas nas outras partes do planeta do que anteriormente. Por causa deste processo de globalização, em que a produção é espalhada por todo o mundo pelo comércio internacional², pessoas de empresas e culturas diferentes são obrigadas a interagir uma com a outra para fins de negócios.

Durante esta interacção entre culturas diferentes dentro ou fora de uma empresa podem ocorrer mal-entendidos, também chamados ‘critical incidents’ (Knapp 2004) e eventualmente um choque cultural. Isto pode resultar na ruptura da colaboração comercial entre os dois partidos. O objectivo de negócios internacionais é o aumento de lucro. Por isso é importante que se saiba a melhor maneira de fazer negócios num outro país, por outras palavras, saber e detectar quais são as diferenças entre as culturas e entre as maneiras de lidar com as diferenças de comportamento e das culturas das empresas. Pode-se dizer que se deve ser uma pessoa interculturalmente competente para levar a colaboração intercultural ao sucesso.

Nas últimas décadas muitas teorias foram escritas e desenvolvidas sobre a comunicação intercultural. O tema obteve mais importância com a influência crescente da globalização. Algumas teorias ganharam importância e são usadas ainda hoje para resolver ou explicar certos fenómenos. Outras teorias perderam a sua importância por alguma razão. Durante o meu curso de comunicação intercultural a ênfase estava nas competências interculturais. Diferentes teorias foram tratadas durante o curso concernente o tópico de competências interculturais e sobre como ser um indivíduo culturalmente competente quando se interage com pessoas de outras culturas.

Durante o meu curso de *Língua e Cultura Portuguesa* na Universidade de Utreque, aprendi a língua portuguesa a partir da base. A história e a cultura foram ensinadas para explicar como foram formados a cultura e o comportamento do ‘português’. Mas mesmo assim, estes conhecimentos básicos que foram ensinados, não são uma garantia para que alguém de uma outra língua e cultura consiga sobreviver num país estrangeiro. Para ser capaz de funcionar e comunicar de maneira eficaz num ambiente que é culturalmente e linguisticamente diferente, é necessário tornar-se um indivíduo culturalmente competente.

² http://www.notapositiva.com/dicionario_gestao/globalizacao.htm

Parece um passo lógico e simples, mas obter estas competências comunicativas interculturais e saber comunicar de maneira eficaz é um processo complexo. No primeiro período do meu curso de MA de comunicação intercultural na Universidade de Utreque, frequentei duas cadeiras; *Comunicação e Organização e Mediação e Multilinguismo*. Estas cadeiras tratavam as teorias e pesquisas mais importantes relacionadas às suas disciplinas e concernente à comunicação intercultural.

A grande questão desta tese é como é que se pode medir o nível de competência intercultural de um indivíduo. As perguntas específicas são:

- Como é que o nível de competência comunicativa intercultural de alguém pode ser medido?
- Há diferentes níveis de competência comunicativa intercultural?
- Em que nível uma pessoa pode comunicar e funcionar de forma eficaz num ambiente culturalmente e linguisticamente diferente?

No segundo capítulo desta tese discuto algumas teorias de diferentes peritos que tratam a comunicação intercultural. São teorias que tratam a comunicação intercultural a partir de diferentes pontos de vista. Alguns peritos desenvolveram teorias que podem ser utilizadas para o mundo de negócios, outros funcionam como uma base para treinos quando se entra em contacto com pessoas de outras culturas e suas maneiras de serem. Além disso são tratadas teorias que podem ser utilizadas no ensino. Por um lado, há teorias que tratam como ensinar a comunicação intercultural e suas competências interculturais num contexto de sala de aula, e por outro lado, há as teorias que tratam as competências interculturais em diferentes níveis para poder indicar em que nível um estudante está. Este capítulo termina com a questão central desta tese. No terceiro capítulo descrevo o método de pesquisa, isto é, como a pesquisa será feita. Este capítulo contém três partes: Na primeira parte descrevo o contexto de *blended learning* na Universidade de Utreque em que o tema da minha pesquisa se localiza. *Blended learning* combina métodos tradicionais de sala de aula com actividades mediadas por computador. Na segunda parte apresento a selecção dos pares e os fragmentos para a análise. Na última parte deste capítulo apresento o instrumento editor EXMARaLDA, que é uma ferramenta para fazer transcrições. As análises e os resultados da pesquisa seguem no capítulo 4. Finalmente, apresento as conclusões das análises e os resultados da pesquisa no quinto

capítulo. A tese na sua totalidade apresenta uma imagem da mensurabilidade das competências interculturais. Termino apresentando sugestões para pesquisas futuras.

2. Comunicação Intercultural: Quadro Teórico

Neste capítulo são discutidas teorias e pesquisas que tratam a comunicação intercultural, além de certos problemas e questões. Primeiro são mencionados princípios teóricos e modelos gerais sobre a comunicação intercultural para chegar às teorias-chave da minha pesquisa que formam a base para a pergunta base que está formulada no fim deste capítulo. Discute-se, entre outras coisas, competências interculturais (Byram 1997), além dos domínios que podem eventualmente causar problemas interculturais (Müller- Jacquier 2000) e uma descrição de competências comunicativas interculturais em três níveis (Lazar et al. 2007), terminando o capítulo com uma síntese e a pergunta base.

2.1 Comunicação Intercultural

Abaixo são apresentados diferentes princípios teóricos de diferentes peritos sobre a comunicação intercultural. São visões e ideias de diferentes autores que durante décadas se desenvolveram e formaram assim a base para o que chamamos a comunicação intercultural hoje em dia.

Spitzberg (1988)

Spitzberg (1988:68) diz que a comunicação intercultural, para ser comunicação competente, deve ser percebida como activa em cumprir determinados objectivos gratificantes de uma maneira que também seja apropriada para o contexto em que a interacção ocorre.

Mintzberg (1989)

Um manual que sempre foi citado durante a cadeira de *Comunicação e Organização* para estruturas e a comunicação dentro do mundo de organizações é o de Mintzberg (1989: 103-123). Mintzberg trata sete configurações de organizações que determinam o sucesso de uma empresa. Estas configurações são³; organização empresarial, organização técnica, organização profissional, organização diferenciada, organização inovadora, organização missionária e organização política (Mintzberg 1989: 118). Segundo o autor, lidar com o sucesso e com a diversidade cultural dentro de uma organização ou empresa é o resultado de estruturas organizatórias, tais como especificação do cargo e doutrinação, conhecimento compartilhado

³ Tradução minha das sete configurações de Mintzberg (1989: 118): Ondernemings organisatie, Machine organisatie, Profesionele organisatie, Gedifferentieerde organisatie, Innovatieve organisatie, Zedings organisatie e Politieke organisatie.

(linguístico e/ou cultural) além de atitudes e capacidades interactivas. Esta teoria está baseada em organizações empresariais, e exactamente por isso não me aprofundarei no manual de Mintzberg.

Hofstede (1991)

Um autor que foi mencionado durante ambas as cadeiras do curso e também é mencionado em quase todas as publicações desta área é Hofstede (1991). Este autor desenvolveu a ideia de cinco dimensões de cultura. Segundo Hofstede (1991) estas cinco dimensões são características para qualquer cultura e são⁴:

Distância do poder: o grau em que as pessoas esperam e aceitam diferenças de poder. Tanto nas empresas como nas sociedades pode existir uma hierarquia firme ou mais uma equivalência.

Individualismo versus colectivismo: O grau em que a relação entre indivíduos é mais firme ou mais livre. Segundo Hofstede (1991) a liberdade individual só pode ser conciliada através de uma ligação forte com um grupo. Por exemplo, a família, a empresa ou a sociedade.

Masculinidade versus feminilidade: O grau em que homens e mulheres vêem o outro como igual. Um grau maior de igualdade faz por exemplo com que as diferenças entre homens e mulheres desapareçam.

Prevenção contra insegurança: O grau em que pessoas querem ter segurança e tentam evitar situações imprevistas. Esta dimensão tem a ver com a capacidade de lidar com o desconhecido e com escolhas difíceis.

O papel do tempo: O grau em que o presente, o passado e o futuro desempenham um papel na vida quotidiana, também tendo em conta a vida a curto prazo (futuro próximo) e a vida a longo prazo (futuro menos próximo).

Com base na abordagem através destas dimensões de Hofstede (1991) se pode distinguir diferentes culturas. Assim, quando há um encontro com uma pessoa de um grupo específico, se sabe mais ou menos como agir e o que dizer e não dizer, segundo a teoria de Hofstede (1991).

⁴ Tradução minha das cinco dimensões de Hofstede (1991: 39-240) : Machtsafstand, Individualiteit vs Collectivisme, Masculiniteit versus Feminiteit, Onzekerheidsvermijding en Tijd.

O autor baseou a sua pesquisa em atitudes e comportamentos de funcionários de uma empresa internacional, que tem estabelecimentos em diversos países. A razão pela qual esta teoria não é aplicável à minha pesquisa, é porque é preciso informação mais detalhada sobre a posição das pessoas em subculturas para sermos capazes de prever ou explicar os seus comportamentos. Por isso, as dimensões de Hofstede (1991) não podem funcionar como uma ferramenta para medir o nível de competências interculturais de um indivíduo. A informação simplesmente não é suficiente.

Kim & Korzenny (1991)

Comunicação intercultural também foi definida como *competência de comunicação intercultural*⁵. Esta competência é uma capacidade interna global de um indivíduo para lidar com características-chave de comunicação intercultural segundo Kim & Korzenny (1991). Estas características são: diferenças culturais e desconhecimento, a postura dentro do grupo e a experiência acompanhada do estresse. Os autores dizem que isto deve ser explicado não como uma competência de comunicação para lidar com uma cultura específica, mas como uma adaptabilidade cognitiva, afectiva e operacional do sistema interno de um indivíduo em todos os contextos de comunicação intercultural.

Agar (1994)

Agar (1994:16) argumenta que língua e cultura estão inextricavelmente ligadas. Ele diz que há uma tendência para limitar linguagem a apenas gramática e vocabulário. Mas para ser realmente capaz de comunicar é preciso muito mais do que apenas isso. Este limite à linguagem deve ser estendido porque todos os significados na comunicação que se elevam acima da gramática e do vocabulário precisam de um lugar na linguagem. Sobre este emaranhamento de língua e cultura, o autor diz que pessoas que falam a mesma língua nem sempre comunicam; e assim pessoas que aprendem uma língua estrangeira e ficam dentro deste limite também não comunicam. Cultura faz parte da linguagem e a linguagem é carregada de cultura (Agar 1994:20-28). Por outras palavras, conhecer a língua não é uma garantia para a boa comunicação e o funcionamento eficaz numa outra cultura. Devido a natureza inextrincável da língua e sua cultura, o autor defende a combinação de língua e cultura no termo *languaculture*. A *langua* aponta para o discurso, não apenas para as

⁵ Tradução minha do termo de Kim & Korzenny (1991: 259): Intercultural Communication Competence

palavras e as frases. E a *culture* não só aponta para significados que incluem o que os dicionários e a gramáticas dizem, mas muito mais que isso (Agar 1994:96).

Mencionei Agar (1994) para sublinhar a natureza inextrincável de língua e cultura. Esta característica estará central durante as descrições das três obras-chave da minha pesquisa. Mas Agar (1994) não oferece métodos ou maneiras de obter competências comunicativas interculturais.

Clyne (1994)

Clyne (1994: 3-4) diz que a comunicação intercultural, como qualquer tipo de comunicação, ocorre tanto por via oral como por via escrita. Segundo o autor há três maneiras em que o papel da cultura no discurso pode ser estudado⁶; 1) A abordagem contrastiva: comparando o discurso nativo em diferentes culturas. 2) A abordagem interlíngua: estudando o discurso de um falante nativo numa segunda língua. 3) A abordagem interactiva intercultural: estudando e comparando o discurso de pessoas de origem cultural e linguística diferentes que interagem quer numa língua franca quer na língua do interlocutor.

Chen & Starosta (1996)

Chen & Starosta (1996: 358-359) definem comunicação intercultural como a capacidade de negociar conotações culturais e de executar comportamentos comunicativos eficazes que reconheçam as identidades múltiplas da pessoa que interage num ambiente específico. A ênfase não só está na interacção eficaz e apropriada com pessoas num certo ambiente, mas também na maneira de cumprir os seus próprios objectivos de comunicação, respeitando e valorizando as identidades de vários níveis culturais das pessoas com quem se interage.

Robert et Al. (2001)

Robert et al. (2001) são de opinião que, surpreendentemente, as áreas de Linguística Aplicada e do ensino de línguas estrangeiras prestaram relativamente pouca atenção à pesquisa e à conceituação da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), apesar de sua preocupação intrínseca com a comunicação. Foi devido à influência da teoria dos actos de fala e da análise

⁶ Tradução minha dos termos do Clyne (1994:3-4): Contrastive Approach, Interlanguage Approach e Interactive Inter-Cultural Approach.

do discurso que a ligação com o ambiente cultural do ensino comunicativo de línguas se perdeu:

'[...] communicative competence has come to be interpreted somewhat narrowly and prescriptively, as appropriate language use rather than competence in the social and cultural practices of a community of which language is a large part' (Robert et al. 2001: 26)

Thomas (2003)

Competência intercultural é explicada por Thomas (2003: 143) como a capacidade de reconhecer, respeitar, valorizar e usar produtivamente condições e determinantes culturais no processo de perceber, julgar, sentir e agir com o objectivo da criação de adaptação mútua, tolerância de incompatibilidades e um desenvolvimento em direcção a formas de cooperação, vida em conjunto e padrões de orientação eficazes em relação à interpretação e à formação do mundo.

Spencer-Oatey e Franklin (2009)

O outro manual que contém muitos princípios teóricos relacionados ao tópico de comunicação intercultural é o livro de Spencer-Oatey & Franklin (2009). O objectivo deste manual é ajudar outras pessoas a experimentar interacção intercultural e a tornar-se um indivíduo interculturalmente mais competente, isto é;

'Becoming intercultural (...) a personal journey' (Kim 2001: 194-195).

Os autores apresentam esquemas e estratégias para lidar com interacção intercultural. No manual os autores partem do termo *Intercultural Interaction Competence (ICIC)*. Eles utilizam esta definição para referir não só à comunicação (verbal e não-verbal) como uma maneira de ser que é eficaz e apropriada na interacção com pessoas de outros grupos culturais, mas também para lidar com demandas psicológicas e resultados dinâmicos que resultam de tais intercâmbios (Spencer-Oatey 2009:51).

Mas como o manual de Mintzberg (1989), esta obra é em grande parte para o uso em pesquisas dentro de organizações empresariais e para fins e encontros de negócios.

Os princípios teóricos, e as visões e ideias de diferentes peritos desenvolvidos em diferentes épocas, formam a base para a elaboração dos modelos-chave. Os três modelos-chave de comunicação intercultural que vou tratar em seguida têm como foco a natureza inextrincável da língua e cultura que Agar (1994) menciona.

2.2 Byram (1997)

O modelo de Byram (1997) foi exactamente desenvolvido para o mundo da educação e precisamente para alunos e professores. Ele desenvolveu um quadro conceptual para o ensino e a avaliação de competências comunicativas interculturais. Mas porque é que o autor acha isto de grande valor? Byram (1997: 1-2) diz que no mundo de hoje é permitido e encorajado as pessoas entrarem em contacto com pessoas de outros grupos culturais e sociedades beneficiarem-se da convivência mais harmoniosa. Deste modo, indivíduos obtêm uma compreensão de outros e de si mesmos, o que os torna mais conscientes de sua humanidade e mais capazes de reflectir e questionar as condições sociais em que vivem. Por isso, a ênfase está na oportunidade para pessoas/alunos em aprender e serem ensinados, adquirirem a capacidade de criticar e melhorar as próprias condições e as do outro.

Na sua obra, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997: 1), Byram pretende investigar os problemas que podem ocorrer quando desejamos desenvolver e avaliar a capacidade de uma pessoa em relação a e em comunicação com pessoas que falam uma língua diferente e que vivem num contexto cultural diferente. Segundo Byram há certas competências que alguém que se encontra em contacto com pessoas de culturas e línguas diferentes tem de saber. Ele integrou muitos princípios teóricos de outros autores e peritos para reforçar o seu próprio modelo.

Byram (1997) começa por dizer que a base para adquirir a competência comunicativa intercultural é a competência comunicativa para comunicar além das fronteiras linguísticas e culturais. Significa que não se presta só atenção às competências gramaticais mas também à capacidade de usar a linguagem apropriada. Através da comunicação podemos reflectir sobre a cultura do outro e, pela comparação, sobre a própria cultura:

'the characteristics of one's group as a whole (...) achieve most of their significance in relation to perceived differences from other groups and the value connotations of these differences (...)' (Tajfel 1978, in Byram 1997: 20).

Com este princípio em mente Byram (1997) apresenta um modelo para analisar a competência de comunicação intercultural. Segundo ele há cinco capacidades que formam em conjunto esta competência intercultural e que são necessárias para uma boa comunicação intercultural, nomeadamente⁷;

1. A capacidade de adquirir conhecimentos interculturais;
2. A capacidade de tomar atitudes favoráveis à comunicação intercultural;
3. A capacidade de interpretar e relacionar;
4. A capacidade de descobrir e interagir;
5. A capacidade de adquirir uma consciência cultural crítica.

Ele diz que as primeiras quatro capacidades da competência de comunicação intercultural podem ser adquiridas sem qualquer tipo de ensino:

'These four aspects of interaction across frontiers of different countries – knowledge, attitudes, skills of interpreting and relating and skills of discovery and interactions- can in principle be acquired through experience and reflection, without the intervention of teachers and educational institutions' (Byram 1997: 33).

Porém, a última capacidade, a capacidade de adquirir uma consciência cultural crítica, deve ser ensinada num contexto de sala de aula. Em seguida, apresento uma descrição geral das cinco capacidades: conhecimentos, atitudes, a capacidade de interpretar e relacionar, a capacidade de descobrir e interagir e a capacidade de consciência cultural crítica.

2.2.1 Conhecimentos

Segundo Byram (1997) há duas categorias de conhecimentos que uma pessoa traz consigo numa conversa com um estrangeiro no seu país: conhecimento sobre grupos sociais e conhecimento sobre as culturas do próprio país e do país do interlocutor. Conhecimento sobre a própria cultura e sobre a do outro age como um processo social. Estes são adquiridos através

⁷ Tradução minha dos elementos de Byram (1997: 34-38): Knowledge, Attitudes, Skills of Interpreting and Relating, Skills of Discovery and Interaction and Critical Cultural Awareness (Political Education).

do próprio grupo e tornam-se evidentes em contraste às características relevantes de um outro grupo.

A segunda categoria de conhecimentos é formada pelo conhecimento sobre os processos de interação ao nível individual e social. Quando se sabe como as identidades sociais são adquiridas, isto torna-se a base para uma interação eficaz. Por outras palavras, as identidades sociais servem como um prisma através do qual os outros membros da interação são percebidos e como eles, por sua vez, percebem os interlocutores do outro grupo (Byram 1997: 36).

Resumindo, esta capacidade trata de conhecimentos de grupos sociais e os seus produtos e as suas práticas no próprio país e no país do interlocutor e de conhecimentos sobre os processos gerais de interação social e individual.

2.2.2 *Atitudes*

Esta capacidade da competência intercultural concerne as atitudes das pessoas que são diferentes com respeito ao sentido cultural, à religião e aos comportamentos. As atitudes que são pré-condições para uma comunicação intercultural sem dificuldades não são só atitudes positivas. Também se deve ter a intenção de suspender a crença nos próprios significados e no próprio comportamento:

'they need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgment with respect to other's meanings, beliefs and behaviours. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviours, and to analyze them from the viewpoint of the others with whom one is engaging' (Byram 1997: 34).

O aspecto mais importante na competência interculturalmente denominada Atitude, é o desenvolvimento da consciência crítica da própria cultura e da cultura do outro, que, com uma atitude aberta e de curiosidade, facilita entrar em contacto com outros. A curiosidade é sobre a própria cultura e a do outro.

2.2.3 *Capacidade de Interpretar e Relacionar*

A terceira capacidade limita-se à análise de documentos escritos. Concerne textos de um outro país e esta capacidade depende dos conhecimentos que alguém tem do seu próprio ambiente e o do outro (Byram 1997: 37). É a capacidade de interpretar um documento ou um evento de uma outra cultura, de explicá-lo e relacioná-lo a documentos da própria cultura.

Também implica conhecimentos sobre as maneiras em que perspectivas etnocêntricas são adquiridas durante a socialização e que formam a base para o desenvolvimento das capacidades de ‘ler’ estes documentos e de identificar os efeitos de etnocentrismo (Byram 1997: 52).

2.2.4 *Capacidade de Descobrir e Interagir*

É a capacidade de lidar com uma situação quando uma pessoa não tem, ou só parcialmente, um quadro de conhecimentos:

‘It is the skill of building up specific knowledge as well as an understanding of the beliefs, meanings and behaviours which are inherent in particular phenomena, whether documents or interactions’ (Byram 1997:38).

Os conhecimentos adquiridos podem ser ‘instrumentais’, o que significa que são usados quando se entra em contacto com pessoas de países e culturas diferentes; ou pode ser ‘interpretativo’, isto é, apesar de satisfazer a curiosidade e a receptividade, não são usados para entrar em contacto com pessoas de outros países e culturas.

Trata-se da capacidade de aquisição de novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de utilizar conhecimentos, atitudes e capacidades sob as restrições de comunicação e interacção na prática (Byram 1997: 52).

2.2.5 *Capacidade de Desenvolvimento da Consciência Cultural Crítica*

Esta última capacidade trata da avaliação crítica dos próprios conceitos, crenças e comportamentos e dos do outro, inclusive da maneira em que estes são formados e o complexo de factores sociais em que eles são experienciados (Byram 1997:35). É a

capacidade de avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e do próprio país e da cultura e do país do outro⁸.

Estas cinco capacidades da competência comunicativa intercultural são, segundo Byram, cruciais para alguém se tornar um indivíduo intercultural. É importante lidar com disfunção no discurso de interação, aplicando conhecimentos gerais e as cinco capacidades de Byram.

2.2.6 *Lugar de Aquisição da Competência Comunicativa Intercultural*

Além das cinco capacidades podemos distinguir três categorias amplas e sobrepostas de lugares de aquisição da competência intercultural (Byram 1997: 65), a saber⁹:

- na sala de aula;
- através de experiência pedagogicamente estruturada fora da sala de aula;
- por meio de experiência independente.

A seguir os lugares de aquisição das cinco capacidades são tratados.

Sala de Aula

A ênfase na aprendizagem de culturas no contexto de sala de aula tem sido na aquisição de conhecimentos de outros países e outras culturas. Em geral, é suposto que a aprendizagem na sala de aula é uma preparação para experiências no ‘mundo real’ e para ‘mais tarde’. Mas por causa do envolvimento com a alteridade (*otherness*) no mundo contemporâneo, através da mídia ou por trabalhar e estudar com pessoas de outras culturas, Byram (1997) sugere que a ênfase deve estar em:

‘Relationships among different perceptions of one’s own and another culture, and secondly, relationships in the processes of individual and societal interaction’ (Byram 1997:66).

Segundo o autor, a sala de aula também é o ambiente em que se pode adquirir conhecimentos sobre os processos de comunicação intercultural. A sala de aula dá oportunidades para o ensino propiciar ao aluno a capacidade de interpretar e relacionar documentos e eventos. Conhecimentos e capacidades (*know that* e *know how*) são interrelacionados e a sala de aula

⁸ Tradução minha de: *An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries* Byram (1997: 53).

⁹ Tradução minha dos termos originais: *the classroom, the pedagogically structured experience outside the classroom e the independent experience.*

permite a professores e alunos praticarem e reflectirem sobre a capacidade de ‘ler’ um documento num ambiente onde a pressão de interacção pode ser neutralizada. Estas capacidades também podem ser ligadas à capacidade de descobrir.

A grande vantagem da sala de aula é que os alunos podem aprender sob a orientação do professor as capacidades de evocar significados, podendo reflectir sobre a eficácia de suas tentativas ao fazê-lo. A única coisa que este ambiente não pode oferecer é a oportunidade de desenvolver a capacidade de interagir em tempo real. Por isso, o professor e os alunos têm que ter a oportunidade de visitar outros países para lá poderem colocar em prática o que aprenderam (Byram 1997: 65-68).

Experiência Pedagogicamente Estruturada Fora de Sala de Aula

Dentro de alteridade fora de sala de aula Byram (1997) distingue o ‘trabalho de campo’ de ‘experiência independente’. O trabalho de campo tem uma estrutura pedagógica e objectivos educacionais determinados pelo professor em consulta com os alunos que é diferente da estrutura na sala de aula, mas sempre é uma aquisição orientada. Este tipo de trabalho tem uma relação prospectiva e retrospectiva com a sala de aula e permite o desenvolvimento de todas as capacidades em tempo real, em particular a capacidade de interagir.

Durante a interacção, os alunos têm a oportunidade de experimentar a comunicação sob pressão do tempo e o significado de comportamento não-verbal. Esta experiência afecta todas as cinco capacidades e desafia os alunos de uma forma que a sala de aula raramente pode imitar. O trabalho de campo durante um prazo mais longo, e onde os alunos são separados de outros alunos, professores, sua família e seus amigos, fornece-lhes a oportunidade de desenvolver atitudes que incluem a capacidade de lidar com as fases diferentes de adaptação, o envolvimento com convenções de comportamento e interacção desconhecidas e um interesse em outras culturas (Byram 1997: 68-69).

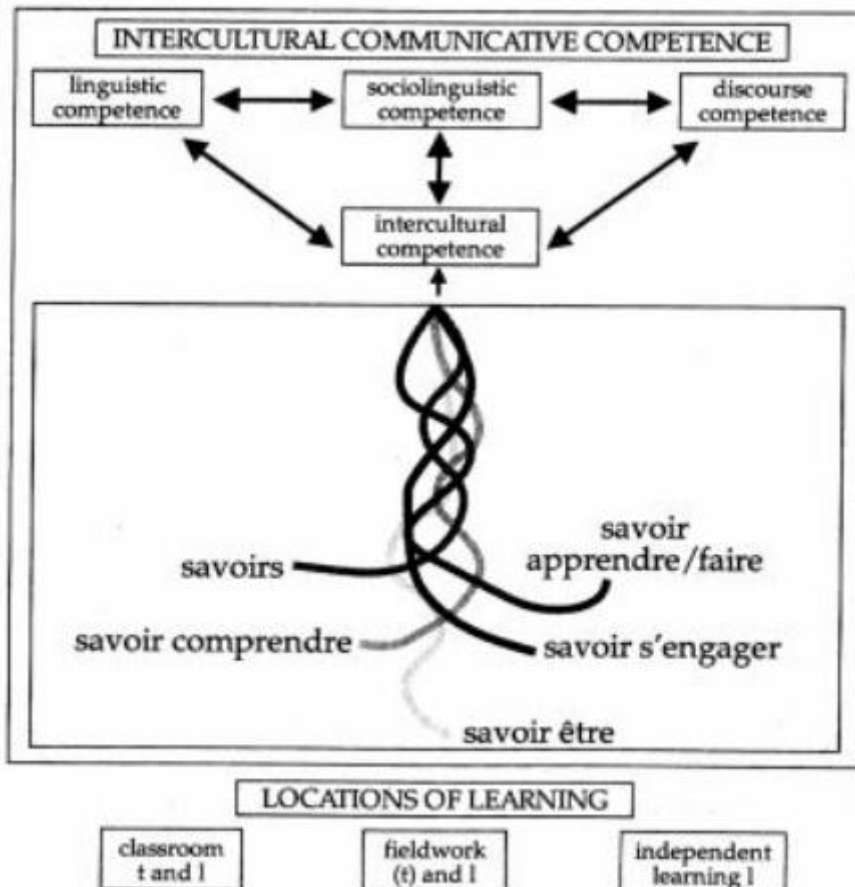
Experiência Independente

Aquisição por experiência independente é um factor de aprendizagem ao longo da vida e pode ser subsequente à e em simultâneo com a sala de aula e o trabalho de campo. Segundo Byram (1997) isto só será eficaz se os alunos forem capazes de continuar a reflectir sobre, bem como desenvolver seus conhecimentos e suas capacidades e atitudes em consequência de um treino prévio. Para a experiência resultar em aquisição, os alunos devem tornar-se autónomos na capacidade de refinamento e no aumento dos seus conhecimentos, suas capacidades e sua flexibilidade em atitudes (Byram 1997: 69-70).

2.2.7 Síntese

A figura I ilustra num modelo as capacidades que levam à uma comunicação intercultural eficaz.

Figura I: *Competência Comunicativa Intercultural*



Fonte: Byram (1997: 73)

O que é bem visível aqui é que as cinco capacidades ('savoirs' no modelo de Byram) estão entrelaçadas e formam em conjunto a competência intercultural.

Mesmo que alunos nunca mais falem a língua estrangeira depois de sair da escola, irão reter a vida inteira a capacidade intercultural, os conhecimentos, a compreensão e o acesso a um mundo além das fronteiras tradicionais (Standards for Foreign Language Learning, 1996, 24).

2.3 Müller-Jacquier (2000)

O autor Müller-Jacquier (2000: 3-5) começa por dizer que os métodos de treino das competências comunicativas interculturais que foram publicados ao longo dos anos, baseiam-se apenas numa visão forçada ou mesmo nos próprios modelos em que problemas potenciais da comunicação intercultural entre interlocutores durante a interacção são vistos e analisados apenas de uma perspectiva psicológica, em vez de executar uma análise linguística sobre a relação entre determinadas formas de expressão e intenções individuais. Em seguida Müller-Jacquier (2000) fala de diferentes problemas de comunicação intercultural e dá sugestões para treinos interculturais que têm como objectivo o aumento de competências interculturais. Ele diz que em situações comunicativas críticas com ou entre estrangeiros, é geralmente o sistema de valores culturalmente específico ou as suas preferências e características individuais que são responsáveis pela maioria dos mal-entendidos que ocorrem.

Estas situações comunicativas críticas podem ser comparadas com o que Knapp et al. (2004) chamam de *critical incidents*, ou seja, incidentes críticos. Isto é, um conjunto de descrições de uma situação de contacto intercultural em que uma instância de comportamento ininteligível de um partido leva a um problema de comunicação intercultural. Tal situação é um incidente crítico. O objectivo de incidentes críticos no contexto dum treino é que os participantes negociam em conjunto para descobrir a causa eventual para poder resolver o problema comunicativo. Visto que não existe uma única declaração correcta mas existem várias explicações alternativas para resolver o problema, chega-se à percepção que há múltiplas possibilidades de interpretação em situações de interacção intercultural (Knapp et al. 2004: 23-24).

Müller-Jacquier (2000: 10-29)¹⁰ distingue dez domínios de problemas comunicativos que causam frequentemente problemas e incompreensão entre interlocutores e que são de origem cultural. Estes domínios são tratados aqui como elementos separados, mas no acto da comunicação real não são tão separáveis.

¹⁰ Tradução minha dos dez domínios do Bernd Müller- Jacquier a serem tratados a seguir. Os termos originais são os seguintes: Social meaning/Lexicon, Speech Acts/Speech Act Sequence, Organization of Conversation: Conventions of Discourse, Choice of Topic, Directness/Indirectness, Register, Paraverbal Factors, Non-verbal Means of Expression, Culture-specific Values/Attitudes and Culture-specific Behavior (including Rituals) and Behavior Sequences.

Conotação social/vocabulário: participantes de um discurso usam conceitos para expressar representações sociais e activam estas representações em outros participantes. Estes padrões de imagens mentais, conceitos, são inequivocamente culturalmente específicos. Como resultado, é de grande importância que interlocutores em situações interculturais estejam cientes que certas palavras podem ter um significado cognitivo-emocional diferente. Por exemplo, significados de instituições como a igreja ou a escola que são culturalmente ligadas à pessoa que fala sobre os conceitos, pois elas apontam para diferentes usos sociais.

Acto de fala/ Sequências do acto de fala: a sequência de determinados actos linguísticos indica convenções específicas no discurso de uma língua. Por outras palavras, falar é um acto que dá prova de certas intenções comportamentais. Frequentemente, falantes não podem fazer uma distinção clara entre a intenção comportamental e a sua execução por meio de expressões verbais e não-verbais. Especialmente em contextos interculturais, isto é um problema complexo. A razão reside na utilização de *contextualizers* diferentes para destacar os actos da fala pretendidos específicos para indicar a intenção comportamental. Além da maneira em que actos de fala são realizados, também a frequência e a classificação de actos de fala são culturalmente específicos. A sequência preferida para actos de fala determinados aponta para convenções específicas no discurso, e não necessariamente para orientações comportamentais individuais, situacionais ou culturalmente específicas como por exemplo raiva ou cortesia.

Organização da conversa/ Regras de discurso: mostram que a estrutura comunicativa de situações quotidianas e interações no trabalho são linguisticamente e culturalmente específicas. Os parâmetros de um discurso estão sujeitos às convenções ligadas à cultura. A organização de uma conversa envolve o processo de ‘*turn-taking*’, ou seja, os momentos na conversa em que os interlocutores são de opinião que podem intervir. Os momentos onde se pode tomar a direcção são culturalmente determinados.

Escolha do tópico: a escolha de tópicos numa conversa também é culturalmente determinada. Que tópicos são tabus e quando é que se muda de tópico. A escolha de tópicos também está relacionada ao significado social que é culturalmente específico. Durante a interacção *face-to-face* deve ser tomada em consideração a ordem correcta em que os tópicos são discutidos, para assegurar assim continuidade temática. Esta continuidade temática varia de uma para outra comunidade cultural e linguística.

Comunicação directa/indirecta: os conceitos sobre quando se é directo e quando se é indirecto ao dirigir-se à uma pessoa numa conversa deve ser visto de maneira relativa, porque a avaliação dos conceitos é culturalmente determinada. Estes termos são relativos. Uma cultura pode ser directa em comparação à certa cultura, mas pode ser indirecta em comparação à uma outra cultura. A avaliação do grau de ser directo numa cultura específica deve ocorrer em relação à uma outra cultura, segundo Müller-Jacquier (2000:20).

Registo: o registo é descrito nas variedades funcionais de fala, ou seja, as formulações alternativas que interlocutores utilizam, dependendo da situação. Segundo Müller-Jacquier (2000:22) há seis características de registo que interlocutores usam para decidir entre formulações alternativas:

- A situação
- O estatuto da pessoa a quem se dirige
- A idade
- A classe
- O sexo
- O nível da fala (formal ou informal)

Factores paraverbais: são elementos como o ritmo da fala, o volume, a ênfase nas palavras e frases etc., que os falantes de uma língua usam e que são características de uma língua.

Comunicação e expressão não-verbal: trata-se de mensagens não-verbais que são comunicadas por expressões faciais, gestos, proximidade física ou contacto visual. É preciso ter cuidado durante a comunicação, porque as formas de expressão de mensagens não-verbais são diferentes de cultura para cultura e por isso interpretações erradas podem ocorrer, como acontece nas imagens seguintes. O senhor (provavelmente o patrão da rapariga), diz à rapariga que ela deve começar a trabalhar às cinco de manhã, mostrando os cinco dedos da mão. A menina assume que ele quer que ela lhe dê um "high-five";



Fonte: Mal-entendido na comunicação não-verbal

Valores e atitudes culturalmente específicos: com base nas normas culturais, as pessoas avaliam e ajustam o seu próprio comportamento e avaliam o de estrangeiros.

Comportamento culturalmente específico (incluindo ritos) e Sequências comportamentais: este último domínio concerne à vida quotidiana no estrangeiro.

Estes dez domínios são ferramentas para analisar como se poderia treinar pessoas, olhando para as causas de um comportamento comunicativo que é percebido como sendo estrangeiro e realizar a análise da comunicação antes de atribuir um comportamento comunicativo ao sistema de valor cultural dos participantes (Müller-Jacquier 2000: 13).

'The analysis of naturally occurring video sequences and the simulation or re-creation of interviews by participants provide real evidence of how decisions are constructed from interaction. They provide opportunities to shake participants out of their taken

for granted ways of doing things and provide them with a set of analytic tools for monitoring their own behavior (...) (Müller-Jacquier 2000: 36).

O que esta citação ilustra é que as ferramentas de treino que Müller-Jacquier (2000) desenvolveu, tentam simular acontecimentos e situações que poderiam ocorrer na vida quotidiana, oferecendo aos participantes ferramentas analíticas quando se encontram em situações fora da zona de conforto.

Este treino foi desenvolvido para o mundo de negócios, mas isto não impediu que o modelo também fosse usado no mundo da educação.

2.4 Lazar et Al. (2007)

Lazar et al. (2007) apresentam um esquema que oferece a possibilidade de avaliar o grau da competência comunicativa intercultural de um aluno em diferentes níveis.

Segundo os autores, um bom conhecimento de regras gramaticais, um vocabulário extensivo, alguns actos de fala e factos culturais memorizados não ajudam suficientemente falantes não-nativos de uma língua estrangeira para socializar, negociar ou fazer amigos na língua estrangeira. Por isso, os autores escreveram um manual com o objectivo de dar algumas respostas a perguntas ligadas ao tópico, além de ajudar professores a incorporar treinos de comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras mais sistematicamente (Lazar et al. 2007: 5).

Segundo Lazer et Al. (2007) a competência comunicativa intercultural não pode ser adequadamente avaliada usando os procedimentos de testes tradicionais, isto é, avaliar alunos com notas como resultado da medida ou várias medidas de recolha de dados. Métodos alternativos de avaliação como inquéritos pré e pós-curso, auto-avaliação, observações de professores com avaliação do processo e do progresso de aprendizagem, a avaliação geral do professor e o portfólio do aluno podem, assim dizem os autores, fornecer informação de mais valor. Por todas estas razões, os autores sugerem que a avaliação das diferentes dimensões na competência comunicativa intercultural pode variar. Os autores dão as seguintes sugestões para os métodos de avaliação:

- Aplicar métodos como perguntas de múltipla escolha e as declarações correspondentes das respostas para avaliar *conhecimentos/savoir*.
- Utilizar técnicas como interpretações de papéis e simulações de incidentes críticos para a avaliação de *'know how'/savoir-faire*.
- Integrar *conhecimentos* em 'knowing how' que serão avaliados em termos de proficiência dentro de um desempenho definido em termos de capacidades.
- Fazer a avaliação de *ser/savoir-être* através de auto-avaliação por meio de inquéritos sobre atitudes, portfólios, reflexão do próprio aluno e observações do docente.

Resumindo, a avaliação da competência intercultural deve pesar mais numa valorização do processo e do progresso do aluno. Além disso, esta avaliação final deve ser baseada em mais do que numa valorização do processo e progresso da aprendizagem (Lazar et al 2007: 36).

Enquanto Byram (1997) distingue cinco capacidades de competência intercultural, Lazar et al. (2007) distinguem apenas três capacidades desta competência, chamadas *conhecimentos interculturais*, *capacidades interculturais* e *atitudes interculturais de 'ser'*¹¹, semelhantes às capacidades de conhecimentos, de descobrir e interagir e de atitudes de Byram (1997).

Os autores propõem uma escala de proficiência que inclui indicadores para definir os níveis relevantes dentro da capacidade de competência comunicativa intercultural (CCI). Esta escala combina descritores e critérios de desempenho para descrever cada nível de CCI. As suas formulações são sempre positivas, ou seja, em termos do que uma pessoa é capaz (Lazar et al. 2007: 36).

As três capacidades de competência comunicativa intercultural tratadas por Lazar et al. (2007) podem ser descritas cada uma em termos de três níveis de proficiência, nomeadamente baixo, médio e alto. Estas três capacidades com três níveis podem ser utilizadas concretamente no contexto da sala de aula. Nos esquemas abaixo apresentados se pode 'ver' em que nível um aluno se encontra, pressupondo que certos comportamentos e atitudes podem ser categorizados em níveis e que os descritores de um certo grau de uma capacidade são únicos. Em seguida são apresentados os descritores.

¹¹ Tradução minha das capacidades de Lazar et al. (2007: seção 7.2 no CD-Rom): Intercultural 'knowledge/savoirs', Intercultural skills 'know-how/ savoir-faire' e Intercultural attitudes 'being/savoir-être'.

Avaliação de conhecimentos interculturais

A primeira capacidade de competência comunicativa intercultural (CCI) é a avaliação de ‘conhecimentos interculturais’:

Esquema 1: Conhecimentos Interculturais

Nível	Descritores de CCI
Baixo	O aluno faz descrições simples e identifica factos culturais específicos e gerais limitados, relacionados à memória colectiva, estilos de vida ou sistemas sociais. Fala de um modo muito geral sobre alguns aspectos de comportamento que são culturalmente determinados, usa e explica algumas palavras e expressões relacionadas às diferentes áreas de interações sociais. Tenta compreender factos culturais intuitivamente, baseado num ‘ <i>checklist</i> ’ mental geral simples, composto de memória colectiva, estilos de vida e sistemas sociais. Quando questionado aplica estereótipos culturais.
Médio	O aluno possui algum conhecimento concreto sobre factos culturais e consegue gradualmente construir e modificar a informação adquirida. Fala e explica de modo mais concreto aspectos diferentes de actos de comportamento que são determinados culturalmente, consegue compará-los com a própria experiência, tradições locais e nacionais. Usa mais palavras e expressões do que no nível baixo: sabe comentar sobre provérbios, canções e expressões.
Alto	O aluno tem conhecimentos exactos de elementos culturais gerais e específicos, desenvolvendo uma variedade de estratégias de aprendizagem, variando de observação reflectiva à experimentação activa. Fala sobre, explica, comenta e analisa as diferenças culturais que foram aprendidas e sabe compará-las bem com a própria experiência e tradições locais e nacionais. Compreende, compara e analisa do ponto de vista intercultural provérbios, canções, ditados e actos de comportamento.

Fonte: Seção 7.2 no CD-Rom correspondente do manual de Lazar et al. (2007)

Avaliação de capacidades interculturais

A segunda dimensão de CCI é a avaliação de capacidades interculturais:

Esquema 2: Capacidades Interculturais

Nível	Descritores de CCI
Baixo	O aluno sabe participar em conversas em diferentes situações que são culturalmente determinadas, com algumas expressões comuns, mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre elas ou tentar explicá-las, isto é, sem uma análise crítica e sem incorporar variáveis culturais dentro da análise.
Médio	O aluno participa mais livremente em situações que são culturalmente determinadas, ou seja, sabe expressar, comparar e analisar diferenças com algumas observações críticas e é capaz de lidar com elas, até certa medida. É capaz de analisar a situação objectivamente e é capaz de compreender a variabilidade de comportamento verbal e não-verbal dentro da comunidade cultural alvo, mas não tenta recriar uma visão do mundo alienígena e não reflecte sobre como a pessoa que é culturalmente diferente, poderá interpretar eventos.
Alto	O aluno consegue participar em conversas em situações que são culturalmente determinadas e expressar, comparar, analisar e reflectir criticamente sobre diferenças de modo absolutamente livre. Utiliza, de modo apropriado, provérbios, ditados e expressões em diferentes contextos interculturais. É capaz de facilmente lidar com situações imprevistas e é capaz de recriar uma visão do mundo alienígena, facilmente reconhecendo como a própria visão do mundo é culturalmente condicionada. Sabe lidar facilmente com estresse associado à cultura diferente intensa e à imersão na língua. Expressa claramente flexibilidade comportamental verbal e não-verbal.

Fonte: Seção 7.2 no CD-Rom correspondente do manual de Lazar et al. (2007)

Avaliação de atitudes interculturais

A terceira e última dimensão final de CCI é a avaliação de atitudes interculturais ‘ser’:

Esquema 3: Atitudes Interculturais

Nível	Descritores de CCI
Baixo	O aluno experimenta situações interculturais com dificuldades e, em consequência, tem de adoptar uma abordagem defensiva. Mostra alguma sensibilidade, mas também mostra atitudes e percepções etnocêntricas e espera adaptação do outro. Manifesta tolerância para alguns actos de comportamento culturalmente determinados. Demonstra um grau de consciência cultural, mas ainda assim tende a ser influenciado

	por estereótipos culturais, devido a uma atitude passiva perante outras culturas.
Médio	O aluno manifesta atitudes ‘mistas’ sobre actos de comportamento que são culturalmente determinados. Começa a aceitar ambiguidade intercultural como desafiante, mostrando franqueza e interesse no outro. Às vezes toma a iniciativa de adoptar padrões do outro; tende a ver as coisas e as situações do ponto de vista do outro. Mostra franqueza perante outras culturas, aceita e é simpático perante convicções e valores do outro. Não tem uma argumentação profunda do próprio comportamento em termos da própria atitude em relação às diferenças culturais.
Alto	O aluno sabe desfrutar, observar, participar, descrever, analisar e interpretar elementos e situações interculturais. Argumenta bem a própria posição perante diferentes actos de comportamento que são determinados culturalmente. Expressa uma sensação de alteridade (<i>otherness</i>), ou seja, é capaz de reflectir sobre o que uma pessoa de uma outra cultura realmente sente numa determinada situação. Expressa empatia com respeito a representantes de culturas diferentes. Mostra respeito para alteridade, outras crenças e valores. Tenta assumir o papel de mediador em encontros interculturais, está aberto a ambiguidades e dá conselhos e apoio a outros, reconhecendo que determinadas visões do mundo são condicionadas culturalmente.

Fonte: Seção 7.2 no CD-Rom correspondente do manual de Lazar et al. (2007)

Estes diferentes níveis de competência comunicativa intercultural podem ser utilizados como critérios de uma ferramenta para ‘medir’ o nível de competência de alguém durante interacções interculturais.

2.5 Síntese e Pergunta Base

Nas páginas anteriores vários aspectos de competência comunicativa intercultural foram tratados, começando com teorias gerais sobre a comunicação intercultural até treinos para a obtenção de e ferramentas para medir competência comunicativa intercultural.

Resumindo, a teoria de Byram (1997) explicou as cinco capacidades da competência comunicativa intercultural e os lugares onde estas podem ser adquiridas (veja §2.2). Também desenvolveu um modelo que mostra que todas as capacidades de CCI estão entrelaçadas e que as diferentes competências (linguística, sociolinguística, pragmática e intercultural) se influenciam mutuamente. Byram (1997) não só dá uma visão clara das cinco capacidades de CCI, mas também uma explicação dos lugares onde estas podem ser adquiridas e tem um

modelo claro sobre as relações entre as capacidades interculturais e seu relacionamento com outras competências como as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

O treino de Müller-Jacquier (2000) diz que em situações comunicativas críticas com ou entre estrangeiros, é geralmente o sistema de valores que é culturalmente específico ou as suas preferências e características individuais que são responsáveis pela maioria dos mal-entendidos que ocorrem (veja §2.3). Estas situações comunicativas críticas correspondem com os incidentes críticos (*critical incidents*) de Knapp et al. (2004) (veja §2.3). Müller-Jacquier (2000) foca principalmente no desenvolvimento de um treino para apontar os dez domínios de problemas comunicativos que, segundo ele, causam frequentemente problemas e incompreensão entre interlocutores e que são de origem cultural. Porém, este treino não foi desenvolvido para alunos de línguas, mas para pessoas que entram em contacto com pessoas de outras línguas e culturas para fins de negócios. Talvez pudesse ser adoptado para alunos também.

Lazar et al. (2007) tratam a avaliação de competências adquiridas, dando sugestões para avaliar o nível de competência intercultural de alunos e desenvolvendo um esquema com descritores e critérios para medir o nível de três capacidades de CCI (veja §2.4). Mas a meu ver esta teoria não está completa, porque baseia-se apenas em três capacidades de CCI enquanto Byram (1997) apresenta cinco capacidades entrelaçadas que não podem ser separadas na comunicação em tempo real. Sendo assim, ainda não há uma ferramenta padrão para medir o desenvolvimento ou o nível de competência comunicativa intercultural de alguém.

Esta tese concentra-se na mensurabilidade da competência comunicativa intercultural em contextos pedagógicos e parte da pergunta base, visando elaborar as ideias de Lazar et al. (2007) que classificaram as três capacidades comunicativas interculturais em três níveis para a aprendizagem de uma língua em situação de *'blended learning'*. *Blended learning* refere-se à uma mistura de diferentes ambientes de aprendizagem e combina métodos tradicionais de sala de aula com actividades mediadas por computador (Bonk & Graham 2006). A pesquisa concentra-se especificamente na componente de comunicação por vídeo-web:

As capacidades de competência comunicativa intercultural são mensuráveis na comunicação vídeo-web entre falantes nativos e aprendentes de uma língua estrangeira?

A pergunta base tem as seguintes subquestões:

- As capacidades comunicativas interculturais contribuem para uma comunicação eficaz e, se assim for, de qual modo?
- Quais são as capacidades que são observadas com maior frequência? Estas capacidades resultam automaticamente em comunicação mais eficaz?
- Quais são as capacidades que são observadas com menos frequência? A ausência destas capacidades resulta automaticamente em comunicação menos eficaz?

3 Método de Pesquisa

Segue abaixo o método da minha pesquisa que tem como objectivo desenvolver uma ferramenta para medir o nível de competência comunicativa intercultural (CCI) de alunos aprendentes da língua portuguesa no início e no fim de três sessões de vídeo-web.

Este capítulo consiste de três partes. Na primeira parte apresento o contexto do material para a pesquisa, recolhido num contexto de *blended learning* na Universidade de Utreque. A minha pesquisa baseia-se em fragmentos de conversas entre alunos do primeiro ano de *língua e cultura portuguesa* e estudantes falantes nativos, do projecto NIFLAR (para o projecto veja Projecto NIFLAR website). Segundo Bonk e Graham (2006: 5) sistemas de *blended learning* combinam instrução *face-to-face* com instrução através do computador¹². Esta definição sublinha o papel importante e central de tecnologias baseadas no computador e a utilização de *blended learning* no ensino de línguas estrangeiras. Por um lado há o ambiente de aprendizagem *face-to-face*. Por outro lado há ambientes de aprendizagem que, graças às novas tecnologias para a comunicação e interacção, começaram a crescer e expandir. No passado estes dois ambientes de aprendizagem permaneciam separados. Hoje em dia, as tecnologias comunicativas permitem interacções síncronas que ocorrem em tempo real e com níveis de fidelidade quase iguais ao ambiente de comunicação *face-to-face* (Bonk & Graham 2006: 6).

Seleciono fragmentos em que ‘algo’ não corre bem na comunicação. Descrevo o projecto NIFLAR em § 3.1, assim como os alunos que participaram para a língua portuguesa. Em seguida, quero ‘medir’ o nível e o desenvolvimento de CCI dos aprendentes de língua portuguesa. Limito-me nesta pesquisa aos alunos de língua portuguesa da Universidade de Utreque que vão passar um semestre na Universidade de Coimbra no segundo ano. Para uma residência bem-sucedida em Coimbra, os alunos devem desenvolver suas capacidades CCI.

Na segunda parte, apresento a selecção dos pares de participantes e os fragmentos para a análise. Na última parte deste capítulo apresento o programa editor EXMARaLDA que é a ferramenta para fazer as próprias transcrições, as transcrições que fiz dos fragmentos seleccionados que apresentam situações de possíveis mal-entendidos e o instrumento de

¹² Tradução minha de definição de *blended learning* de Graham: Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer mediated instruction

análise em que vou demonstrar se é realmente possível medir o nível de competência comunicativa intercultural, e se assim for, em que nível uma pessoa se encontra.

3.1 O Projecto NIFLAR (2009-2010)

O projecto internacional NIFLAR, *Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*, subsidiado pela comissão europeia tinha como objectivo desenvolver meios para tornar o ensino de línguas estrangeiras mais autêntico, relevante e gratificante através do uso de ambientes *e-learning* inovadores. Uma dos dois meios virtuais utilizados era a comunicação video-web em que alunos de quatro países europeus (Holanda, Espanha, Portugal e República Checa) e ainda do Chile e da Rússia interagiam um com o outro. O objectivo era falar, trabalhar em conjunto, partilhar documentos, envolver-se no processo de escrita on-line enquanto se viam através da webcam. Os participantes eram alunos aprendentes da língua e professores-alunos nativos no próprio país que desta maneira tinham a oportunidade de:

'(...) communicate with real foreign language learners, engage in action research and get pedagogical, intercultural and digital skills and competences' (NIFLAR website: About NIFLAR).

O ambiente de *e-learning* através de comunicação vídeo-web foi usado pelos pares de alunos de língua portuguesa. Esta ferramenta colaborativa virtual para comunicação em sincronia apresenta vantagens importantes como;

'a oportunidade de comunicação real em sincronia com falantes nativos da língua-alvo; a oportunidade de criação de contextos virtuais específicos para a língua-alvo para permitir comunicação contextualizada' (Pereira et al. 2011:5).

Todos estes aspectos fazem com que a comunicação video-web se torne uma interacção muito autêntica.

O outro meio virtual utilizado e desenvolvido para o projecto NIFLAR foi *Second Life* com mundos virtuais em 3D que podem ser empregados no ensino superior de línguas. Os alunos participam como *avatars*, isto é, os participantes não podem ver as pessoas reais com quem

comunicam mas podem participar em interacções textuais ou orais com outros avatars, e também podem realizar muitos tipos de acções em diferentes locais virtuais. Este meio virtual não foi utilizado pelos alunos de língua portuguesa (NIFLAR website: About NIFLAR).

No caso da língua portuguesa os participantes na comunicação vídeo-web do projecto NIFLAR de Coimbra eram estudantes de mestrado do curso pedagógico Português como Língua Estrangeira, os participantes de Utreque eram alunos de BA de Língua e Cultura Portuguesa do primeiro ano a nível B1 de QECR¹³ e os participantes de Valência, igualmente aprendentes da língua portuguesa, eram alunos nos níveis B1, A2/B1 e A2 de QECR. Para o esquema dos níveis europeus de língua (QECR), veja Anexo I. Nesta pesquisa não vou tratar a estrutura das próprias sessões de comunicação nem os alunos de Valência, pois me limito aos alunos da Universidade de Utreque. Tenciono ligar o nível de competência comunicativa intercultural ao nível de língua portuguesa dos alunos aprendentes. Por outras palavras, quero comparar o nível de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural com o nível de desenvolvimento da língua portuguesa (QECR).

Os objectivos dos alunos nas diferentes universidades não eram os mesmos. Os objectivos para os alunos de mestrado da Universidade de Coimbra eram aprender a desenvolver tarefas para comunicação video-web, e a formação através do pré-serviço com alunos de português como língua estrangeira, para obter familiaridade com ferramentas de ensino inovadores e para aumentar a consciência intercultural dos mesmos.

Os objectivos dos alunos aprendentes de língua, neste caso a portuguesa, eram comunicar numa língua estrangeira através de comunicação virtual com falantes nativos no seu próprio país, executar tarefas diferentes da vida real em diferentes capacidades (ouvir, falar, ler, escrever) e pôr em prática (autêntica) o que é aprendido de maneira mais artificial na sala de aula na própria universidade, ou seja, *blended learning*, para aumentar a consciência intercultural na língua e cultura novas (NIFLAR website: Portuguese).

3.2 Seleção dos Pares de Participantes e dos Fragmentos para a Análise

As sessões de comunicação vídeo-web estavam integradas num curso de língua,

Taalverwerving Portugees 3, na Universidade de Utreque e tiveram lugar em Fevereiro e

¹³ QECR: Quadro Europeu Comum de Referência. Oferece uma base para o reconhecimento mútuo das qualificações de línguas.

Março de 2010 (Website de NIFLAR: Portuguese). Os estudantes de mestrado da Universidade de Coimbra frequentavam o curso de mestrado pedagógico de Português como Língua Estrangeira/L2 e, sob supervisão, desenvolveram diferentes tarefas para sessões de comunicação video-web com os alunos aprendentes de Utreque e Valência. Algumas destas tarefas desenvolvidas foram seleccionadas, adaptadas onde necessário e os mesmos estudantes de mestrado foram convidados a participar como professores pré-serviço para efectuar a aula em comunicação vídeo-web. Houve quatro sessões de comunicação vídeo-web. A primeira sessão foi de introdução para os pares de estudantes se conhecerem. Nas outras três sessões foi executada uma tarefa com partes diferentes. Para as tarefas e suas estruturas veja NIFLAR website: Tasks Portuguese. Como eram oito pares de alunos, quatro pares executaram a tarefa *Trabalhar em Portugal* e quatro pares executaram a tarefa *Vamos às Compras*.

Selecionei fragmentos de sessões entre os falantes nativos e aprendentes da língua estrangeira onde a comunicação correu bem ou não correu bem, a saber das sessões 1 e 3 dos pares A,B,C e D. Os pares A e C executaram a tarefa *Trabalhar em Portugal* e os pares B e D executaram a tarefa *Vamos às Compras*. Na terceira sessão da Aluna D ocorreu uma falha técnica e por isso ela não podia ouvir a falante nativa. Por isso selecionei um fragmento para o transcrito antes da falha técnica. Neste fragmento ocorre uma situação de incidente crítico (veja § 2.3), mas que não é de natureza cultural. Além dos fragmentos seleccionados, analiso se competências comunicativas interculturais são ou não são mensuráveis.

3.3 Instrumento de Análise

Como foi mencionado em § 3.2, selecionei alguns fragmentos de interacção entre os pares. O critério de selecção foi que deviam ser situações potenciais para mal-entendidos. Portanto, os fragmentos seleccionados podem ser situações em que a comunicação é eficaz ou podem ser situações onde ocorrem mal-entendidos. As transcrições são apresentadas nos anexos I até X e servem como base para as análises.

3.3.1 Ferramenta para Transcrição

O Editor EXMARaLDA (EXtensible MARKup Language for Discourse Annotation) em forma de uma partitura é uma ferramenta para inserir, editar e produzir transcrições. Além disso, o Editor EXMARaLDA tem funções para o intercâmbio de dados com outros sistemas

(TASX, Praat, ELAN, AIF, syncWRITER, HIAT-DOS) e para a segmentação dos dados de transcrição de acordo com as várias convenções de transcrição (website EXMARaLDA).

Para os fragmentos seleccionados de comunicação dos quatro pares, foi necessário fazer as transcrições no Editor EXMARaLDA para poder de analisar bem os fragmentos. Comecei por preencher a informação meta, ou seja, o nome do projecto, a convenção do transcrito, o comentário, a duração do fragmento, o tema, o sexo dos participantes e os minutos do fragmento. Depois editei o *speakerstable*, que contém as abreviações para indicar os falantes, neste caso uma letra maiúscula ‘A’ que é a abreviação da palavra Aluno, seguido por uma outra letra maiúscula (A, B ,C ou D) para o aluno aprendiz e as letras maiúsculas ‘FN’, que formam o abreviamento de Falante Nativo, para os falantes nativos, o sexo dos participantes e as línguas usadas. Em seguida criei os *tiers*, que são as linhas em que posso preencher o que é dito pelos falantes e finalmente escolhi um tipo de *tier*, isto é neste caso o ‘v’ de comunicação verbal (EXMARaLDA: Intro). A seguinte ilustração mostra um exemplo:

Project Name: Projecto NIFLAR

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: Uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 16 minutos e 40 segundos.
Tema: saldos. 2 participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 02:43-06:19

Speakertable

ex

Sex: m
Languages used: por
L1: por

EX

Sex: f
Languages used: por
L1: nld

[1]

0
ex [v] Apos a simulação, conversa um pouco sobre os prestimentos da troca devolução e

Nas transcrições também são usadas certos símbolos para indicar certas acções na comunicação como ↑, ↓ e (.), entre outros. A lista de símbolos e abreviações que são usados nos textos transcritos encontra-se na página 3 desta tese.

3.3.2 As Transcrições

As transcrições foram feitas a partir de fragmentos seleccionados de comunicação video-web entre os pares. Fiz transcrições de momentos críticos na comunicação. Nas transcrições prestei atenção às situações de possíveis mal-entendidos e analisei a maneira em que os alunos aprendentes lidaram com estas situações. Analisei as respostas, perguntas e reacções dos falantes nativos e se estas situações de possíveis mal-entendidos podiam ser resolvidas se sim, analisei de que maneira, ou seja, se os alunos aprendentes estavam conscientes da situação e resolvem-na de maneira consciente. Estas transcrições são o ponto de partida para a análise das capacidades e os seus níveis correspondentes dos alunos.

Finalmente, algumas transcrições já tinham sido feitas para um outro trabalho. Por isso as traduções holandesas estão incluídas em certas transcrições e a informação meta nestas pode variar da das transcrições feitas para esta pesquisa.

3.3.3 Instrumento de Análise

Para ser capaz de analisar as transcrições é preciso ter um instrumento, ou seja, uma ferramenta para ‘medir’ a competência comunicativa intercultural dos aprendentes da língua estrangeira.

Como ainda não existe uma ferramenta padrão para analisar e ‘medir’ o nível e o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural (CCI) de alguém (veja § 2.6), quero desenvolver uma ferramenta relacionada à mensurabilidade do nível de desenvolvimento de CCI. A base para o desenvolvimento da ferramenta para esta análise é a teoria mais conhecida e usada no domínio de comunicação intercultural, a teoria de Byram (1997). De acordo com Byram (1997: 50) cada uma das cinco capacidades tem determinados objectivos que são um refinamento das definições das capacidades introduzidas anteriormente (veja § 2.2). Apresento os objectivos que foram alcançados no caso de comunicação eficaz ou que não foram alcançados no caso de mal-entendidos dentro dos fragmentos seleccionados. Em seguida e com base na teoria de Lazar et al. (2007), os objectivos alcançados serão categorizados segundo os níveis correspondentes, ‘medindo’ assim o nível de CCI de cada aprendente. Finalmente os dez domínios em que podem ocorrer problemas de comunicação que são culturalmente gerados, segundo Müller-Jacquier (2000), serão envolvidos na análise para ver se as interacções seleccionadas podem ser atribuídas a um ou a mais dos dez domínios (veja os domínios em § 2.3). Desta maneira também se torna visível quais dos dez

domínios de problemas de comunicação que são culturalmente gerados são os mais comuns nos fragmentos seleccionados para a minha pesquisa.

Abaixo seguem os esquemas com os objectivos a alcançar de cada uma das cinco capacidades de competência comunicativa intercultural de Byram (1997) que servem como base da análise dos fragmentos seleccionados.

Esquema 4: *Atitudes*

Objectivos¹⁴
1. A vontade de procurar ou aproveitar oportunidades de se envolver com alteridade numa relação de igualdade.
2. Interesse em descobrir outras perspectivas sobre interpretações de fenómenos familiares e fenómenos desconhecidos, tanto na sua própria como na cultura e práticas culturais do outro.
3. A vontade de questionar os valores e os pressupostos em produtos e práticas culturais no seu próprio ambiente.
4. A vontade de experimentar as fases diferentes de adaptação a e a interacção com uma cultura diferente durante um período de residência no país da língua de aprendizagem.
5. A vontade de se envolver com as convenções e os ritos de comunicação e interacção verbal e não-verbal.

Esquema 5: *Conhecimentos*

Objectivos¹⁵
1. Relações históricas e contemporâneas entre o seu próprio país e o país do interlocutor.
2. Os meios para estabelecer contacto com interlocutores de um outro país, de viajar ao e de um país e as instituições que facilitam o contacto ou ajudam a resolver problemas.
3. Os tipos de causas e processos para potenciais mal-entendidos entre interlocutores de origens culturais diferentes.
4. A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados a e são vistos da perspectiva do país do interlocutor.

¹⁴ Tradução minha do esquema dos objectivos a alcançar de *Attitudes* de Byram (1997:50).

¹⁵ Tradução minha do esquema dos objectivos a alcançar de *Knowledge* de Byram (1997:51).

5. A memória nacional do país e a perspectiva do interlocutor sobre ela.
6. As definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir de perspectivas de outros países.
7. As definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas sobre elas.
8. Os processos e as instituições de socialização no próprio país e no país do interlocutor.
9. As distinções sociais e os seus principais marcadores, no próprio país e no do seu interlocutor.
10. As instituições e as percepções delas que interferem na vida quotidiana do próprio país e no do seu interlocutor, e que dirigem e influenciam as relações entre elas.
11. Os processos de interacção social no próprio país e no do seu interlocutor.

Esquema 6: *Capacidade de Interpretar e Relacionar*

Objectivos¹⁶
1. Identificar perspectivas etnocêntricas num documento ou evento e explicar a sua origem.
2. Identificar áreas de mal-entendidos e disfunção possíveis durante a interacção e explicá-los em termos de cada um dos sistemas culturais.
3. Mediar interpretações e fenómenos conflitantes.

Esquema 7: *Capacidade de Descobrir e Interagir*

Objectivos¹⁷
1. Informar-se de maneira eficaz através de um interlocutor sobre os conceitos e valores de documentos ou eventos, para desenvolver um sistema explicativo suscetível de aplicação a outros fenómenos.
2. Identificar referências significantes dentro e entre culturas e descobrir os seus significados e as suas conotações.
3. Identificar processos semelhantes e diferentes de interacção, verbal e não-verbal, e negociar um uso apropriado destes em circunstâncias específicas.

¹⁶ Tradução minha do esquema dos objectivos a alcançar de *Skills of interpreting and relating* de Byram (1997:52)

¹⁷ Tradução minha do esquema dos objectivos a alcançar de *Skills of discovery and interaction* de Byram (1997:53)

4. Usar em tempo real uma combinação apropriada de conhecimentos, capacidades e atitudes para interagir com interlocutores de um país e uma cultura diferente, levando em consideração o grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferenças entre o próprio país e a própria cultura e os do outro.
5. Identificar relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os do outro.
6. Identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.
7. Usar em tempo real conhecimentos, capacidades e atitudes para mediação entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira.

Esquema 8: *Consciência Cultural Crítica*

Objectivos¹⁸
1. Identificar e interpretar valores explícitos e implícitos em documentos e eventos na sua própria cultura e na do outro.
2. Fazer uma análise avaliativa de documentos e eventos que se referem a uma perspectiva e a critérios explícitos.
3. Interagir e mediar intercâmbios interculturais de acordo com critérios explícitos, negociando, quando necessário, o grau de aceitação deles com base nos seus conhecimentos, nas suas capacidades e atitudes.

Para a análise dos fragmentos seleccionados só usarei os objectivos da competência de *atitudes*, de *conhecimentos* e de *capacidades de descobrir e interagir*. Isto porque a *capacidade de interpretar e relacionar* limita-se à interpretação de textos ou eventos numa outra cultura, e a explicá-los e relacioná-los a documentos da própria cultura, ao passo que os alunos não se encontravam a fazer este tipo de trabalho durante a execução das tarefas. A *consciência cultural crítica* concentra-se na avaliação crítica dos próprios conceitos, crenças e comportamentos e dos do outro, inclusive da maneira em que estes são formados e o complexo de factores sociais em que eles são experienciados, elementos a que os alunos aprendentes nestes fragmentos foram pouco expostos. Por isso, só aplicarei três dos cinco esquemas nesta análise para detectar os objectivos alcançados por capacidades.

¹⁸ Tradução minha do esquema dos objectivos de *Critical cultural awareness/political education* de Byram (1997:53)

Desenvolvi um instrumento de análise, combinando estes três capacidades de Byram (1997) e os seus objectivos correspondentes, com os níveis destas mesmos três capacidades em Lazar et al. (2007) que foram tratados em § 2.4. É para marcar com uma cruz os objectivos alcançados nos fragmentos seleccionados de comunicação vídeo-web. Em seguida, utilizarei os descritores de Lazar et al. (2007) para ver em que nível a capacidade específica se encontra na primeira sessão da comunicação vídeo-web e na última sessão, no intuito de ver se há um desenvolvimento nas capacidades de competência comunicativa intercultural dos alunos aprendentes. Para o instrumento de análise desenvolvido por mim veja Anexo II-A e Anexo II-B.

Além de medir as capacidades interculturais com este instrumento, analisarei se um ou, talvez, mais dos dez domínios de possíveis problemas interculturais (Müller-Jacquier 2000) estão presentes nos níveis em que as competências de um falante se encontram. No caso de não conseguir marcar uma cruz na primeira parte do instrumento de análise do Anexo II e consequentemente não conseguir atribuir um nível de CCI, vou tentar explicar o que ocorre no fragmento quer com os dez domínios de problemas de comunicação, que são culturalmente gerados e que poderiam causar eventuais problemas e disfunção na comunicação intercultural (Müller-Jacquier 2000), quer com uma descrição minha.

4 Análises e Resultados

Neste capítulo apresento as análises e os resultados da minha pesquisa. As análises são feitas através do instrumento de medição que se encontra no Anexo II. Os resultados são apresentados em tabelas e comentados para esclarecer a análise dos dados. Certos elementos são tratados em geral para indicar quais são as capacidades que todo o grupo de aprendentes da língua não materna adquiriram durante o projecto NIFLAR ou já tinham antes do início do projecto. Além disso, o nível das capacidades será determinado em termos de baixo, médio ou alto segundo os níveis de capacidades desenvolvidos por Lazar et al. (2007). Através das análises e dos seus resultados ver-se-á que capacidades são dominadas pelos alunos, em que nível estas se encontram e se há um desenvolvimento pessoal, ou seja, uma transição a um nível mais elevado. Também quero ver como o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural está relacionado ao desenvolvimento do nível da língua portuguesa dos aprendentes.

4.1 Análise dos fragmentos

As análises dos fragmentos acerca de *Atitudes, Conhecimentos e Capacidades de Descobrir e Interagir* serão executadas por meio dos objectivos indicados por Byram (1997). Como já foi mencionado, estas três capacidades interculturais estão relacionadas às capacidades de *conhecimentos interculturais, capacidades interculturais e atitudes interculturais* de Lazar et al. (2007). Através do esquema para medir o nível de CCI apresentarei a análise dos objectivos realizados por cada aprendente de português como língua estrangeira. Nas descrições que seguem os números correspondem à descrição destes no instrumento de medição apresentado no Anexo II. Número 1 da capacidade *Atitudes*, por exemplo, corresponde à descrição do primeiro objectivo da capacidade *Atitudes* de Byram (1997).

Para esta parte de análise analiso ambas as sessões, ou seja, a primeira e a terceira sessões. Para ser capaz de atribuir um nível às capacidades, é importante primeiro documentar quais destes objectivos alcançados das três capacidades são detectáveis nos fragmentos seleccionados. Em seguida, por meio dos níveis das capacidades interculturais de Lazar et al. (2007), vou medir o nível das capacidades da primeira e da terceira sessões, para mostrar o desenvolvimento.

Todos os resultados são colocados num esquema geral para ver quantos objectivos foram alcançados por cada estudante em total e para dar uma imagem geral dos objectivos alcançados em todos os fragmentos seleccionados.

4.1.1 Atitudes

Por aluno descrevemos os objectivos alcançados na capacidade ‘Atitude’ e depois apresentamos uma tabela com os resultados para compará-los. A enumeração segue a enumeração de Byram (1997).

Aluno A: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa completa veja o website NIFLAR: Tasks portuguese

1. No nível individual é visível a vontade de aproveitar e se envolver com alteridade numa relação de igualdade com a falante nativa. O Aluno A aproveita situações em que tem a possibilidade de falar livremente com a falante nativa sobre determinados temas. Assim, cometer erros ou dizer coisas que não são percebidas ou claras de imediato por causa do seu quadro conceptual e eventualmente o vocabulário limitado, não resultam numa avaliação baixa de execução da tarefa como seria o caso num contexto de sala de aula tradicional. Pois no caso do Aluno A isto não é uma restrição para a comunicação eficaz.
2. O segundo objectivo também está presente na execução das tarefas entre o Aluno A e a falante nativa. Quando falam sobre o tema de emprego e desemprego o Aluno A está interessado em saber as perspectivas e interpretações sobre alguns tópicos. Ele conta histórias que ele ouviu e que teriam acontecido em Portugal para saber se realmente aconteceram e para saber a opinião sobre o assunto da falante nativa. Isto porque segundo suas próprias perspectivas isso não seria possível. O seguinte fragmento do texto transcrito (veja Anexo III) ilustra a presença do segundo objectivo:

[5]

	..		
AA [v]	jornal escrevi uma coisa	(.) escrevia eh uma coisa sobre o presidente de	
FN [v]	escrevia	hmm	

[6]

	5	6	
AA [v]	Portugal	ou (.) e::hm ja alguém com:: mhh muito	
FN [v]	Presidente ou primeiro ministro?		

[7]

	7	8	9
AA [v]	Hmmm	hmm:: Que é muito importante lá.	
FN [v]	com muito poder?		Aah o Presidente ou o primeiro

[8]

	..	10	
AA [v]			eh olha já não sei ma::s o que aconteceu este senhor não gostou
FN [v]			ministro um deles

[9]

	..		11
AA [v]	na↑da do que eles escrevi::am	escreveram	e::: (.) fechou o jornal.
FN [v]		escreveram	escreveram
			Isso

O que é bem notável aqui é que o Aluno A apresenta a história para verificar se isto realmente aconteceu. Quando a falante nativa confirma, a perspectiva do Aluno A altera. Na Holanda fechar um jornal por esta razão seria impensável, por isso ele verifica a história com a sua interlocutora. Quando ela confirma que isto aconteceu e que poderia acontecer de novo em Portugal, ele apercebe-se do facto que coisas como liberdade de expressão que são definidas pela lei no seu próprio país não são igualmente evidentes e respeitadas em Portugal.

3. O fragmento acima também é um excelente exemplo sobre como questionar os valores e os pressupostos em produtos e práticas culturais no seu próprio ambiente. O aluno supunha que a liberdade de expressão era uma coisa totalmente natural porque o assunto é apresentado desta forma na Holanda, como natural. Pela declaração da falante nativa ele agora se apercebe que isto não é natural em Portugal e, conseqüentemente, talvez comece a questionar a obviedade do conceito no seu próprio ambiente. Dentro de certos limites, aqui se pode falar de um choque cultural.
4. O aluno ainda não estudou um semestre em Portugal. Este projecto fazia parte das preparações para a estadia em Coimbra de um semestre do segundo ano do curso de bacharelado de Estudos Portugueses da Universidade de Utreque.
5. O Aluno A aceita e usa, até certa medida, as convenções e ritos de comunicação verbal e não-verbal. Isto vê-se no maior uso do imperativo, que é experienciado como rude na Holanda exepcto nos significados positivos como '*slaap lekker*' (dorme bem) e na forma cortês como '*gaat u zitten*' (senta-se), no contacto com os olhos, expressões faciais e a distância do ecrã, entre outras coisas.

Aluna B: Tarefa Vamos às Compras

Para a tarefa completa veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. A Aluna B mostra uma vontade de aproveitar e se envolver com alteridade numa relação de igualdade com o falante nativo. Ela diz durante o primeiro encontro ao seu interlocutor que é uma oportunidade de aprender melhor o português e de conhecer mais palavras para ser capaz então de falar melhor com as suas amigas em Portugal. Também declara que é uma maneira desejável de entrar em contacto e ter a possibilidade de praticar a língua.
2. A revelação de outras perspectivas sobre interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos, tanto na sua própria como na cultura e práticas culturais do outro, está presente nas conversas. No caso da Aluna B este descobrimento não é totalmente consciente. Quando falam sobre um tópico que parece não ter nenhuma relevância cultural nos pensamentos da Aluna B, a reacção do seu interlocutor, o falante nativo, faz com que ela repense e reformule a sua resposta. Para o transcrito inteiro veja Anexo IV:

	0	1	2
AB [v]		Compraste↑? (.) para ela↑?	
FN [v]	E o que compraste ultimamente ?		Sim↓ (.) compraste para

[2]

	3	4
AB [v]	(.) ehm::: (.) nada↑! (riso)	
FN [v]	ela. (riso)	Quando ela nasceu não compraste lh- não compraste

[3]

	5	6
AB [v]	huh? o:::h assim e::h::m:: ah↑ (.) sim uma coisa para na cama	Não
FN [v]	Nada!↑	Para usar na cama

[4]

	7	8	9	10	11
AB [v]		Ja eh:: não		Foi foi um macaco↑	
FN [v]	Pijama↑?		Não↑? (.) Não faz mal Louise		A:::h um

[5]

	12	13	14
AB [v]	Sim mas pequeno e:::		Sim.
FN [v]	macaco	giroOlha está bem	

A sobrinha tem dez meses, é ainda muito nova. Quando a Aluna B responde à pergunta do falante nativo que não comprou nada, este fica surpreendido e reformula a pergunta. Por causa da reacção à e a reformulação da pergunta a Aluna B percebe que sua resposta seria, com uma elevada probabilidade, aceite na Holanda mas obviamente não satisfaz o interlocutor português. Talvez possa ser que o falante nativo parte das suas próprias perspectivas e tradições. Uma sobrinha em Portugal faz parte da família íntima e, falando da minha própria experiência com a minha família portuguesa, é

visto como óbvio que se daria uma prenda de maior valor, como uma jóia de prata ou de ouro. Na Holanda, existe mais o costume de oferecer talheres de formato menor e para criança ou um peluche. Não se pode dizer com certeza que a Aluna B apercebe-se exactamente o porquê da sua resposta não satisfazer o seu interlocutor, mas ela descobre que as ideias sobre prendas para sobrinhos ou família são diferentes em Portugal.

3. A vontade de questionar os valores e os pressupostos de produtos e práticas culturais no seu próprio ambiente está presente na comunicação entre Aluna B e o seu interlocutor. No caso da Aluna B não se pode garantir sem dúvida que o questionamento dos valores e pressupostos foram feitos conscientemente. Por meio das perguntas feitas pelo falante nativo, a aprendente da língua estrangeira é, mais ou menos, forçada a questionar estes valores e pressupostos ‘naturais’.
4. A Aluna B ainda não estudou um semestre em Portugal. Este projecto fazia parte das preparações para a estadia em Coimbra de um semestre do segundo ano do curso de bacharelado de Estudos Portugueses da Universidade de Utreque.
5. A Aluna B aceita as convenções e os ritos de comunicação e interacção verbal e não-verbal. Ela aceita mas não usa com muita frequência o imperativo. Por outro lado, a aluna utiliza bem a comunicação não-verbal: faz contacto com os olhos, senta-se próxima do ecrã e as suas expressões faciais são bem visíveis. Também mostra que ela está a perceber o que é dito, repetindo os verbos, usando palavras como ‘entendo’, ‘percebo’, anuindo com a cabeça ou dizendo sim ou não.

Aluno C: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa completa veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Por causa do ambiente vídeo-web que é extremamente adequado para o tipo de trabalhos e tarefas que os alunos executam, primeiro uma relação de igualdade é estabelecida para então se envolver com alteridade. O Aluno C apercebe-se de facto que deste modo ele tem a oportunidade de falar livremente sem ser avaliado nos erros cometidos. Mesmo assim, este aluno não aproveita completamente a oportunidade. Às vezes parece relutante em responder às perguntas, talvez por insegurança sua ou pelo vocabulário limitado. Mas se compararmos a primeira com a terceira sessão vê-se um desenvolvimento na sua assertividade, tanto na produção das frases, como nas reacções e nas respostas dadas.

2. O descobrimento de outras perspectivas sobre interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos, é realizada dum maneira inconsciente. Durante a parte em que o aluno tem de comentar as imagens sobre o tema emprego e desemprego, o Aluno C é perguntado para comentar o que ele vê nas imagens. Ele começa um pouco inseguro com muitas pausas e diz algumas palavras sobre as imagens. Quando a falante nativa tem a sensação que ele terminou, ela repete o que o Aluno C diz mas também dá a sua visão e opinião das imagens, projectando assim, as suas perspectivas e interpretações no Aluno C. Deste modo, ele pode familiarizar-se com estas perspectivas e interpretações.
3. Nos transcritos do Aluno C não se encontram situações muito distintas em que ele questiona os valores e os pressupostos em produtos e práticas culturais no seu próprio ambiente. Por outras palavras, talvez ele tenha as suas ideias sobre o assunto, mas devido à qualquer razão, insegurança, vocabulário limitado ou um outro factor, não questiona o assunto, os seus valores e pressupostos.
4. O Aluno C ainda não estudou um semestre em Portugal. Este projecto fazia parte das preparações para a estadia em Coimbra de um semestre do segundo ano do curso de bacharelado de Estudos Portugueses da Universidade de Utreque.
5. O Aluno C aceita as convenções e ritos de comunicação e interacção verbal e não-verbal mas num grau diferente do que os alunos A e B, acima apresentados. Na primeira sessão o aluno não cumpre as convenções de comunicação verbal e não-verbal. Para ilustrar veja o seguinte fragmento de um teste de verdadeiro ou falso que tinha de ser executado. Para o transcrito inteiro veja Anexo V:

[8]

..
FN [v] vou passar outra vez (-) é esta a C.(-) Okay espera está um bocadinho

[9]

..	17	18
FN [v] estranho(0,05)okay(-)é esta	O que é que achas?	Que é verdadeira ou falsa?
AC [v]	(0,16)	

[10]

19	20	21	22	23	24
FN [v]	Podes aí ler nas notícias		E então		Okay(.)
AC [v]	(0,9)Eh:: (-)	Sim ah:::(0,45)	(0,16)	ehm não sei	

O que é visível neste fragmento é que a falante nativa espera uma reacção depois de dizer, afirmar ou perguntar uma coisa, que não vem ou demora a chegar.

Provavelmente devido aos silêncios (veja os segundos no transcrito), a conversa fica estagnada e a pessoa que fala a maior parte do tempo é a falante nativa, enquanto o aprendente da língua estrangeira é que devia falar mais. O que se vê na terceira sessão é que a conversa e a interacção tem mais fluência, devido a utilização da repetição de verbos e palavras como ‘entendo’, ‘percebo’, e anuição com a cabeça ou dizendo explicitamente sim ou não. O aluno aprendente também usa mais comunicação verbal de maneira eficaz, olhando diretamente para a câmara, fazendo contacto com os olhos e sentando-se mais próximo do ecrã, o que faz que as suas expressões faciais sejam mais visíveis.

Aluna D: Tarefa Vamos às Compras

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Como todos os participantes também a Aluna D usa a oportunidade de procurar ou aproveitar as oportunidades de se envolver com alteridade numa relação de igualdade, estabelecida pelo contexto do ambiente vídeo-web. A Aluna D também indica na primeira sessão que vai utilizar esta oportunidade para melhorar o seu português com a finalidade de comunicar de maneira mais eficaz durante a estadia em Portugal. Ela também leva em consideração o facto de poder cometer erros sem receber uma avaliação baixa e aceita que ela será corrigida imediatamente para aprender a palavra, pronúncia, forma do verbo etc. correcta.
2. Durante as conversas sobre os saldos em Portugal e na Holanda descobre outras perspectivas sobre interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos, tanto na sua própria como na cultura e práticas culturais do outro, neste caso, sobre os diferentes locais para fazer as compras, as conotações diferentes destes locais e as características diferentes destes em Portugal e na Holanda. Falam sobre os horários de encerramento, onde elas gostam de fazer compras e porquê, das diferenças entre uma rua de lojas e um centro comercial, descobrindo assim as perspectivas e interpretações diferentes concernentes ao assunto.
3. Assim como no caso da sua colega Aluna B, a Aluna D por meio das perguntas feitas pela falante nativa é, mais ou menos, forçada a questionar estes valores e pressupostos ‘naturais’. Neste caso, valores e pressupostos sobre o comportamento dos compradores holandeses e a influência da publicidade na sociedade holandesa. Para ilustrar veja o

seguinte fragmento sobre a influência de publicidades na sociedade. Para o transcrito interio veja Anexo VI:

[5]

	..	12	13
FN [v]	interferem nas tuas decisões. É isso? Sim? Mas achas que no geral para a		
AD [v]	Sim		

[6]

	..	14
FN [v]	sociedade interferem↑ Para ti↑ não↑ mas para a sociedade achas que interferem	
AD [v]	Não	Ehm::

[7]

	..	15
FN [v]	Não muito	
AD [v]	não(.)não muito Não porque as pessoas compram eh(.) o que(.) é que elas queiram	

[8]

	16	17	18
FN [v]	Que elas querem sim		M::
AD [v]	Então não(.)os publicidades não são uma grande influência		

[9]

	..
FN [v]	muito bem (riso) Eu acho eu acho que aqui em Portugal só um bocadinho porque a

[10]

	..
FN [v]	as pessoas quando vêem coisas novas querem logo comprar e quando vêem que outras

[11]

	..
FN [v]	pessoas já têm, querem logo comprar. Acho que cá em Portugal interfere um bocado.

4. A Aluna D ainda não estudou um semestre em Portugal. Este projecto fazia parte das preparações para a estadia em Coimbra de um semestre do segundo ano do curso de bacharelado de Estudos Portugueses da Universidade de Utreque.
5. Como os seus colegas também a Aluna D aceita e utiliza, conscientemente ou não, as convenções e os ritos de comunicação e interacção verbal e não-verbal. Aceita e utiliza o imperativo; usa as convenções sobre comunicação verbal e não-verbal como repetição de verbos, usando palavras como ‘entendo’, ‘percebo’, anuindo com a cabeça e dizendo sim ou não.

Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade Atitude

Tabela 1 apresenta os objectivos alcançados por cada estudante e em total. Deste modo, é possível notar quais objectivos são alcançados por todos os alunos e quais alunos mostram um desvio nos resultados.

Tabela 1: Tabela total dos objectivos alcançados da capacidade *Atitudes*

Atitudes	Aluno A	Aluna B	Aluno C	Aluna D
1.	X	X	X	X
2.	X	X	X	X
3.	X	X	-	X
4.	-	-	-	-
5.	X	X	X	X
Total	4	4	3	4

Concluo que em geral a competência de atitudes contém quatro objectivos alcançados em vez de cinco, porque o quarto objectivo (veja § 3.3.3, Esquema 4) não é realizável nesta fase do curso de bacharelado dos alunos.

Com isto em mente pode-se constatar, consultando a tabela acima, que três dos quatro alunos obtiveram ou já tinham obtidos antes do início do projecto, todos os objectivos alcançados acerca da competência *Atitudes*.

4.1.2 *Conhecimentos*

Novamente descrevemos primeiro por aluno os objectivos alcançados para esta capacidade, para depois comparar os alunos numa tabela. A enumeração segue a enumeração de Byram (1997).

Aluno A: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Neste contexto de video-web e por causa do tema desta tarefa não é relevante para o estudante mostrar os seus conhecimentos sobre as relações históricas e contemporâneas entre o seu próprio país e o país do interlocutor. Claro que o aluno aprendente tem estes conhecimentos, mesmo sendo apenas básicos e que a falante nativa também tem conhecimentos básicos sobre estas relações, mas não é de importância neste contexto.
2. Neste caso os interlocutores não falam sobre os meios para estabelecer contacto com interlocutores de um outro país, simplesmente porque o contacto entre eles foi arranjado e não é um dos assuntos da tarefa. Igualmente instituições que facilitam o contacto ou ajudam a resolver problemas não são mencionadas.
3. Na comunicação entre o Aluno A e a sua interlocutora nativa, FN, os tipos de causas e processos de mal-entendidos entre interlocutores de origens culturais diferentes não foram discutidos.

4. A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados à e são vistos da perspectiva do país do interlocutor não é mencionado durante as interações nos fragmentos seleccionados.
5. Idem para a perspectiva na memória nacional do ponto de vista do interlocutor.
6. Durante a interação entre os alunos as definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir de perspectivas de outros países não são apresentadas.
7. Também as definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas sobre elas não são tratadas na execução da tarefa.
8. Durante as interações, o Aluno A e a falante nativa falam muito sobre a economia e os efeitos do emprego e desemprego. Então discutem sobre o sistema económico, que é uma instituição social. Como já foi mencionado, o Aluno A conta uma história sobre o fechamento dum jornal, que tem a ver com os sistemas jurídicos nos dois países e as suas culturas.
9. Durante a parte das imagens apresentadas diferentes grupos sociais são discutidos. Os grupos são categorizados com base na roupa que as pessoas nas imagens usam, a idade, o sexo e se eles tinham ou não uma casa para viverem.
10. O tema da tarefa e então das interações é o emprego e o desemprego. Falam muito sobre a instituição de economia e qual a influência da economia na vida quotidiana.
11. Durante o tratamento das imagens sobre emprego e desemprego o falante nativo pergunta ao aluno para tomar notas num papel em separado. Depois ele tem de escrever um texto com base nos seus apontamentos. Assim, o Aluno A elabora depois a relação entre estas pessoas diferentes num texto escrito, baseado no que já foi comentado oralmente.

Aluna B: Tarefa Vamos às Compras

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Para este objectivo veja a descrição do Aluno A.
2. Durante a conversa dos procedimentos de devolução entre a Aluna B e o falante nativo a instituição DECO foi mencionada. Esta é a instituição de defesa do consumidor onde é possível dirigir queixas sobre o tratamento numa loja ou sobre os procedimentos de devolução de artigos. Para o transcrito inteiro veja Anexo VII. Como ilustração:

[10]

FN [v] lojas mais pequenas não. Bom(.) então agora onde podemos obter informações sobre

[11]

FN [v] os direitos do consumidor em Portugal. Sabes onde é que é?

AB [v] Eh:: em Portugal↑(-) não

[12]

	12	13
FN [v]	Onde é que é na Holanda?	
AB [v]	sei(.)mas na Holanda eu sei	Ehm na internet (riso) e na

[13]

	14	15
FN [v]	A união de cosumidores. Aqui em Portugal	
AB [v]	Holanda é uma união de cosumidores	

[14]

	16	17
FN [v]	também há isso chama-se DECO	DECO sim. Quando tiveres um problema que
AB [v]	DECO	

[15]

	18
FN [v]	não consegues resolver com algo que compras telefonas a Deco, eu sou sócio, tenho

3. Na comunicação entre a Aluna B e o seu interlocutor nativo, FN, os tipos de causas e processos de mal-entendido entre interlocutores de origens culturais diferentes não são discutidos.
4. A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados à e são vistos da perspectiva do país do interlocutor não é mencionada durante as interações.
5. Idem para a memória nacional do país do interlocutor e a perspectiva nela do interlocutor.
6. Durante a interação entre os alunos as definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir das perspectivas de outros países não são apresentadas.
7. Também as definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas sobre elas não são tratadas na execução da tarefa.
8. Os interlocutores falam sobre a mídia, mais precisamente, sobre as publicidades e qual a influência destas nas pessoas em Portugal assim como na Holanda.
9. Ao comentar as imagens mostradas sobre uma antiga mercearia e de algumas feiras as diferenças foram discutidas, mas também as características das antigas lojas e locais para fazer compras são nomeadas para indicar a diferença entre antigamente e hoje em dia.
10. Ao fazer exercício e comentar imagens, a mídia e a sua influência no comportamento de compra de consumidores em Portugal e na Holanda é mencionada.
11. Todas as interações entre pessoas são interações sociais. Mas os interlocutores não falam nos processos de interações sociais no país do interlocutor.

Aluno C: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. A respeito deste objectivo veja a descrição do Aluno A.
2. Idem.
3. Na comunicação entre o Aluno C e a sua interlocutora nativa, FN, os tipos de causas e processos de mal-entendidos entre interlocutores de origens culturais diferentes não são discutidos.
4. A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados à e são vistos da perspectiva do país do interlocutor não é mencionado durante as interações.
5. Idem para a memória nacional do país do interlocutor e a perspectiva nela do interlocutor.
6. Durante a interação entre os alunos as definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir das perspectivas de outros países não são apresentadas.
7. Também as definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas sobre elas não são tratadas na execução da tarefa.
8. Durante as interações, o Aluno C fala muito com a falante nativa sobre a economia e os efeitos do emprego e desemprego. Então discutem sobre o sistema económico, que é uma instituição social. As notícias que o aluno aprendente tem que ler em voz alta têm a ver com a economia e com as consequências desta no desemprego em Portugal e no próprio país.
9. Durante a parte das imagens apresentadas diferentes grupos sociais são discutidos. Os grupos são categorizados com base na roupa que as pessoas nas imagens usam, a idade, o sexo e se eles tinham ou não uma casa para viverem.
10. O tema da tarefa e então da interação é o emprego e o desemprego. Falam muito sobre a instituição de economia e qual a influência da economia na vida quotidiana.
11. Todas as interações entre pessoas são interações sociais. Mas os interlocutores não falam nos processos de interações sociais no país do interlocutor.

Aluna D: Vamos às Compras

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. A respeito deste objectivo veja a descrição do aluno A
2. Idem.
3. Na comunicação entre a Aluna D e a falante nativa, FN, os tipos de causas e processos de mal-entendidos entre interlocutores de origens culturais diferentes não são discutidos.
4. A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados à e são vistos da perspectiva do país da interlocutora não é mencionada durante as interações.
5. Idem para a memória nacional do país do interlocutor e a perspectiva nela do interlocutor.
6. Durante a interação entre as alunos, as definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir de perspectivas de outros países não são apresentadas.

7. Também as definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas sobre elas não são tratadas na execução da tarefa.
8. As interlocutoras falam sobre a mídia, mais precisamente, sobre as publicidades e qual a influência destas nas pessoas e os seus comportamentos de compra.
9. Na execução dos exercícios da tarefa distinções sociais não são tratadas.
10. Na execução da tarefa e das imagens, a mídia e a sua influência no comportamento de compra de consumidores em Portugal e na Holanda é discutida.
11. Todas as interacções entre pessoas são interacções sociais. Mas as interlocutoras não falam nos processos de interacções sociais no país do interlocutor.

Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade Conhecimentos

Abaixo segue a tabela com os objectivos alcançados por cada Aluno e em total para a capacidade de aquisição de conhecimentos. Deste modo é claro quais os objectivos que são alcançados por todos os alunos e quais os alunos que mostraram um desvio nos resultados.

Tabela 2: *Tabela total dos objectivos alcançados da Capacidade Conhecimentos*

Conhecimentos	Aluno A	Aluna B	Aluno C	Aluna D
1.	-	-	-	-
2.	-	X	-	-
3.	-	-	-	-
4.	-	-	-	-
5.	-	-	-	-
6.	-	-	-	-
7.	-	-	-	-
8.	X	X	X	X
9.	X	X	X	-
10.	X	X	X	X
11.	X	-	-	-
Total	4	4	3	2

Pode se ver que no máximo quatro dos onze objectivos de *conhecimentos* foram alcançados na comunicação entre os interlocutores. Dois resultados desviam-se dos outros resultados de alunos, o do Aluno A, objectivo 11, sobre os os processos de interacção social, e o da Aluna B, objectivo 2, que trata as instituições que ajudam a resolver problemas. Os objectivos que foram alcançados por todos os alunos aprendentes foram os objectivos 8, a saber os processos e as instituições de socialização, e 10, conhecimento sobre as instituições e as percepções delas que interferem na vida quotidiana. A Aluna D é o aluno que menos objectivos alcance nesta capacidade.

4.1.3 *Capacidade de Descobrir e Interagir*

Por aluno descrevemos os objectivos alcançados na capacidade de ‘Descobrir e Interagir’ e depois apresentamos uma tabela com os resultados para compará-los. A enumeração segue a enumeração de Byram (1997).

Aluno A: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Por causa dos exercícios executados nas tarefas nos fragmentos seleccionados, documentos ou valores importantes não foram tratados nas sessões. Então este objectivo não pode ser observado.
2. O objectivo de identificar referências significantes dentro e entre culturas e de extrair os seus significados e conotações também não é alcançado na comunicação entre os interlocutores.
3. Ao contrário da tarefa das Alunas B e D, Vamos às Compras, o Alunos A não tem um exercício tão explícito na tarefa Trabalhar em Portugal sobre quais os procedimentos particulares que necessitem de um uso apropriado de interacção.
4. Quando lêem e discutem as notícias sobre os efeitos da crise económica e do desemprego também a situação na Holanda é discutida. Com uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes o Aluno A explicou a situação na Holanda e comparou-a com a situação em Portugal. Pode-se dizer que o aluno leva em consideração o grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferença entre o próprio país e a própria cultura e os de outro, no que diz respeito a crise económica e os seus efeitos.
5. As relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os do outro não são tratadas durante as interacções e por isso este objectivo não é alcançado nos fragmentos analisados.
6. O aluno não tem de identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas, porque tem de executar uma tarefa predeterminada que não tem a ver com instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.
7. O Aluno A não se encontra numa situação em que teve de mediar entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira durante as sessões.

Aluna B: Tarefa Vamos às Compras

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Por causa dos exercícios executados nas tarefas nos fragmentos seleccionados, documentos ou valores importantes não foram tratados nas sessões. Então este objectivo não pode ser observado.
2. O objectivo de identificar referências significantes dentro e entre culturas e de extrair os seus significados e conotações também não é alcançado na comunicação entre os interlocutores.
3. A Aluna B tem de falar sobre procedimentos para devolução de um artigo. Deste modo ela tem de recitar o que ela vai dizer quando devolver um determinado artigo. Assim a Aluna B negocia um uso apropriado de comunicação nesta circunstância específica de troca de um artigo.
4. Durante a conversa sobre os locais para ir às compras a Aluna B fala de locais na Holanda onde se pode fazer compras e sobre as diferenças entre estes locais. Ela fala destes locais e compara-os com os de Portugal. Ela leva em consideração o grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferença entre o próprio país e a própria cultura e os de outro, no que diz respeito aos locais de ir às compras.
5. As relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os do outro não são tratadas durante as interações e por isso este objectivo não é alcançado nos fragmentos analisados.
6. A aluna não tem de identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas, porque tem de executar uma tarefa predeterminada que não tem a ver com instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.
7. A aluna não se encontra numa situação em que teve de mediar entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira durante as sessões.

Aluno C: Tarefa Trabalhar em Portugal

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Por causa dos exercícios executados nas tarefas nos fragmentos seleccionados, documentos ou valores importantes não foram tratados nas sessões. Então este objectivo não pode ser observado.
2. O objectivo de identificar referências significantes dentro e entre culturas e de extrair os seus significados e conotações também não é alcançado na comunicação entre os interlocutores.
3. Ao contrário da tarefa das Alunas B e D, Vamos às Compras, o Aluno C não tem um exercício tão explícito na tarefa Trabalhar em Portugal sobre quais os procedimentos particulares que necessitem de um uso apropriado de interacção.
4. Durante a discussão das notícias sobre a crise económica, a interlocutora nativa pergunta se a situação na Holanda era semelhante, melhor ou ainda pior do que em Portugal. Com base no grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferenças entre o próprio país e a própria cultura e os de outro, explica a situação económica e os efeitos da crise na Holanda em comparação à situação em Portugal.
5. As relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os de outro não são tratadas durante as interacções e por isso este objectivo não é alcançado nos fragmentos analisados.
6. O aluno não tem de identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas, porque tem de executar uma tarefa predeterminada que não tem a ver com instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.
7. O Aluno A não se encontra numa situação em que teve de mediar entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira durante as sessões.

Aluna D: Tarefa Vamos às Compras

Para a tarefa inteira veja o website NIFLAR: Tasks portuguese.

1. Por causa dos exercícios executados nas tarefas nos fragmentos seleccionados, documentos ou valores importantes não foram tratados nas sessões. Então este objectivo não pode ser observado.

2. O objectivo de identificar referências significantes dentro e entre culturas e de extrair os seus significados e conotações também não é alcançado na comunicação entre os interlocutores.
3. Assim como na tarefa da Aluna B a Aluna D teve de simular uma devolução de um artigo numa loja. Desta forma ela também tem de praticar um uso apropriado de comunicação nesta circunstância específica de troca de um artigo.
4. Durante a conversa sobre os locais para ir às compras a Aluna D fala de locais na Holanda onde se pode fazer compras e sobre as diferenças entre os locais. Ela fala destes locais e compara-os com os de Portugal. Ela faz a comparação entre ir às compras numa rua de lojas, ou seja ao ar livre e ir às compras em centros comerciais. Além disso, ela ainda compara estes dois locais com a situação em Portugal Ela leva em consideração o grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferença entre o próprio país e a própria cultura e os de outro, no que diz respeito aos locais de ir às compras.
5. As relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os do outro não são tratadas durante as interações e por isso este objectivo não é alcançado nos fragmentos analisados.
6. O aluno não tem de identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas, porque tem de executar uma tarefa predeterminada que não tem a ver com instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.
7. A Aluna D não se encontra numa situação em que teve de mediar entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira durante as sessões.

Conclusão Preliminar a Respeito da Capacidade de Descobrir e Interagir

Abaixo segue uma tabela com os objectivos alcançados por cada estudante e em total. Deste modo é possível notar quais objectivos foram alcançados por todos os alunos e quais alunos mostraram um desvio nos resultados.

Tabela 3: Tabela total dos objectivos alcançados da Capacidade Descobrir e Interagir

Capacidade de Descobrir e Interagir	Aluno A	Aluna B	Aluno C	Aluna D
1.	-	-	-	-
2.	-	-	-	-
3.	-	X	-	X
4.	X	X	X	X
5.	-	-	-	-
6.	-	-	-	-
7.	-	-	-	-
Total	1	2	1	2

A tabela 3 da capacidade de *Capacidades de descobrir e interagir* apresenta o menor número de objectivos alcançados em comparação às outras duas capacidades analisadas. Uma das razões para isso pode ser porque estes objectivos são baseados em interacção no tempo real. O facto de serem alcançados em alguns casos dois dos sete objectivos na comunicação entre os interlocutores sempre mostra a natureza autêntica da comunicação vídeo-web. Nesta situação as Alunas B e D alcançaram o maior número de objectivos. Os Alunos A e C realizam o menor número de objectivos nos fragmentos seleccionados. Isto pode ser devido à natureza da tarefa Trabalhar em Portuga, que ambos os alunos executaram.

Conclusão Preliminar de Todos os Objectivos Alcançados

A tabela 4 apresenta o total de objectivos alcançados das três capacidades da competência comunicativa intercultural e o total dos objectivos alcançados por aluno nos fragmentos seleccionados.

Tabela 4: Total dos objectivos alcançados por aluno e por capacidade intercultural

	Aluno A	Aluna B	Aluno C	Aluna D	Total
Atitudes	4	4	3	4	15
Conhecimentos	4	4	3	2	13
Capacidades	1	2	1	2	6
Total	9	10	7	8	34

O que é notável na tabela 4 é que a Aluna B alcançou o maior número de objectivos, dez em total, e que o Aluno C alcançou o menor número de objectivos, sete em total. Os alunos

executam as tarefas predeterminadas e por isso são, até certa medida, obrigados a falar sobre estes assuntos predeterminados. Consequentemente nem todos os objectivos das três capacidades podem ser alcançados nesta tabela. Esta diferença nos resultados também pode ser causada em parte por factores diferentes como; o vocabulário limitado do Aluno C, os falantes nativos dos Aluno A e Aluna B que já têm mais experiência no ensino e os temas das tarefas.

4.2 Nível Correspondente à Competência Comunicativa Intercultural (Lazar et al. 2007)

Com base nos objectivos alcançados nos fragmentos seleccionados dos alunos vou atribuir um nível de Lazar et al. (2007) às capacidades de competência intercultural dos alunos (veja § 2.4). Estes níveis são atribuídos com base nos fragmentos escolhidos da primeira e da terceira sessões; para determinar em que nível as capacidades interculturais se encontram segundo Lazar et al. (2007). Assim sabe-se em que nível a competência comunicativa intercultural de cada aluno se encontra nas primeira e terceira sessões, e pode-se ver se há uma transição para um nível mais elevado na última sessão. Quando calhar, explico por meio dos dez domínios de Müller-Jacquier (2000) que foram tratados em § 2.3 porque a comunicação corre bem ou não. Estes domínios são:

- Conotação social/vocabulário
- Acto de fala/Sequências do acto de fala
- Organização da conversa/Regras de discurso
- Selecção do tópico
- Comunicação directa/indirecta
- Registo
- Factores paraverbais
- Comunicação e expressão não-verbal
- Valores e atitudes culturalmente específicos
- Comportamento culturalmente específico

O nível de CCI de cada aluno aprendente nas diferentes capacidades em todos os casos de competência intercultural é analisado e atribuído na primeira e na terceira sessão.

Aluno A

Trato aqui dois fragmentos da tarefa Trabalhar em Portugal (NIFLAR: Tasks portuguese) do Aluno A que são seleccionados da primeira e da terceira sessão. A saber Liberdade de Expressão da primeira sessão (veja Anexo III) e o fragmento Saltimbancos da terceira sessão (veja Anexo VIII).

Sessão 1

Esta primeira análise baseia-se no fragmento escolhido sobre um jornal que foi fechado pela própria pessoa por causa de um artigo sobre esta pessoa com muito poder (social e político) em Portugal. Os objectivos de diferentes capacidades de CCI estão presentes no fragmento. Agora determina-se o nível destas segunda os níveis de Lazar et al. (2007). Veja § 2.4 e Anexo II:

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

O que se vê no fragmento escolhido é que o aluno aprendente fala sobre e explica concretamente o acontecimento num jornal português. Ele conta a história particular e verifica com a sua falante nativa, FN, se isto realmente aconteceu. Quando ela confirma que isto realmente aconteceu, ele realiza-se que isto nunca poderia acontecer deste modo na Holanda, mas pela informação adquirida da falante nativa entende que em Portugal isto pode acontecer. Para o transcrito inteiro veja Anexo III:

[7]

	7	8	9
AA [v]	Hmmm	hmm::	Que é muito importante lá.
FN [v]	com muito poder?		Aah o Presidente ou o primeiro

[8]

	..	10
AA [v]		eh olha já não sei ma::s o que aconteceu este senhor não gostou
FN [v]	ministro um deles	

[9]

	..	11
AA [v]	na↑da do que eles escrevi::am	escreveram e::: (.) fechou o jornal.
FN [v]	escreveram escreveram	Isso

[10]

	..
FN [v]	aconteceu o:: isso aconteceu foi num num tele(-) num jornal de televisão num

[11]

	..	12	13
FN [v]	telejornal	aconteceu mas	mas também há jornais em que isso acontece.Os jornalistas

Fonte: Transcrito Liberdade de Expressão – Sessão 1

Pode-se dizer que o nível de competência na capacidade conhecimentos encontra-se no nível médio na primeira sessão. Isto porque o estudante já usa várias palavras e expressões relacionadas ao tópico e constroi e modifica a informação adquirida sobre este tema, comparando com a situação no seu próprio país e com a sua própria experiência concernente ao tema.

- *Capacidades interculturais*

O estudante participa de maneira descontraída na interação sobre a proibição do telejornal; não tem muitas dificuldades em se expressar, comparar e analisar diferenças relacionadas ao tópico e é capaz de lidar com estas, até certa medida. Veja o seguinte fragmento da primeira sessão;

[13]

	14	15
AA [v]	Tu hm Tu não achas que isso é mesmo estu↑pido? Porque assim é que as pessoas uhm	
FN [v]	(riso)	

[14]

	16	17
AA [v]	não têm (.) trabalho	Diz
FN [v]	liberdade de expressão e liberdade de expressão não têm liberdade de expressão	

[15]

	..
AA [v]	também isso
FN [v]	ou seja não podem dizer o que eles querem

Fonte: Transcrito Liberdade de Expressão – Sessão 1

Vê-se aqui que o aprendente expressa livremente os seus pensamentos com a finalidade de interagir com a falante nativa sobre este tema e analisa as consequências destas acções que são impensáveis de ocorrerem desta maneira na Holanda. As capacidades interculturais do aluno aprendente encontram-se no nível médio.

- *Atitudes Interculturais*

O aluno mostra franqueza para e interesse na sua interlocutora. Como no caso do segundo trecho (veja acima) tenciona ver a situação do ponto de vista do outro. Isto é visível pela resposta que ele dá quando a falante nativa fala sobre a ausência de liberdade de expressão.

Primeiro o aluno fala sobre a falta de trabalho e concorda com a declaração da sua interlocutora sobre o termo liberdade de expressão. Conclui que também o nível de atitudes se encontra no nível médio na primeira sessão.

Sessão 3

A análise da terceira sessão é baseada no fragmento seleccionado sobre os saltimbancos. O Aluno A tenciona falar sobre os sem-abrigos que vivem voluntariamente na rua, mas pela reacção da falante nativa ele apercebe que este conceito não existe desta forma em Portugal.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

O aluno possui alguns conhecimentos concretos sobre os sem-abrigos e constroi e modifica a nova informação adquirida. Fala de modo mais concreto sobre um grupo na sociedade que vive voluntariamente na rua. Quando ele apercebe que este tipo de sem-abrigo não existe na sociedade portuguesa ele modifica a sua nova informação.

[1]

	0	1	
AA [v]	Olha, mas sabes outra coisa(.)o que é que eu(.) porque há(.)claro que há pessoas		
AA [tr]	Kijk, maar weet je iets anders(.) wat ik(.) want er zijn(.) natuurlijk zijn er ook		

[2]

			2
AA [v]	quem ehm::: tem uma vida muita triste hè↑ sem sem-abrigos e tetetetete↓		Mas
AA [tr]	mensen die ehm::: een erg triest leven hebben hè↑dak daklozen en tutututu↓		Maar er

[3]

		3	4	
AA [v]	também há pessoas quem gosta		de viver sem-abrigo(---)	Também lá?
AA [tr]	zijn ook mensen die ervan houden		om dakloos te zijn(---)	Daar ook
FN [v]		Exacto	Pois há.	Há
FN [nv]				
FN [tr]		Precies	Zeker	Er zijn

[4]

	5	6
FN [v]	peessoas que gostam	Ah o::: os saltimbancos. Sabes o que são saltimbancos?
FN [tr]	Mensen die ervan houden	Ah vrijbuiters. Weet je wat vrijbuiters zijn?

[5]

	7	8
AA [v]	Uhm::: tenho uma ideia mas acho que não é o eh bom ideia.	
AA [tr]	Uhm::: ik heb wel een idee maar ik denk dat het niet eh goed is	
FN [v]	A(.)	péra lá(.)deixa-me
FN [nv]		
FN [tr]	A(.)	wacht even(.)laat me

[6]

..	9	10	11
AA [v]		Tá bem	As pessoas quem sal saltaram
AA [tr]		Is goed	Mensen die over banken
FN [v]	escrever aqui.		S(.)a(.)l(.)t(.)i(.)mba::ncos.
FN [nv]			
FN [tr]	het opschrijven hier		V(.)r(.)ij(.)b(.)ui(.)te::rs

[7]

..	12	13
AA [v]	bancos?	(Riso)
AA [tr]	springen?	(Lacht)
FN [v]	Não(.) não é que assaltam bancos (Lacht)	Os saltim/(Riso) os
FN [nv]		
FN [tr]	Nee(.) het is niet zo dat ze banken overvallen (Riso) Vrij/(lacht) vrijbuiters zijn	

[8]

..		
AA [v]		Ah:: terra em terra Ah:: sim
AA [tr]		Ah:: land naar land ah:: ja ja ja
FN [v]	saltimbancos são pessoas que gostam de () a terra em terra.	Ou seja (.)não têm
FN [tr]	mensen die ervan houden om(.) van land naar land te reizen	Of tewel(.)ze hebben

[9]

..		
AA [v]	sim sim	
AA [tr]		
FN [v]	uma residência fixa. Tão uns dias num sí↑tio outros dias noutra sítio.	
FN [tr]	geen vaste verblijfsplaats. Ze zijn een paar dagen op die plek andere dagen op een	

[...]

[11]

..	14
AA [v]	
AA [nv]	
AA [tr]	
FN [v]	Andam em Portugal andam a estrangeiro(.) e
FN [tr]	verschillende landen te leren kennenZe trekken in Portugal trekken naar het

[12]

..	15
AA [v]	Sim
AA [nv]	Sim, mas eu acho que essas pessoas tem um
AA [tr]	Ja
FN [v]	andam por todo lado.
FN [tr]	buiteland(.)en trekken overal naartoe.

[13]

..	16
AA [v]	bocadinho de dinheiro ou também esses vivem na str/ na rua?
AA [tr]	beetje geld hebben of leven zij ook op de we op straat?
FN [v]	
FN [tr]	Eh:: olha(.) que eu às Eh:: kijk(.)ik weet het

Fonte: Transcrito Saltimbancos – Sessão 3¹⁹

¹⁹ Este transcrito também contém tradução em neerlandês, porque foi feito antes e para um público neerlandês

Por causa da reacção da falante nativa na linha [4], (ah, os saltimbancos), ele modifica a nova informação adquirida, então os conhecimentos neste fragmento da sessão 3 encontram-se no nível médio.

- *Capacidades interculturais*

O Aluno A participa livremente na interacção e gosta de falar sobre os sem-abrigos que vivem voluntariamente na rua. Consegue expressar-se livremente sobre o tópico. O aluno é capaz de lidar com situações imprevistas e consegue reconhecer que a própria visão do mundo é culturalmente condicionada (veja o trecho da transcrição anterior).

O aluno aplica uma reflexão crítica concernente ao seu próprio mundo de referências. Diz que tem uma ideia sobre o termo que a sua falante nativa refere-se, os saltimbancos, mas simultaneamente diz que não tem certeza que a sua ideia está correcta. Porém não fica estressado e lida facilmente com a nova informação e com o novo conceito de saltimbancos. Pode-se concluir que os conhecimentos do aluno na terceira sessão se encontram no nível médio e até já contém algumas características do nível alto.

- *Atitudes Interculturais*

O aluno continua a mostrar franqueza para e interesse na sua interlocutora e sempre tenciona ver a situação do ponto de vista do outro. Também toma a iniciativa de adoptar padrões do outro.

[12]

	..	15
AA [v]	Sim	Sim, mas eu acho que essas pessoas tem um
AA [tr]	Ja	Ja, maar ik denk dat deze mensen een klein
FN [v]	andam por todo lado.	
FN [tr]	buiteland(.)en trekken overal naartoe.	

[13]

	..	16
AA [v]	bocadinho de dinheiro ou também esses vivem na str/ na rua?	
AA [tr]	beetje geld hebben of leven zij ook op de we op straat?	
FN [v]		Eh:: olha(.) que eu às
FN [tr]		Eh:: kijk(.)ik weet het

[14]

	..
FN [v]	vezes não sei(.)se elas vivem se elas vivem se têm dinheiro ou se vão se vão fazendo
FN [tr]	soms ook niet(.)of ze leven of ze leven of ze geld hebben of dat ze dat ze hier een

[15]

	..	
FN [v]	assim um trabalho aqui↑ um trabalho acolá para arranjar para arranjar algum dinheiro	
FN [tr]	baantje hebben een baantje daar om aan om aan geld te komen om door te kunnen	

[16]

	..	17	18
AA [v]		Ja ja ja ja	
AA [tr]		Ja ja ja ja	
FN [v]	para poderem continuar na• essa sua vida.		Também não sei como é que
FN [tr]	gaan in met dit leven.		Ik weet ook niet hoe ze leven

[17]

	..	19	20	21
AA [v]		Também eu também não		Mas eu sei mas eu sei que eles
AA [tr]		Ook ik ook niet		Maar ik weet, maar ik weet dat ze
FN [v]	elas vivem.		(Riso) Bem.	
FN [tr]			(Lacht) Goed.	

Fonte: Transcrito Saltimbancos – Sessão 3

O aluno quer saber mais sobre estes ‘saltimbancos’ do ponto de vista da falante nativa e pergunta mais sobre este tópico. Aceita a situação e tenta ser simpático perante convicções e valores dos outros, também quer ter mais informação sobre este grupo de pessoas para conseguir relacionar com o grupo de sem-abrigos na Holanda que vivem voluntariamente na rua. O aluno gosta de observar, participar, descrever, analisar e interpretar elementos e situações interculturais. Pode-se observar neste caso que o nível de atitudes se encontra no nível médio com já algumas características do nível alto.

- *Domínios*

Nos trechos de fragmentos apresentados, alguns dos dez domínios de Müller-Jacquier (2000) podem ser detectados. Começando com a *conotação social/vocabulário* dos conceitos de saltimbancos e liberdade de expressão, o aluno usa o *registo* apropriado nas sessões tendo em conta a situação da comunicação, o nível da fala, neste caso informal, mais focada nas tarefas e o sexo porque o seu interlocutor é uma mulher. O aluno leva em conta os *fatores paraverbais* da língua portuguesa, seja consciente ou não. Factores como o volume, e o ritmo da fala, a repetição de palavras e a duração dos silêncios antes de terminar uma frase ou de fazer uma pergunta. O uso da *comunicação não-verbal* é apropriado, comunicando com gestos, expressões faciais, contacto com os olhos e ao sentando perto do ecrã. Com base nos fragmentos analisados e tendo em conta os domínios detectados na comunicação, pode-se falar aqui de comunicação eficaz.

Aluna B

Trato aqui dois fragmentos da tarefa Vamos às Compras (NIFLAR: Tasks portuguese) da Aluna B que são seleccionados da primeira e da terceira sessão. A saber, Prenda para a Sobrinha da primeira sessão (veja Anexo IV) e o fragmento DECO da terceira sessão (veja Anexo VII).

Sessão 1

O fragmento seleccionado para a análise da primeira sessão é sobre uma prenda para a sobrinha da Aluna B que tem dez meses. Ela fala de modo mais geral sobre o tema, mas apercebe pela reacção do seu interlocutor que este tópico é culturalmente determinado.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

A Aluna B fala de um modo mais geral sobre uma prenda para a sua sobrinha recém-nascida, que em retrospectiva é um aspecto culturalmente determinado. Tenciona entender factos culturais intuitivamente.

[1]

	0	1	2
AB [v]		Compraste↑? (.) para ela↑?	
FN [v]	E o que compraste ultimamente ?		Sim↓ (.) compraste para

[2]

	3	4
AB [v]	(.) ehm::: (.) nada↑! (riso)	
FN [v]	ela. (riso)	Quando ela nasceu não compraste lh- não compraste

[3]

	5	6
AB [v]	huh? o:::h assim e::h::m:: ah↑ (.) sim uma coisa para na cama	Não
FN [v]	nada?!↑	Para usar na cama

Fonte: Transcrito Prenda para a Sobrinha – Sessão 1

Por causa da entoação elevada do falante nativo na linha [3], a Aluna B sente intuitivamente que por causa da pergunta do seu interlocutor nativo a sua resposta não é suficiente. Ela reformula a resposta para satisfazer à pergunta do falante nativo. Pode-se concluir aqui que a aquisição de conhecimentos ainda estão no nível baixo. As reacções que ela dá são intuitiva em vez de analíticas e concretas, mas ela reage.

- *Capacidades interculturais*

A Aluna B participa nesta interacção que é culturalmente determinada por causa do tópico com expressões comuns mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre ela e sem tentar explicar a reacção cultural.

[3]

	5	6
AB [v]	huh? o:::h assim e::h::m:: ah↑ (.) sim uma coisa para na cama	Não
FN [v]	nada?!	Para usar na cama

[4]

	7	8	9	10	11
AB [v]		Ja eh:: não		Foi foi um macaco↑	
FN [v]	Pijama↑?		Não↑? (.) Não faz mal Louise		A:::h um

[5]

	12	13	14
AB [v]	Sim mas pequeno e:::		Sim.
FN [v]	Macaco	giro Olha está bem	

Fonte: Transcrito Prenda para a Sobrinha – Sessão 1

Ela não mostra uma reflexão crítica acerca da pergunta do falante nativo. Tendo em conta todos estes aspectos pode-se constatar que neste fragmento e neste determinado momento da interacção o seu nível de capacidades interculturais encontra-se no nível baixo.

- *Atitudes Interculturais*

A Aluna B começa a aceitar ambiguidade intercultural como desafiante, mostrando franqueza para interesse no outro. Mostra também franqueza perante a outra cultura, aceita-a e é simpática perante convicções e valores do outro. Isto revela-se na recuperação da sua resposta na linha [3]. Mas a aluna não parece ter uma argumentação profunda do próprio comportamento em termos da própria atitude em relação ao tópico da prenda para a sobrinha recém-nascida que é culturalmente determinado. Pode-se deduzir destas características que as atitudes interculturais desta aluna encontram-se no nível médio.

Sessão 3

A Aluna B tem de falar um pouco sobre os direitos do consumidor na Holanda. Primeiro ela não sabe onde procurar estes direitos mas depois fala sobre uma união de consumidores.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

A aluna fala de modo mais concreto sobre os direitos do consumidor e explica onde se pode procurar estes na Holanda. Ela não sabe onde encontrá-los em Portugal mas diz onde é que iria procurá-los na Holanda, e depois diz que existe uma união de consumidores.

[10]

..	
FN [v]	lojas mais pequenas não. Bom(.) então agora onde podemos obter informações sobre

[11]

..	11
FN [v]	os direitos do consumidor em Portugal. Sabes onde é que é?
AB [v]	Eh:: em Portugal↑(-) não

[12]

..	12	13
FN [v]	Onde é que é na Holanda?	
AB [v]	sei(.)mas na Holanda eu sei	Ehm na internet (riso) e na

[13]

..	14	15
FN [v]	A união de cosumidores Aqui em Portugal	
AB [v]	Holanda é uma união de cosumadores	

Fonte: Transcrito DECO – Sessão 3

A aluna usa mais palavras e expressões relacionadas ao tópico do que na primeira sessão, construindo e modificando a nova informação adquirida. Concluo que os conhecimentos interculturais na terceira sessão estão no nível médio.

- *Capacidades interculturais*

A Aluna B participa na conversa sobre a DECO com algumas expressões comuns mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre o assunto. Pode-se constatar aqui que o nível das capacidades interculturais que a aluna aprendente mostra neste caso é médio. Isto poderia ser causado pelo seu interlocutor nativo, que explica muito sobre este tópico sem permitir a aprendente a chance de falar e reflectir sobre este conceito.

[13]

..	14	15
FN [v]	A união de consumidores Aqui em Portugal	
AB [v]	Holanda é uma união de cosumadores	

[14]

..	16	17
FN [v]	também há isso chama-se DECO	DECO sim. Quando tiveres um problema que
AB [v]	DECO	

[15]	..		
FN [v]	não consegues resolver com algo que compras telefonas a Deco, eu sou sócio, tenho		
[16]	..		
FN [v]	aqui até muitos, como é que vou explicar, documentos que eles me mandam para eu		
[17]	..	18	19
FN [v]	preencher para saber vou te mostrar mais ou menos o aspecto		Tás a ver Deco↑
AB [v]		Oké	

Fonte: Transcrito DECO – Sessão 3

O que é bem claro aqui é que o falante nativo explica muito sobre a DECO, dando assim ênfase à informação sobre o aspecto acerca da união de consumidores portugueses para a Aluna B.

- *Atitudes interculturais*

O que se nota aqui é que as atitudes interculturais encontram-se em dois níveis, nomeadamente baixo e médio. Isto será provavelmente causado pelo facto do falante nativo falar muito sobre o tema e não deixar a Aluna B pensar sobre suas ideias e perspectivas, deixando as atitudes interculturais num nível baixo por causa de uma atitude que parece ser passiva em relação ao tópico. Por outro lado, mostra franqueza perante o outro e é simpática perante convicções e valores de outros.

Nas linhas [10]-[12] (veja acima) a aluna mostra simpatia acerca do tópico. Ela poderia dizer, simplesmente, não sei à pergunta e cortar a conversa. Mas em vez de fazer isto ela diz que na Holanda conhece procedimentos, ela assume que é melhor dizer alguma coisa em vez de nada. Olhando para a parte onde a aluna fala e mostra esta franqueza e simpatia, classifico as suas atitudes interculturais no nível médio.

- *Domínios*

Na comunicação entre os interlocutores *conotações sociais* são expressadas. Isto vê-se no fragmento sobre a prenda para a sobrinha (veja Anexo IV). Esta prenda revela ser

culturalmente específica. A aluna usa o *registo* apropriado em relação à situação, ao sexo, o seu interlocutor é um homem, e o nível de fala que é mais formal e mais condicionado pela tarefa. A aluna usa bem a *comunicação não-verbal* comunicando mensagens por meio de expressões faciais, gestos, contacto com os olhos e ao sentando próximo do ecrã. Os *factores paraverbais* que são característicos da língua portuguesa são usados de modo apropriado na comunicação. Neste contexto concernente ao volume da voz e a duração, isto é o tempo que leva para responder a pergunta dentro de um tempo aceitável. Pode-se dizer que todos estes domínios detectados nos fragmentos seleccionados resultam numa comunicação eficaz.

Aluno C

Em seguida são tratados dois fragmentos da tarefa Trabalhar em Portugal (NIFLAR: Tasks portuguese) do Aluno C que são seleccionados da primeira e da terceira sessão. A saber Verdadeira ou Falsa da primeira sessão (veja Anexo V) e o fragmento Anúncios da terceira sessão (veja Anexo IX).

Sessão 1

Neste fragmento o Aluno C tem de ler em voz alta diferentes notícias que tratam os efeitos da crise económica. Depois o aluno tem que comentar se as declarações que a falante nativa apresenta sobre estas notícias são falsas ou verdadeiras.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

O Aluno C faz uma descrição geral das notícias sobre a economia e a crise económica. Como se pode constatar no trecho abaixo o aluno não consegue modificar a nova informação adquirida durante a conversa.

[1]

	0
FN [v]	Então onde é que estão as notícias informação sobre a:: ses/ que (.)sobre isto sim

[2]

	1	2	3
FN [v]		Uhum	Uhu
AC [v]	Ehm:: em notícia um	Eh:: a fábrica de Viana do Castelo anunciou eh	

[3]

	..	4
FN [v]	concluindo	uhu Okay ou seja as fábricas
AC [v]	despedimento () que ficará incluindo em dois mil e dez.	

[4]

	..	5	6
FN [v]	em Portugal estão a despedir os trabalhadores não é?		Eh:::Ou seja estão a ser
AC [v]			(--)eh?

Fonte: Transcrito Verdadeira ou Falsa – Sessão 1

O aluno provavelmente tem um vocabulário limitado, pois não fala com muitas palavras sobre o assunto e tópicos relacionados. Por isso poder-se-ia dizer que os conhecimentos interculturais do aluno se encontram no nível baixo.

- *Capacidades interculturais*

O aluno participa na conversa sobre os textos, respondendo que as alegações de verdadeiras ou falsas e com algumas expressões comuns, mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre elas.

[14]

	..	34	35	36	37
FN [v]		m::↑	É verdadeira sim		Uhum
AC [v]	ehm:::	é verdadeira		Eh na notícia(.)notícia ()	eh:: da eh:: da

[15]

	..	38	39	40	41
FN [v]	uhum uhum		da PS e A		Tá certo uhum
AC [v]	fábrica de PSA	Eh: não há encomendas		(--)eh sim	Que o nosso

[16]

	..				
FN [v]					Uhu
AC [v]	que o(-) nosso	único cliente pelo canal	é possível viabilizar esta fábrica	eh: com com	

[17]

	..	42	43	44	45
FN [v]		Okay(.) okay está		Prejuízos?	Uhum
AC [v]	os ()		Pre/		Prejuízos acumulados que temos justificar

Fonte: Transcrito Verdadeira ou Falsa – Sessão 1

O que é visível aqui é que o aluno faz as tarefas sem analisar ou reflectir sobre o assunto da tarefa. Baseando-se neste fragmento pode-se colocar as capacidades interculturais do Aluno C no nível baixo.

- *Atitudes interculturais*

O aprendente demonstra certo grau de consciência cultural, mas ainda assim tenciona a demonstrar uma atitude passiva.

	..	17	18		
FN [v]	estranho(0,05)okay(-)é esta		O que é que achas? Que é verdadeira ou falsa?		
[10]					
	19	20	21	22	23
FN [v]		Podes aí ler nas notícias		E então	Okay(.)
AC [v]	(0,9)Eh:: (--)		Sim ah:::(0,45)		(0,16) ehm não sei
[11]					
	..	25	26	27	28
FN [v]	eh o que é que não percebes?		Então diz/		Falência é (-)a fábrica
AC [v]		(0,09)Eh:::	A falência		

Fonte: Transcrito Verdadeira ou Falsa – Sessão 1

A atitude passiva vê-se pelos silêncios prolongados e talvez possam ser causados por um vocabulário limitado. Concluo que as atitudes interculturais se encontram no nível baixo.

Sessão 3

Na terceira sessão o Aluno C tem que comentar imagens que a falante nativa apresenta. No fragmento seleccionado ela mostra uma imagem sobre os anúncios num jornal (veja Anexo IX). O aluno tem que dizer o que ele vê, reflectir sobre seus pensamentos e tomar notas para mais tarde escrever um texto sobre os efeitos da crise económica.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

Como na primeira sessão o aluno fala de modo geral sobre o assunto. Neste fragmento o Aluno C tem de comentar uma imagem sobre anúncios num jornal que a falante nativa apresenta.

	..	5	6	7
AC [v]			hm::(.) não entiendo	
FN [v]	vermelho?O que é que achas que a pessoa está a fazer?			eh::m o
[5]				
FN [v]	que é que achas que a pessoa está a fazer(.) A pessoa está num jornal à procura de			
[6]				
	..	8		
AC [v]			ehm::	
FN [v]	algo↑ a procura de quê?↑ de↑ (.)são anúncios.Percebes anúncios?↑		procuras	

[7]

..	9
AC [v]	ah↑ é sob- As as pessoas que buscam
FN [v]	trabalho. Pronto então o que está a acontecer nesta- hm↑diz hmhm

[8]

..	10
AC [v]	eh:: (.) emprego↑ procuram ehm na na :: na
FN [v]	que procuram exactamente o que está na imagem ehm portanto

[9]

..	11
AC [v]	notícia of em
FN [v]	procuram exactamente chamam-se anúncios é é uma parte do jornal que só

Fonte: Transcrito Anúncios – Sessão 3

O que este trecho do transcrito mostra é que o aluno fala de modo geral sobre a imagem. Ele só comenta o que ele vê na imagem sem compará-la ou relacioná-la aos anúncios na Holanda e sem fazer perguntas sobre o tema. Isto faz com que o nível dos conhecimentos interculturais do Aluno C ainda se categorizam no nível baixo.

- *Capacidades Interculturais*

O Aluno C sabe participar em interações em diferentes situações com algumas expressões comuns, mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre elas ou tentar explicá-las, isto é, sem uma análise crítica.

[7]

..	9
AC [v]	ah↑ é sob- As as pessoas que buscam
FN [v]	trabalho. Pronto então o que está a acontecer nesta- hm↑diz hmhm

[8]

..	10
AC [v]	eh:: (.) emprego↑ procuram ehm na na :: na
FN [v]	que procuram exactamente o que está na imagem ehm portanto

[9]

..	11
AC [v]	notícia of em
FN [v]	procuram exactamente chamam-se anúncios é é uma parte do jornal que só

[10]

..	12
AC [v]	hmhm↑ anúncios↓ okay hmhm
FN [v]	tem anúncios de trabalho (.) anúncios okay estás a escrever não estás?↑

[11]

	13	14
AC [v]		okay
FN [v]	tomar nota	okay

Fonte: Transcrito Anúncios – Sessão 3

Quando a falante nativa explica-lhe o que são anúncios ele expressa que percebe o que significa a palavra ‘anúncios’ mas não faz perguntas sobre a palavra, só diz ‘okay’. Por isso pode-se dizer que as capacidades interculturais estão no nível baixo.

- *Atitudes Interculturais*

Em contraste com a primeira sessão, o Aluno C cumpre melhor às convenções da língua portuguesa: pelo menos reage quando a falante nativa termina uma frase ou faz uma pergunta. Podem ser sons como ‘ehm’, respiração, risos ou frases como ‘não entendo’.

[1]

	0	1	2
FN [v]	Okay vou te-	vou↑ escolher outra↑	(.)imagem↓ (0,10)O que podes dizer sobre esta

[2]

	..	3	4
AC [v]		(.):h::m:: (respiração) hm↓ eh:: a noticia::↓	eh:: notícia
FN [v]	imagem?↑	o que é que achas é isto? hm↑	o que-

[3]

	..
AC [v]	com ehm:: eh:: eh:: (riso)
FN [v]	(riso) o que é que a pessoa está a fazer ao fazer aquelas bolinhas a

[4]

	..	5	6	7
AC [v]			hm::(.) não entiendo	
FN [v]	vermelho?O que é que achas que a pessoa está a fazer?			eh::m o

Fonte: Transcrito Anúncios – Sessão 3

A interação já ocorre mais fluentemente, mas ainda assim o Aluno C mostra um comportamento passivo, embora muito menos do que na primeira sessão. Por isso pode-se constatar que as atitudes ainda se encontram no nível baixo mas com alguns elementos do nível médio. O aluno está na fase de transição para o nível médio.

- *Domínios*

A razão pela qual a comunicação não ocorra tão fluentemente como na comunicação de outros alunos talvez de deva aos domínios que podem eventualmente causar problemas e que

são de natureza cultural segundo Müller-Jacquier (2000). O Aluno C não faz muitas perguntas concernente à tarefa e por isso ele não está apto para ser confrontado com *representações sociais* que não são iguais às dele próprio. Também o uso de um *registo* apropriado não é visível nos fragmentos seleccionados. Ele também não respeita os padrões da *comunicação não-verbal* portuguesa, ou seja, ele não comunica com gestos, com expressões faciais, não faz muito contacto com os olhos e não se senta próximo do ecrã procurando mais contacto. No que diz respeito aos *factores paraverbais* na comunicação do aluno, estes não cumprem as características da língua portuguesa. Isto vê-se pelas reacções da falante nativa que espera uma reacção ou uma repetição da palavra dita por ela. A comunicação paraverbal melhora um pouco na terceira sessão, mas não o suficiente. Por causa dos problemas nestes domínios a comunicação entre os interlocutores não ocorre com muita fluência.

Aluna D

A seguir são tratados dois fragmentos da tarefa Vamos às Compras (NIFLAR: Tasks portuguese) da Aluna D que são seleccionados da primeira e da terceira sessão. A saber, Lidar com Publicidade e Saldos da primeira sessão (veja Anexo VI) e o fragmento A Caixa da terceira sessão (veja Anexo X).

Sessão 1

Na primeira sessão a falante nativa pergunta à Aluna D como é que ela própria lida com os saldos e como as publicidades interferem no comportamento da sociedade holandesa.

Primeiro a aluna responde que a publicidade não interfere no comportamento da sociedade holandesa, mas pelas perguntas da falante nativa ela tem que reconsiderar a sua declaração.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

Durante a conversa sobre o tema ‘lidar com publicidade e saldos’ a aprendente fala e explica de modo geral os aspectos diferentes de actos de comportamento que são determinados culturalmente. Ela quer falar da influência de publicidades no comportamento de compra do holandês, mas a sua interlocutora fala mais do que a aluna aprendente.

[4]

	..	10	11
FN [v]	Dizer	Ah↑então não interferem/tu querias dizer que as publicidades não	
AD [v]	as coisas		

[5] .. 12 13
 FN [v] interferem nas tuas decisões. É isso? Sim? Mas achas que no geral para a
 AD [v] Sim

[6] .. 14
 FN [v] sociedade interferem↑ Para ti↑ não↑ mas para a sociedade achas que interferem
 AD [v] Não Ehm::

[7] .. 15
 FN [v] Não muito
 AD [v] não(.) não muito Não porque as pessoas compram eh(.) o que(.) é que elas queiram

[8] 16 17 18
 FN [v] Que elas querem sim M::
 AD [v] Então não(.) os publicidades não são uma grande influência

[9] ..
 FN [v] muito bem (riso) Eu acho eu acho que aqui em Portugal só um bocadinho porque a

[10] ..
 FN [v] as pessoas quando vêem coisas novas querem logo comprar e quando vêem que outras

[11] ..
 FN [v] pessoas já têm, querem logo comprar. Acho que cá em Portugal interfere um bocado.

Fonte: Transcrito Lidar com Publicidade e Saldos – Sessão 1

A Aluna D não usa muitas palavras e expressões relacionadas com o assunto. Todos estes factores fazem com que os conhecimentos interculturais se encontrem no nível baixo.

- *Capacidades interculturais*

A Aluna D participa na conversa sobre ‘lidar com publicidades e saldos’ com algumas expressões comuns, mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre elas, não tentando explicá-las ou fazer uma análise crítica. Ela parte da própria perspectiva sem levar em consideração a influência da mídia em geral e o papel cultural que a mídia empenha em diferentes países.

[11] ..
 FN [v] pessoas já têm, querem logo comprar. Acho que cá em Portugal interfere um bocado.

[12]

..	19
FN [v]	Tu não notas isso aí na Holanda? Sim:: exactamente
AD [v]	Eh:: sim com o eh I-phone ou eh (-)

Fonte: Transcrito Lidar com Publicidade e Saldos – Sessão 1

Não tendo em conta o carácter culturalmente determinado do sistema social, a mídia e a sua influência em determinados países, as capacidades interculturais são classificados como nível baixo.

- *Atitudes interculturais*

A Aluna D não mostra uma argumentação profunda do próprio comportamento em termos da própria atitude em relação às diferenças culturais, mas mostra franqueza perante outras culturas e é simpática perante convicções e valores do outro.

[12]

..	19
FN [v]	Tu não notas isso aí na Holanda? Sim:: exactamente
AD [v]	Eh:: sim com o eh I-phone ou eh (-)

[13]

..	20	21
FN [v]	Ah:: bebidas Sim é verdade eh sim tens	
AD [v]	etcetera mas não eh com com bebidas e comidas	Acho (riso)

[14]

..	
FN [v]	razão.(Riso) Ehm então ao mesmo tempo também já respondeste como é que tu
AD [v]	

[15]

..	
FN [v]	reages a publicidade.() Publicidade não te influencia a comprar nada tu compras só
AD [v]	

Fonte: Transcrito Lidar com Publicidade e Saldos – Sessão 1

Quando a falante nativa diz que em Portugal a publicidade interfere no comportamento de compra, a Aluna D começa a dar exemplos. Parece tender aqui a situação do ponto de vista da falante nativa. Partindo destes dados, concluo que as atitudes interculturais se encontram no nível médio.

Sessão 3

Os procedimentos de troca e devolução são discutidos na terceira sessão. A Aluna D tem que simular uma situação em que ela vai a uma loja para trocar uma peça de roupa. Quando a falante nativa quer explicar como se efectua a troca numa loja e diz que ela tem de ir à caixa, um mal-entendido ocorre, ou seja, não pensa na caixa onde se paga um artigo, mas numa caixa para transportar um vestido compacto.

- *Capacidade de Aquisição de Conhecimentos*

As interlocutoras conversam sobre os procedimentos de troca e devolução. Uma confusão sobre a caixa ocorre e a Aluna D está a referir ao recibo em vez da caixa como local de pagamento:

[1]	0	1	2	3
AD [v]	Bom dia (riso)		Queria	Queria trocar este vestido porque
FN [v]		Bom dia	Em que posso ser útil↑	
[2]	..	4		5 6
AD [v]		é eh:: é mais pequena		Sim
FN [v]			Queres um tamanho mais pequeno não é?↑	Eh:: então ehm::
[3]	..			
FN [v]		eu vou eu vou ver se temos o tamanho mais pequeno↑ (.) então como temos o		
[4]	..			7
AD [v]				A caixa?↑
FN [v]		tamanho mais pequeno vamos ter de ir à caixa para efectuar a troca↑	Okay?↑	
[5]	8	9	10	
AD [v]		A::h↓ tenho a caixa aqui.		
FN [v]	A caixa onde tu vais pagar.		Sim (riso) não não a caixa é um	
[6]	..			eheh
AD [v]				
FN [v]		sítio onde tu vais pagar é assim que chama quando tu compras uma peça de roupa		
[7]	..		11	
AD [v]	sim sim		uma papel com-	
FN [v]	quando tu vais pagar a roupa. Chama-se a caixa		não isto é↑ caixa↓ por	
[8]	..	12	13	14 15
AD [v]		Não compreendo		a caixa?↑
FN [v]	exemplo uma caixa de sapatos não é?↑		Então	A caixa é um

[9]	..	16	
AD [v]		não é um papel	
FN [v]	sítio onde tu vais pagar onde vais dar o dinheiro para pagar o vestido		
[10]	..	17	
AD [v]	mas é eh::(.) é o::		
FN [v]	Tás a confundir com o talão é isso. O- como tu vais efectuar a troca		
[11]	..	18	
AD [v]	Sim↑	sim	
FN [v]	tens que dar um papelinho que diz o que tu compraste e o preço não é↑ Isso chama-		
[12]	..	19 20 21 22	
AD [v]	talão?↑	Ah recibo sim	
FN [v]	se talão	talão↓ ou recibo também pode ser o recibo	O recibo

Fonte: Transcrito A Caixa – Sessão 3

Como já foi mencionada em § 3.2, durante a terceira sessão ocorreu uma falha técnica e por isso não fui capaz de seleccionar um fragmento que tivesse uma situação de comunicação crítica cultural. Mas mesmo assim a Aluna D fala de modo concreto sobre os procedimentos e compara-os com a situação na Holanda. Por isso atribuo o nível médio à capacidade de aquisição de conhecimentos.

- *Capacidades Interculturais*

A Aluna D é capaz de lidar com a situação imprevista de uma palavra desconhecida. Ela não sabe o que é caixa no contexto em que a falante nativa usa a palavra. Mas mesmo assim ela continua a falar sobre o tópico e então a conversa sobre os procedimentos de troca continua. Ela mostra flexibilidade comportamental verbal e não-verbal. Veja acima para o trecho do fragmento seleccionado. Ela lida bem com a situação imprevista e continua a falar e a dar respostas mas não faz uma comparação ou faz uma reflexão crítica. Assim pode-se constatar que as capacidades interculturais se encontram no nível médio e contém elementos do nível alto.

- *Atitudes Interculturais*

Devido à falha técnica não acontecem mais ‘problemas’ culturais. O que posso constatar com base na maneira em que a Aluna D resolve o problema da ‘caixa’ é que ela continua a conversa e que o nível, no mínimo, ficou no nível médio.

- *Domínios*

Na comunicação entre os interlocutores *conotações sociais* são expressadas. Isto vê-se no fragmento sobre a caixa. A aluna usa o *registo* apropriado em relação à situação, ao sexo, o seu interlocutor é uma mulher, e o nível de fala que é mais formal condicionado pela tarefa. A aluna usa bem a *comunicação não-verbal* comunicando mensagens por meio de expressões faciais, gestos, contacto com os olhos e ao sentando-se próximo do ecrã. Os *factores paraverbais* que são característicos da língua portuguesa são usados de modo apropriado na interação. Neste contexto concernente ao volume da voz e a duração, isto é o tempo que leva para responder a pergunta dentro de um tempo aceitável. Pode-se dizer que todos estes domínios detectados nos fragmentos seleccionados são tratados de maneira mais ou menos satisfatória, resultando em comunicação geral relativamente eficaz.

4.2.4 Conclusão Preliminar

Em seguida são apresentados as tabelas das duas sessões dos níveis das capacidades da competência comunicativa intercultural por aluno que são comentados extensivamente antes no texto.

Tabela 5: *Aluno A*

	Aluno A	Baixo	Médio	Alto
Sessão 1	Aquisição de Conhecimentos		X	
	Capacidades interculturais		X	
	Atitudes		X	
Sessão 3	Aquisição de Conhecimentos		X	
	Capacidades interculturais		X	X
	Atitudes			X

O Aluno A começa este projecto já com todos os elementos de competência comunicativa intercultural no nível médio, em contraste ao resto dos alunos analisados. Uma das razões pode ser porque o nível de linguagem do Aluno A já se encontra num nível de QEQR mais elevado do que os outros alunos: o aluno começa na primeira sessão com um nível de língua portuguesa já em B2. Isto se vê pela maneira em que o aluno compreende e comenta o problema do telejornal que foi censurado. Ele é muito activo na interação e não tem problemas em lidar com situações imprevistas. Ele consegue explicar o seu ponto de vista

sobre certos tópicos e não leva muito tempo a ‘procurar’ as palavras apropriadas. Ele até fala sem repensar as palavras, o que já é uma das características do nível C1. Para a grelha inteira dos níveis de língua veja Anexo I.

Uma transição para o nível alto do elemento Atitudes e parcialmente do elemento Capacidades interculturais na terceira sessão é visível na tabela 5. O que indica que durante este projecto NIFLAR a competência comunicativa intercultural e os seus elementos complementares cresceram do nível médio para, parcialmente, o nível alto.

Tabela 6: *Aluna B*

	Aluna B	Baixo	Médio	Alto
Sessão 1	Aquisição de Conhecimentos	X		
	Capacidades interculturais	X		
	Atitudes		X	
Sessão 3	Aquisição de Conhecimentos		X	
	Capacidades interculturais		X	
	Atitudes		X	

No caso da Aluna B dois dos três elementos da competência comunicativa intercultural encontravam-se no nível baixo na primeira sessão do projecto NIFLAR. Todos os elementos desenvolveram até a terceira sessão para o nível médio. Em geral pode-se dizer que os elementos fizeram uma transição do nível baixo para o nível médio. A Aluna B começou este projecto com um nível de língua portuguesa em B1 (veja Anexo I), o que era a condição ideal. Com a transição das capacidades interculturais para o nível médio também se pode ver um desenvolvimento no nível da linguagem. Ela torna-se mais activa na interacção e consegue lidar com situações imprevistas e explicar o seu ponto de vista, que já são características do nível B2 do QECR. Para a grelha inteira dos níveis de língua veja Anexo I.

Tabela 7: *Aluno C*

	Aluno C	Baixo	Médio	Alto
Sessão 1	Aquisição de Conhecimentos	X		
	Capacidades interculturais	X		
	Atitudes	X		
Sessão 3	Aquisição de Conhecimentos	X		
	Capacidades interculturais	X		
	Atitudes	X	X	

O Aluno C é o único dos quatro aprendentes da língua portuguesa que começa com todos os elementos da competência comunicativa intercultural no nível baixo. Como já foi descrito em § 4.2 no caso deste aluno, estes resultados podem ser causados devido ao seu vocabulário limitado, que se mostra nos fragmentos analisados, ou porque a língua portuguesa dele ainda não está no nível desejado, o nível B1, e talvez pela comunicação não-verbal pouco eficaz, por exemplo no contacto com os olhos. Consultando a grelha para os níveis de língua, vê-se que o aluno começa na realidade com um nível de língua portuguesa A2. O aluno compreende o tema principal em anúncios e mensagens curtas e simples. O aluno consegue comunicar com um intercâmbio de informações directas e simples, mas sem compreender suficientemente da conversa para poder manter a conversa. Ele usa frases muito simples para descrever situações e coisas familiares, que é uma das características do nível A1 do QECR (veja Anexo I).

Na terceira sessão pode-se dizer que o aluno fala com mais fluência, mas ainda não no nível B1. Conclui que o nível da linguagem do Aluno C desenvolveu-se do nível A1/A2 para o nível A2.

Tabela 8: *Aluna D*

	Aluna D	Baixo	Médio	Alto
Sessão 1	Aquisição de Conhecimentos	X		
	Capacidades interculturais	X		
	Atitudes		X	
Sessão 3	Aquisição de Conhecimentos		X	
	Capacidades interculturais		X	X
	Atitudes		X	

Na primeira sessão da Aluna D é visível que, como na primeira sessão da Aluno B, dois dos três elementos da competência comunicativa intercultural encontram-se no nível baixo.

Pode-se constatar aqui que a competência comunicativa intercultural e os elementos complementares do Aluno A e C tiveram o um menor crescimento em comparação aos outros alunos. Isto poder ser devido ao nível mais elevado (Aluno A) e mais baixo (Aluno C) da linguagem destes alunos particulares, sendo provavelmente uma das razões para este crescimento relativamente pequeno.

Assim como a Aluna B no início do projecto, o nível da língua portuguesa da Aluna D encontra-se no nível B1, que era exigido neste projecto. Assim como no uso da linguagem da

Aluna B, com a transição das capacidades interculturais para um nível mais elevado também se pode ver um desenvolvimento no nível de linguagem. Ela é mais activa na conversa e consegue lidar com situações imprevistas e explicar o seu ponto de vista, que já são características do nível B2 do QECR (veja Anexo I).

4.3 Conclusão Geral das Análises Feitas

Neste capítulo apresentei os resultados das análises dos objectivos alcançados das capacidades interculturais (Byram 1997), os níveis destas capacidades interculturais e, consequentemente, o nível da competência comunicativa intercultural (Lazar et al. 2007).

O que é possível notar na primeira parte da análise é que há sempre dois alunos que alcançam o maior número de objectivos, nomeadamente o Aluno A com nove objectivos alcançados e a Aluna B com dez objectivos alcançados, e que o Aluno C desde o início da análise alcança o menor número de objectivos com sete objectivos alcançados em total (veja Tabela 4 em § 4.1.3).

Com base nos objectivos alcançados dos alunos (veja § 4.1) atribuí um nível a cada um das três capacidades interculturais, depois de seleccionar fragmentos de ambas as sessões, a saber a primeira e a terceira sessão. Fiz isto com base nos níveis de capacidades de Lazar et al. (2007) apresentados na segunda parte do Instrumento de Análise apresentado em Anexo II-B.

Os alunos que obtiveram o maior desenvolvimento são as Alunas B e D. A Aluna B começou com as capacidades de aquisição de conhecimentos e as capacidades interculturais no nível baixo e a capacidade de atitudes no nível médio. Na terceira sessão estas capacidades encontraram-se no nível médio. A Aluna D começou com as capacidades interculturais no nível baixo, como a Aluna B, e com a capacidade de aquisição de conhecimentos e atitudes no nível médio. Na terceira sessão estas capacidades encontraram-se no nível médio e as capacidades interculturais até já contêm características do nível alto.

Pode-se constatar que este desenvolvimento é causado pelo nível exigido para o projecto NIFLAR, o nível B1 de QECR. Com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, igualmente o nível de língua e linguagem destas alunas se desenvolveu. A linguagem já continha características do nível B2 na terceira sessão.

Os alunos que obtiveram o menor desenvolvimento são os Alunos A e C. O Aluno A começou com todas as capacidades já no nível médio e na terceira sessão apenas a capacidade

atitudes fez uma transição para o nível alto. O Aluno C começou com todas as capacidades no nível baixo e na terceira sessão apenas a capacidade atitude está em fase de transição para o nível médio.

Com base nestes resultados pode-se constatar que o Aluno A já começou com as capacidades num nível demasiado elevado. Isto vale igualmente com o nível de língua que ele tem e que já se encontra no nível B2 na primeira sessão e não desenvolve muito até a terceira sessão, em comparação com os níveis de língua das Alunas B e D. Todavia já contém características do nível C1 do QECR. No caso do Aluno C pode-se constatar que ele começou com as capacidades interculturais num nível demasiado baixo. Isto também é visível no nível de língua portuguesa que ele utiliza mas que devia estar no nível B1 e não no nível A1/A2. Nos fragmentos seleccionados na terceira sessão concluiu-se que o nível da linguagem desenvolveu para o nível A2 e o desenvolvimento de capacidade atitudes para a fase de transição para o nível médio (veja § 4.2).

Também os domínios de Müller-Jacquier (2000) que podem causar problemas que são de natureza cultural, têm certa influência na eficácia da comunicação. Quatro domínios são detectados na comunicação de três alunos, a saber Aluno A, B e D. Estes são *conotações sociais, registo, comunicação não-verbal e factores paraverbais*. Os alunos têm um uso apropriado destes domínios ou, quando resultam na estagnação da comunicação procuram resolver o problema. Aluno C, ao contrário não faz uso apropriado destes domínios. Tomo a liberdade de dizer que também estes domínios contribuem para a estagnação da comunicação entre Aluno C e a falante nativa e para a falta de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Concluindo, o nível de competência comunicativa intercultural de cada aluno é mensurável. No caso do Aluno A, ele começou com CCI no nível médio e ficou neste nível. Apenas a capacidade de atitudes fez uma transição para o nível alto. A Aluna B começou com duas das três capacidades no nível baixo, então pode-se dizer que a CCI está no nível baixo e fez a transição para o nível médio. O Aluno C começou com a CCI no nível baixo, e continuou no nível baixo, somente a capacidade de atitudes encontra-se na fase de transição para o nível médio na terceira sessão. A última aluna é a Aluna D. Na primeira sessão a CCI dela estava no nível médio, estando na fase de transição para o nível alto na terceira sessão.

5. Conclusões e Discussão

Neste capítulo final volto à pergunta base da minha pesquisa (veja § 2.6), e procuro dar respostas com base na minha análise no capítulo 4. Em seguida discuto restrições da pesquisa e faço sugestões para pesquisas futuras.

A pesquisa

Nesta tese concentro-me na mensurabilidade da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), visando elaborar as ideias de Lazar et al. (2007) que classificaram três das cinco capacidades comunicativas interculturais de Byram (1997) em três níveis para a aprendizagem de uma língua, em situação de *'blended learning'*. *Blended learning* refere-se à uma mistura de diferentes ambientes de aprendizagem, combinando métodos tradicionais de sala de aula com actividades mediadas por computador (Bonk & Graham 2006). Esta pesquisa foca na componente de comunicação vídeo-web.

Com base nos resultados de análise no capítulo quatro gostaria de responder à pergunta base que foi formulada no capítulo dois:

Competências comunicativas interculturais são mensuráveis na comunicação vídeo-web entre falantes nativos e aprendentes de uma língua estrangeira?

Baseando-me na teoria de Byram (1997) e o esquema de níveis elaborado a partir de Lazar et al. (2007) detectei os objectivos das competências comunicativas interculturais (tabelas 1, 2, 3 e 4) e depois classifiquei estas competências em níveis (tabelas 5, 6, 7 e 8). Através dos resultados apresentados nas tabelas constatei que as capacidades de competência comunicativa intercultural na comunicação vídeo-web entre aprendentes e falantes nativos da língua portuguesa são mensuráveis. Ou melhor, que a competência comunicativa intercultural não só é mensurável mas que pode ser ligada ao desenvolvimento do nível da língua portuguesa.

Dos resultados apresentados no capítulo 4 pode-se deduzir que o número de objectivos alcançados em três capacidades de CCI e o nível da língua necessário para executar as tarefas em pares contribui para uma comunicação eficaz. Ou seja, quando um aluno alcança menos do que oito dos objectivos, tem as capacidades interculturais no nível baixo e começa com um nível menos elevado do que o nível B1 de QECR (tabela 4 e 7), que é o requisito, as capacidades não contribuem para uma comunicação eficaz nem para o desenvolvimento da língua ou da CCI para um nível mais elevado. Por outro lado, começar o projecto NIFLAR

com as capacidades interculturais no nível médio e com o nível de língua portuguesa já em B2 do QECR, faz com que o aluno se possa expressar livremente no que diz respeito aos temas das tarefas e lide intuitivamente com situações que são de natureza culturais, mas não o leva a um desenvolvimento de capacidades e da língua de maneira tão óbvio como no caso das Alunas B e D.

Estas duas alunas começaram a primeira sessão com a língua portuguesa no nível B1 de QECR e as capacidades interculturais no nível baixo, porém com algumas capacidades já no nível médio. Na terceira sessão todas as capacidades passaram para o nível médio e algumas até já contêm elementos do nível alto. Isto vale igualmente para o uso da língua portuguesa, que já contém características do nível B2 do QECR.

Os domínios de Müller-Jacquier (2000) onde ocorrer problemas que são de natureza cultural, têm certa influência na eficácia da comunicação. Como mencionada em § 4.2.4 quatro domínios são detectados na comunicação de três alunos, a saber Aluno A, B e D, sendo *conotações sociais*, *registro*, *comunicação não-verbal* e *factores paraverbais*. Os alunos fazem um uso apropriado destes domínios ou, quando a interação resulta na estagnação da comunicação procuram resolver o problema. Contudo o não faz uso apropriado destes domínios e concluí em § 4.3.4 que também o uso destes domínios tem um efeito na estagnação da comunicação no caso de o Aluno C e a falante nativa, assim como no seu desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Em geral o uso apropriado destes domínios contribui bastante para a eficácia da comunicação entre aprendentes de uma língua estrangeira e falantes nativos.

Restrições da pesquisa

O corpus em que baseei as transcrições para a minha análise não é sempre confiável. As conexões da internet às vezes causavam atrasos e distorções e por isso as perguntas e as respostas dos interlocutores pareciam ter sido ditas ao mesmo tempo, causando erros na cronologia da sessão e além disso, certas pausas nas interações dos alunos holandeses tinham uma duração muito mais prolongada devido a conexões falhas. Em parte isto deverá ter tido certo efeito para a análise feita. As personalidades e os caracteres dos alunos desempenham igualmente um papel importante na comunicação.

Há muitas teorias desenvolvidas e publicadas sobre o tema de competências comunicativas interculturais (CCI) e sobre o conceito *blended learning*. Estas teorias dão algumas características de indivíduos interculturalmente competentes. Mas o que não é tratado em pormenor é como se pode medir o nível destas competências comunicativas interculturais. É necessário que haja mais estudos nesta área.

A ferramenta que desenvolvi para medir a competência comunicativa intercultural de alunos no contexto de comunicação vídeo-web não está completa. Baseei-a apenas em três capacidades de CCI, enquanto Byram (1997) apresenta cinco capacidades entrelaçadas que não podem ser separadas na comunicação em tempo real (veja § 2.2).

Sugestões para pesquisa futura

Nesta pesquisa falo do nível e do desenvolvimento do nível de CCI dos alunos aprendentes de língua estrangeira. Mas isto também seria mensurável nos falantes nativos em Coimbra. Não com respeito ao nível da língua, mas com respeito à medida em que eles são capazes de desenvolver sua consciência e prática em aspectos interculturais, ou seja, o seu nível CCI. Como a ferramenta usada para a atribuição de níveis nesta pesquisa não está completa, esta poderia ser aperfeiçoada para pesquisa futura.

Para verificar se a maneira de medição das competências comunicativas interculturais utilizadas nesta pesquisa poderá ser usada como método universal, isto é, independentemente da língua de aprendizagem e das culturas em contexto, esta pesquisa poderia ser feita no caso de comunicação vídeo-web entre falantes de uma outra combinação de línguas estrangeiras.

Bibliografia

- Agar, Michael H. (1994). *Language Shock: Understanding The Culture Of conversation*. New York: HarperCollins.
- Bonk, C. & C. Graham (2006) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G –M. and W.J. Starosta (1996) Intercultural Communication Competence : A Synthesis. In *Communication Yearbook*, 19.
- Clyne, M. (1994) *Inter-cultural Communication at Work; Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesse, H. (1943) *Het Kralenspel*. Amsterdam, De Bezige Bij.
- Hofstede G. (1991) *Cultures and Organizations, Software of the Mind*, London: MacGraw-Hill.
- Kim, Y. Y., & F. Korzeny (1991) Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. In S. Ting-Toomey and F. Korzeny (eds), *Cross-Cultural Interpersonal Communication (International and Intercultural Communication Annual*, vol. 15, London: Sage, 259-275.
- Kim, Y. Y. (2001) *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knapp, K., G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Depperman (2004) *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen & Basel: Francke Verlag, 409-431.
- Lazar, I., M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei, C. Peck (2007) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg over Management. De wereld van organisaties*. Amsterdam: Van Veen, 103-123.
- Müller-Jacquier, B. (2000) Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: J. Bolten (ed.) *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20-49.

- Pereira, I., A.Silva, & A. Fernandes (2011) A Comunicação Video-web no Ensino de Línguas Estrangeiras: Contributo do Projeto NIFLAR, *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, n.º extra: 4-10.
- Roberts, C., M. Byram, A. Barro, S. Jordan, & B. Street (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spencer-Oatey, H. & P. Franklin (2009) *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to intercultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Spitzberg, B. H. (1988) Communication Competence: Measures of Perceived Effectiveness. In C. Tardy (ed.), *A Handbook for the Study of Human Communication*, pp. 67-105. Norwood: Ablex.
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (1996) New York, Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Thomas, A. (2003) Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme, Konzepte. In *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1): 137-150.

Fontes de Internet:

Competências Interculturais:

<http://interculturelecommunicatie.com/shadid/interculturele-competentie-een-vak-apart/>

Última consulta: 04-06-2012

EXMARaLDA:

http://www.exmaralda.org/en_partitureditor.html

Última consulta: 02-08-2012

EXMARaLDA: Intro

<http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/shortintro.pdf>

Última consulta: 02-08-2012

Globalização

http://www.notapositiva.com/diccionario_gestao/globalizacao.htm

Última consulta: 05-06-2012

Mal-entendido na comunicação não-verbal

<http://whoareweandwhostosay.blogspot.nl/2011/02/gestures-and-miscommunication.html>

Última consulta 23-07-12

Modelo de *Intercultural Communicative Competence* Byram (1997):

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>

Última consulta: 12-06-2012

Níveis Europeus – Grelha de Auto-Avaliação

<http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>

Última consulta: 23-08-2012

Projeto NIFLAR:

www.niflar.eu

Última consulta: 02-08-2012

Website de NIFLAR: About NIFLAR

<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=about-niflar-2>

Última consulta: 02-08-2012

Website de NIFLAR: Portuguese

<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=portuguese>

Última consulta: 02-08-2012

Website de NIFLAR: Tasks Portuguese

<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=portuguese>

Última consulta: 02-08-2012

Anexos

Anexo I – Níveis Europeus – Grelha da auto-avaliação

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E E N D E R	Compreensão oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incide sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguísticos ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
F A L A R	Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.
E S C R E V E R	Escrever	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, ponho em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a apanhar-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Anexo II –A - Instrumento de Análise

Byram (1997)		
		Objectivos
Atitudes	1.	A vontade de procurar ou aproveitar oportunidades de se envolver com alteridade numa relação de igualdade.
	2.	Interesse em descobrir outras perspectivas sobre interpretações de fenómenos familiares e fenómenos desconhecidos, tanto na sua própria como na cultura e práticas culturais do outro.
	3.	A vontade de questionar os valores e os pressupostos em produtos e práticas culturais no seu próprio ambiente.
	4.	A vontade de experimentar as fases diferentes de adaptação a e a interacção com uma cultura diferente durante um período de residência no país da língua de aprendizagem.
	5.	A vontade de envolver com as convenções e os ritos de comunicação e interacção verbal e não-verbal.
Conhecimentos	1.	Relações históricas e contemporâneas entre o seu próprio país e o país do interlocutor.
	2.	Os meios para estabelecer contacto com interlocutores de um outro país, de viajar ao e de um país e as instituições que facilitam o contacto ou ajudam a resolver problemas.
	3.	Os tipos de causas e processos para possíveis mal-entendidos entre interlocutores de origens culturais diferentes.
	4.	A memória nacional do próprio país e como os seus eventos estão relacionados a e são visto da perspectiva do país do interlocutor.
	5.	A memória nacional do país e a perspectiva nela do interlocutor.
	6.	As definições nacionais de espaço geográfico no seu próprio país e como estas são percebidas a partir de perspectivas de outros países.
	7.	As definições nacionais de espaço geográfico no país do interlocutor e as suas perspectivas nelas.
	8.	Os processos e as instituições de socialização no próprio país e no país do interlocutor.
	9.	As distinções sociais e os seus principais marcadores, no próprio país e no do seu interlocutor.
	10.	As instituições e as percepções delas que interferem na vida quotidiana do próprio país e no do seu interlocutor, e que dirigem e influenciam as relações entre elas.
	11.	Os processos de interacção social no próprio país e no do seu interlocutor.

Capacidades de descobrir e Interagir	1. Informar-se de maneira eficaz através de um interlocutor sobre os conceitos e valores de documentos ou eventos, para desenvolver um sistema explicativo suscetível de aplicação a outros fenómenos.	
	2. Identificar referências significantes dentro e entre culturas e descobrir os seus significados e as suas conotações.	
	3. Identificar processos semelhantes e diferentes de interação, verbal e não-verbal, e negociar um uso apropriado destes em circunstâncias específicas.	
	4. Usar em tempo real uma combinação apropriada de conhecimentos, capacidades e atitudes para interagir com interlocutores de um país e uma cultura diferente, levando em consideração o grau da sua própria familiaridade com o país e a cultura e também a medida em que haja diferenças entre o próprio país e a própria cultura e os do outro.	
	5. Identificar relações contemporâneas e passadas entre a própria cultura e o próprio país e os do outro.	
	6. Identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e outras culturas.	
	7. Usar em tempo real conhecimentos, capacidades e atitudes para mediação entre interlocutores da própria cultura e de uma cultura estrangeira.	

Anexo II – B - Instrumento de Análise

Lazar et al. (2007)	
Nível	
Baixo	O aluno experimenta situações interculturais com dificuldades e, em consequência, tem de adoptar uma abordagem defensiva. Mostra alguma sensibilidade, mas também mostra atitudes e percepções etnocêntricas e espera adaptação do outro. Manifesta tolerância para alguns actos de comportamento culturalmente determinados. Demonstra um grau de consciência cultural, mas ainda assim tende a ser influenciado por estereótipos culturais, devido a uma atitude passiva perante outras culturas.
Médio	O aluno manifesta atitudes ‘mistas’ sobre actos de comportamento que são culturalmente determinados. Começa a aceitar ambiguidade intercultural como desafiante, mostrando franqueza e interesse no outro. Às vezes toma a iniciativa de adoptar padrões do outro; tende a ver as coisas e as situações do ponto de vista do outro. Mostrar franqueza perante outras culturas, aceita e é simpático perante convicções e valores do outro. Não tem uma argumentação profunda do próprio comportamento em termos da própria atitude em relação às diferenças culturais.
Alto	O aluno sabe desfrutar, observar, participar, descrever, analisar e interpretar elementos e situações interculturais. Argumenta bem a própria posição perante diferentes actos de comportamento que são determinados culturalmente. Expressa uma sensação de alteridade (<i>otherness</i>), ou seja, é capaz de reflectir sobre o que uma pessoa de uma outra cultura realmente sente numa determinada situação. Expressa empatia com respeito a representantes de culturas diferentes. Mostra respeito para alteridade, outras crenças e valores. Tenta assumir o papel de mediador em encontros interculturais, está aberto a ambiguidades e dá conselhos e apoio a outros, reconhecendo que determinadas visões do mundo são condicionadas culturalmente.
Baixo	O aluno faz descrições simples e identifica factos culturais específicos e gerais limitados, relacionados à memória colectiva, estilos de vida ou sistemas sociais. Fala de um modo muito geral sobre alguns aspectos de comportamento que são culturalmente determinados, usa e explica algumas palavras e expressões relacionadas às diferentes áreas de interacções sociais. Tenta compreender factos culturais intuitivamente, baseado num ‘ <i>checklist</i> ’ mental geral simples, composto de memória colectiva, estilos de vida e sistemas sociais. Quando questionado aplica estereótipos culturais.
Médio	O aluno possui algum conhecimento concreto sobre factos culturais e consegue gradualmente construir e modificar a informação adquirida. Fala e explica de modo mais concreto aspectos diferentes de actos de comportamento que são determinados culturalmente, consegue compará-los com a própria experiência, tradições locais e nacionais. Usa mais palavras e expressões do que no nível baixo: sabe comentar sobre provérbios, canções e expressões.
Alto	O aluno tem conhecimentos exactos de elementos culturais gerais e específicos, desenvolvendo uma variedade de estratégias de aprendizagem, variando de observação reflectiva a experimentação activa. Fala sobre, explica, comenta e analisa as diferenças culturais que foram aprendidas e sabe compará-las bem com a

	própria experiência e tradições locais e nacionais. Compreende, compara e analisa do ponto de vista intercultural provérbios, canções, ditados e actos de comportamento.	
Baixo	O aluno sabe participar em conversas em diferentes situações que são culturalmente determinadas, com algumas expressões comuns, mas sem comparar, analisar e reflectir criticamente sobre elas ou tentar explicá-las, isto é sem uma análise crítica e sem incorporar variáveis culturais dentro da análise.	
Médio	O aluno participar mais livremente em situações que são culturalmente determinadas, ou seja, sabe expressar, comparar e analisar diferenças com algumas observações críticas e é capaz de lidar com elas, até certa medida. É capaz de analisar a situação objectivamente e é capaz de compreender a variabilidade de comportamento verbal e não-verbal dentro da comunidade cultural alvo, mas não tenta recriar uma visão do mundo alienígena e não reflecte sobre como a pessoa que é culturalmente diferente, poderá interpretar eventos.	
Alto	O aluno consegue participar em conversas em situações que são culturalmente determinadas e expressar, comparar, analisar e reflectir criticamente sobre diferenças de modo absolutamente livre. Utiliza, de modo apropriado, provérbios, ditados e expressões em diferentes contextos interculturais. É capaz de facilmente lidar com situações imprevistas e é capaz de recriar uma visão do mundo alienígena, facilmente reconhecendo como a própria visão do mundo é culturalmente condicionada. Sabe lidar facilmente com estresse associado à cultura diferente intensa e à imersão na língua. Expressa claramente flexibilidade comportamental verbal e não-verbal.	

Anexo III – Transcrito: Liberdade de Expressão – Sessão 1

Project Name: MA- ICC

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: uma gravação de NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 50 minutos. Sujeito: Emprego e desemprego. 2 Participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 13:32-16:30

Speakertable

AA

Sex: m

Languages used: por

L1: nld

L2: por; eng

FN

Sex: f

Languages used: por

L1: por

L2: eng

[1]

0 1

AA [v]	Olha tenho uma história Porque também não sei se é verdade↑mas se é verdade acho
FN [v]	hmm

[2]

.. 2

AA [v]	que é muito mal. Esta amiga dos meus pais (.) também amiga minha clara eh:: claro↑
FN [v]	hmm

[3]

3

AA [v]	Mas ela estive esteve a trabalhar por um jornal(.) lá em Lisboa já n::ão tou
FN [v]	esteve sim

[4]

.. 4

AA [v]	me a eh recordar eh:: o o nome mas o que é que aconteceu (.) ele o
FN [v]	lembr(--) sim recordar

[5]

..

AA [v]	jornal escrevi uma coisa (.) escrevia eh uma coisa sobre o presidente de
FN [v]	escrevia hmm

[6]

	5	6
AA [v]	Portugal	ou (.) e::hm ja alguém com:: mhh muito
FN [v]	Presidente ou primeiro ministro?	

[7]

	7	8	9
AA [v]	hmmm	hmm:: Que é muito importante lá.	
FN [v]	com muito poder?		Aah o Presidente ou o primeiro

[8]

	10
AA [v]	eh olha já não sei ma::s o que aconteceu este senhor não gostou
FN [v]	ministro um deles

[9]

	11
AA [v]	na↑da do que eles escrevi::am escreveram e::: (.) fechou o jornal.
FN [v]	escreveram escreveram Isso

[10]

FN [v]	aconteceu o:: isso aconteceu foi num num tele(-) num jornal de televisão num

[11]

	12	13
FN [v]	telejornal aconteceu mas mas também há jornais em que isso acontece os jornalistas	

[12]

FN [v]	escrevem o que os governantes não gostam e infelizmente vão fechando o jornal.

[13]

	14	15
AA [v]	Tu hm Tu não achas que isso é mesmo estu↑pido? Porque assim é que as pessoas uhm	
FN [v]		(riso)

[14]

	16	17
AA [v]	não têm (.) trabalho	Diz
FN [v]	liberdade de expressão e liberdade de expressão	não têm liberdade de expressão

[15]

AA [v]

também isso

FN [v]

ou seja não podem dizer o que eles querem

Anexo IV – Transcrito: Prenda para a Sobrinha – Sessão 1

Project Name: MA-ICC

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: uma gravação de NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 42 minutos e 34 segundos. Sujeito: Saldos. 2 Participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 38:34-39:34

Speakertable

AB

Sex: f

Languages used: por

L1: nld

L2: por; eng

FN

Sex: m

Languages used: por

L1: por

L2: eng

[1]

	0	1	2
AB [v]		Compraste↑? (.) para ela↑?	
FN [v]	E o que compraste ultimamente ?		Sim↓ (.) compraste para

[2]

	..	3	4
AB [v]		(.) ehm::: (.) nada↑! (riso)	
FN [v]	ela.	(riso)	Quando ela nasceu não compraste lh- não compraste

[3]

	..	5	6
AB [v]		huh? o:::h assim e::h::m::: ah↑ (.) sim uma coisa para na cama	Não
FN [v]	nada?!		Para usar na cama

[4]

	7	8	9	10	11
AB [v]		Ja eh:: não		Foi foi um macaco↑	
FN [v]	Pijama↑?	Não↑? (.) Não faz mal Louise			A:::h um

[5]

	..	12	13	14
AB [v]		Sim mas pequeno e:::		Sim.
FN [v]	macaco		giroOlha está bem	

Anexo V – Transcrito: Verdadeira ou Falsa – Sessão 1

Project Name: ICC-Lab Português

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: Uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 29 minutos e 23 segundos.

Tema: emprego e desemprego. 2 participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 21:04-26:48

Speakertable

FN: falante nativa

Sex: f

Languages used: por

L1: por

AC: aluno aprendiz

Sex: u

Languages used: por

L1: nld

[1]

0

FN [v]	Então onde é que estão as notícias informação sobre a:: ses/ que (.)sobre isto sim
---------------	--

[2]

1 2 3

FN [v]	Uhum	Uhu
AC [v]	Ehm:: em notícia um	Eh:: a fábrica de Viana do Castelo anunciou eh

[3]

.. 4

FN [v]	concluindo	uhu	Okay ou seja as fábricas
AC [v]	despedimento () que ficará incluindo em dois mil e dez.		

[4]

.. 5 6

FN [v]	em Portugal estão a despedir os trabalhadores não é?	Eh:::Ou seja estão a ser
AC [v]	(--)eh?	

[5]

.. 7 8 9 10

FN [v]	despedidas as pessoas certo?	Não? Okay tudo(.)percebeste?	Okay eu vou
AC [v]	(--)	(---)	

[6]

	11	12	13	14
FN [v]	passar a terceira tá bem?	Miguel estás a ouvir?	Eu vou passar a terceira	
AC [v]	(0,11)		(--)	

[7]

	15	16
FN [v]	pergunta	Okay então aqui vai. Oi péra desculpa aconteceu qualquer coisa péra
AC [v]	Oké	

[8]

FN [v]	vou passar outra vez (-) é esta a C.(-) Okay espera está um bocadinho
---------------	---

[9]

	17	18
FN [v]	estranho(0,05)okay(-)é esta	O que é que achas? Que é verdadeira ou falsa?
AC [v]	(0,16)	

[10]

	19	20	21	22	23	24
FN [v]		Podes aí ler nas notícias		E então		Okay(.)
AC [v]	(0,9)Eh:: (--)		Sim ah:::(0,45)		(0,16) ehm não sei	

[11]

	25	26	27	28
FN [v]	eh o que é que não percebes?	Então diz/		Falência é (-)a fábrica
AC [v]	(0,09)Eh:::	A falência		

[12]

	29	30
FN [v]	fechada (.)a fábrica fecha	Okay(-)então aqui diz que por não ter encomendas a
AC [v]	Ah oké	

[13]

	31	32	33
FN [v]	fábrica fecha	Okay(.)onde é que achas que isto está escrito	
AC [v]	(--)Oké		uhm:::(0,08) eh

[14]

	..	34	35	36	37
FN [v]		m::↑ É verdadeira sim			uhum
AC [v]	ehm:::	é verdadeira		Eh na notícia(.)notícia ()	eh:: da eh:: da

[15]

	..	38	39	40	41
FN [v]		uhum uhum	da PS e A	Tá certo	uhum
AC [v]		fábrica de PSA	Eh: não há encomendas	(--)	eh sim Que o nosso

[16]

	..				
FN [v]					Uhu
AC [v]		que o(-)	nosso único cliente pelo canal é possível viabilizar esta fábrica	eh: com com	

[17]

	..	42	43	44	45
FN [v]		Okay(.) okay está	Prejuízos?		Uhum
AC [v]		os ()	Pre/	Prejuízos acumulados que temos justificar	

[18]

	46				
FN [v]		Okay okay está ótpimo Miguel é verdadeira portanto (.)	vou passar a seguinte okay?		

[19]

	47				
AC [v]		Oké			

Anexo VI – Transcrito: Lidar com publicidade e saldos – Sessão 1

Project Name: ICC-Lab Português

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: Uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 45 minutos e 16 segundos.

Sujeito: Saldos. 2 participantes: 2 mulheres. Fragmento: 09:32 -13:38

Speakertable

FN

Sex: f

Languages used: por

L1: por

AD

Sex: f

Languages used: por

L1: nld

[1]

	0	1	2
FN [v]			Não ()
AD [v]	Sim mas eh os publicidades não(.) eh: (-) m:: intress intre (riso) intress		O que

[2]

	..	3	4	5	6	7	8
FN [v]		Interferem		Diz diz		Já podes escrever	
AD [v]	é o que é\		Não sei o que /(riso)		Oo		As publicidades

[3]

	..	9
FN [v]		a comprar Não te convidam a comprar é isso que queres
AD [v]	não eh me convide eh (-) de comprar	

[4]

	..	10	11
FN [v]		dizer	Ah↑então não interferem/tu querias dizer que as publicidades não
AD [v]		as coisas	

[5]

	..	12	13
FN [v]		interferem nas tuas decisões. É isso? Sim?	Mas achas que no geral para a
AD [v]			Sim

[6]

..		14
FN [v]	sociedade interferem↑ Para ti↑ não↑ mas para a sociedade achas que interferem	
AD [v]	Não	Ehm::

[7]

..		15
FN [v]	Não muito	
AD [v]	não(.)não muito Não porque as pessoas compram eh(.) o que(.) é que elas queiram	

[8]

16		17	18
FN [v]	Que elas querem sim		M::
AD [v]	Então não(.)os publicidades não são uma grande influência		

[9]

..	
FN [v]	muito bem (riso) Eu acho eu acho que aqui em Portugal só um bocadinho porque a

[10]

..	
FN [v]	as pessoas quando vêem coisas novas querem logo comprar e quando vêem que outras

[11]

..	
FN [v]	peças já têm, querem logo comprar. Acho que cá em Portugal interfere um bocadinho.

[12]

..		19
FN [v]	Tu não notas isso aí na Holanda?	Sim:: exactamente
AD [v]	Eh:: sim com o eh I-phone ou eh (-)	

[13]

..		20	21
FN [v]	Ah:: bebidas Sim é verdade eh sim tens		
AD [v]	etcetera mas não eh com com bebidas e comidas	Acho	(riso)

[14]

..		
FN [v]	razão.(Riso) Ehm então ao mesmo tempo também já respondeste como é que tu	
AD [v]		

[15]

..
FN [v] reages a publicidade.() Publicidade não te influencia a comprar nada tu compras só
AD [v]

[16]

..
FN [v] aquilo que queres não é(-) ehm então e em relação às promoções oas saldos como é
AD [v]

[17]

.. 22 23
FN [v] que reages aos saldos? Eh:: como é que lidas com os saldos como é que
AD [v] Não percibo

[18]

.. 24 25 26 27
FN [v] reages? Sim tu. A tua opinião Então(.)tu sabes
AD [v] Eu? Oh(-) ehm podes explicar faz favor?

[19]

.. 28 29
FN [v] o que são saldos não é? Tu como é que tu lidas(.) tu eh só vais às compras
AD [v] Sim eu sei

[20]

..
FN [v] quando há saldos:: ou:: compras quando tens dinheiro? e podes comprar aquilo que

[21]

.. 30 31
FN [v] gostas mesmo que não haja saldos? Sim Sim. Ou
AD [v] O eu compro (.) quando tenho dinheiro

[22]

..
FN [v] seja tu mesmo que uma coisa seja cara tu tenhas dinheiro e gostas não estás a espera

[23]

..	32
FN [v]	dos saldos não estás a espera que baixa de preço? Sim
AD [v]	Quando eh são saldos (.)estão

[24]

..	33	34
FN [v]	Sim	Ah compras mais
AD [v]	saldos(.) ehm compro mais.	Porque é mais barato(.)mais eh: quando

[25]

..	35	36
FN [v]	Sim	Não <<há> saldos(.)quando <<não há> saldos
AD [v]	não eh não estão saldos↑	Não há saldos

[26]

37	38	39
FN [v]	Sim::	Sim. Ehm:: pronto não sei se queres
AD [v]	Eu compro mais não:: mais(.)nunca mais	

[27]

..	
FN [v]	dizer mais alguma coisa sobre as imagens não passamos a segunda parte da tarefa.

Anexo VII – Transcrito: DECO – Sessão 3

Project Name: ICC-Lab Português

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: Uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 16 minutos e 40 segundos.

Tema: saldos. 2 participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 02:43-06:19

Speakertable

FN

Sex: m

Languages used: por

L1: por

AB

Sex: f

Languages used: por

L1: nld

[1]

0

FN [v] Apos a simulação conversa um pouco sobre os prestimentos da troca devolução e

[2]

..

FN [v] reclamação. O que se pode fazer com um produto que queremos não se encontra em

[3]

..

1

FN [v] bom estado ou não corresponde à descrição fornecida na tua opinião Louise

AB [v] Ehm:: vou

[4]

..

2 3

4 5

FN [v] Sim Sim

AB [v] regressar a loja com o produto e pedirei () reserva do produto e quando não há

[5]

..

6

FN [v] Sim vais pedir para te devolverem o teu dinheiro.

AB [v] pedirei regressar o meu dinheiro

[6]

..

FN [v] Mas em Portugal não em todas as lojas se devolve o dinheiro. Algumas devolvem só o

[7]

.. 7
FN [v] produto. E na Holanda também é assim?
AB [v] Ehh::Não eh sim sim sim mas na muitas lojas

[8]

.. 8 9
FN [v] Desculpa!?
AB [v] é possível de/ Na muitas loja na Holanda é possível de regressar o dinheiro

[9]

10
FN [v] Devolver o dinheiro está bem. Aqui é só as lojas maiores(.)as lojas mais pequenas não.

[10]

..
FN [v] Bom(.) então agora onde podemos obter informações sobre os direitos do consumidor

[11]

.. 11
FN [v] emPortugal. Sabes onde é que é?
AB [v] Eh:: em Portugal↑(-) não sei(.)mas na Holanda eu sei

[12]

12 13
FN [v] Onde é que é na Holanda?
AB [v] Ehm na internet (riso) e na Holanda é uma união de

[13]

.. 14 15
FN [v] A união de cosumidores Aqui em Portugal também há isso chama-se
AB [v] cosumadores

[14]

.. 16 17
FN [v] DECO Deco sim. Quando tiveres um problema que não consegues resolver com
AB [v] DEco

[15]

..
FN [v] algo que compras telefonas à Deco, eu sou sócio, tenho aqui até muitos, como é que

[16]

..
FN [v] vou explicar, documentos que eles me mandam para eu preencher para saber vou te

[17]

.. 18 19 20 21
FN [v] mostrar mais ou menos o aspecto Tás a ver Deco↑ Okay pronto e é
AB [v] Oké Sim sim

[18]

..
FN [v] importante protestar a importância do protesto agora↑ e como devemos fazer um

[19]

.. 22
FN [v] pedido de devolução ou de troca? Como é que se faz
AB [v] Ehm Posso devolver este produto

[20]

.. 23
FN [v] Fazemos o pedido podia me fazer o favor de
AB [v] ou queria trocar este produto se faz favor

[21]

..
FN [v] trocar este produto↑ ou não estou satisfeito com este produto queria trocá-lo e quando

[22]

..
FN [v] possível pode me devolver o dinheiro? Tudo bem↓.

Anexo VIII - Transcrito: Saltimbancos – Sessão 3

Project Name: ICC-Lab Português

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: uma gravação de NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 1 hora e 11 minutos. Sujeito: Emprego e desemprego. 2 Participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 30:40-33:02

Speakertable

AA

Sex: m

Languages used: por

FN

Sex: f

Languages used: por

L1: por

[1]

	0	1
AA [v]	Olha,mas sabes outra coisa(.)o que é que eu(.) porque há(.)claro que há pessoas	
AA [tr]	Kijk, maar weet je iets anders(.) wat ik(.) want er zijn(.) natuurlijk zijn er ook	

[2]

	..	2
AA [v]	quem ehm::: tem uma vida muita triste hê↑ sem sem-abrigos e tetetetete↓ Mas	
AA [tr]	mensen die ehm::: een erg triest leven hebben hê↑dak daklozen en tututututu↓ Maar er	

[3]

	..	3	4
AA [v]	também há pessoas quem gosta	de viver sem-abrigo(---) Também lá?	
AA [tr]	zijn ook mensen die ervan houden	om dakloos te zijn(---) Daar ook	
FN [v]		Exacto	Pois há. Há
FN [nv]			
FN [tr]		Precies	Zeker Er zijn

[4]

	5	6
FN [v]	peessoas que gostam	Ah o::: os saltimbancos. Sabes o que são saltimbancos?
FN [tr]	Mensen die ervan houden	Ah vrijbuiters. Weet je wat vrijbuiters zijn?

[5]

	7	8
AA [v]	Uhm::: tenho uma ideia mas acho que não é o eh bom ideia.	
AA [tr]	Uhm::: ik heb wel een idee maar ik denk dat het niet eh goed is	
FN [v]	A(.)	péra lá(.)deixa-me
FN [nv]		
FN [tr]	A(.)	wacht even(.)laat me

[6]

	9	10	11
AA [v]		Tá bem	As pessoas quem sal saltaram
AA [tr]		Is goed	Mensen die over banken
FN [v]	escrever aqui.	S(.)a(.)l(.)t(.)i(.)mba::ncos.	
FN [nv]			
FN [tr]	het opschrijven hier	V(.)r(.)ij(.)b(.)ui(.)te::rs	

[7]

	12	13
AA [v]	bancos?	(Riso)
AA [tr]	springen?	(Lacht)
FN [v]	Não(.) não é que assaltam bancos	(Lacht) Os saltim/(Riso) os
FN [nv]		
FN [tr]	Nee(.) het is niet zo dat ze banken overvallen	(Riso) Vrij/(lacht) vrijbuiters zijn

[8]

AA [v]	Ah:: terra em terra	Ah:: sim
AA [tr]	Ah:: land naar land	ah:: ja ja ja
FN [v]	salimbancos são pessoas que gostam de () a terra em terra.	Ou seja (.)não têm
FN [tr]	mensen die ervan houden om(.) van land naar land te reizen	Of tewel(.)ze hebben

[9]

AA [v]	sim sim
AA [tr]	
FN [v]	uma residência fixa. Tão uns dias num sí↑tio outros dias noutra sítio.
FN [tr]	geen vaste verblijfsplaats. Ze zijn een paar dagen op die plek andere dagen op een

[10]

AA [v]	
AA [tr]	
FN [v]	Há muita gente que gosta disso(.) gosta de andar(.)a conhecer várias terras.
FN [tr]	andere plek. Er zijn veel mensen die hiervan houden(.) die ervan houden(.)om

[11]

14	
AA [v]	
AA [nv]	
AA [tr]	
FN [v]	Andam em Portugal andam a estrangeiro(.) e
FN [tr]	verschillende landen te leren kennen Ze trekken in Portugal trekken naar het

[12]

15		
AA [v]	Sim	Sim, mas eu acho que essas pessoas tem um
AA [nv]		
AA [tr]	Ja	Ja, maar ik denk dat deze mensen een klein
FN [v]	andam por todo lado.	
FN [tr]	buiteland(.)en trekken overal naartoe.	

[13]

16		
AA [v]	bocadinho de dinheiro ou também esses vivem na str/ na rua?	
AA [tr]	beetje geld hebben of leven zij ook op de we op straat?	
FN [v]		Eh:: olha(.) que eu às
FN [tr]		Eh:: kijk(.)ik weet het

[14]

FN [v]	vezes não sei(.)se elas vivem se elas vivem se têm dinheiro ou se vão se vão fazendo
FN [tr]	soms ook niet(.)of ze leven of ze leven of ze geld hebben of dat ze dat ze hier een

[15]

FN [v]	assim um trabalho aqui↑ um trabalho acolá para arranjar para aranjat algum dinheiro
FN [tr]	baantje hebben een baantje daar om aan om aan geld te komen om door te kunnen

[16]

17		18	
AA [v]		Ja ja ja ja	
AA [tr]		Ja ja ja ja	
FN [v]	para poderem continuar na• essa sua vida.	Também não sei como é que	
FN [tr]	gaan in met dit leven.	Ik weet ook niet hoe ze leven	

[17]

	19	20	21
AA [v]		Também eu também não	Mas eu sei mas eu sei que eles
AA [tr]		Ook ik ook niet	Maar ik weet, maar ik weet dat ze
FN [v]	elas vivem.	(Riso) Bem.	
FN [tr]		(Lacht) Goed.	

[18]

	22
AA [v]	existem também e que eles não querem mudar não querem mudar tão pouco a vida
AA [tr]	ook bestaan en dat ze niet willen veranderen ze willen net zo min hun leven
FN [v]	Não, gostam de
FN [tr]	Nee, ze willen

[19]

	23
AA [v]	deles. Que não(.)eles não gostam de viver como como os leis de sistemas
AA [tr]	veranderen. Die niet(.)ze willen niet leven naar hoe hoe de wetten van de
FN [v]	viver assim não não
FN [tr]	graag zo leven nee nee

[20]

	24	25
AA [v]	nas países funciona.	Ja quer ter o
AA [tr]	systemen in de landen werken.	Ja ze willen de
FN [v]	Eles gostam de viver à margem da lei.	
FN [tr]	Ze willen graag op de rand van de wet leven.	

[21]

AA [v]	liberdade na como se chama(.)temos aqui na Holanda temos uma expressão hm uh:::
AA [tr]	vrijheid in hoe heet het(.) we hebben hier in Nederland hebben we een
FN [v]	Exactamente
FN [tr]	Precies

[22]

AA [v]	olha também já me esqueci do expressão aqui(.)mas ehm que eles mesmo querem
AA [tr]	uitdrukking hm uh ik ben de uitdrukking van hier ook al vergeten(.)maar ehm ze
FN [v]	
FN [tr]	

[23]

		26	27
AA [v]	viver ehm com todo o liberdade que eles podem(.)ter.		Sim
AA [tr]	willen gewoon leven ehm met alle vrijheid die ze kunnen(.) hebbben Ja		
FN [v]		Podem ter	Que podem
FN [tr]		Kunnen hebben	Die kunnen

[24]

		28	29
AA [v]			Tá
AA [tr]			Goed(.)nog
FN [v]	viver com toda a liberdade que podem ter mmh. Bem vou/ mais uma		
FN [tr]	leven met alle vrijheid die ze kunnen hebben mmh Goed ik ga/ nog één		

[25]

		30
AA [v]	bem(.)mais uma	
AA [tr]	één	
FN [v]		Ora
FN [tr]		Oké

Anexo IX – Transcrito: Anúncios- Sessão 3

Project Name: MA-ICC

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 47 minutos e 32 segundos.

Tema: Trabalhar em Portugal. 2 participantes: 1 homem e 1 mulher. Fragmento: 03:02-05:17

Speakertable

AC

Sex: m

Languages used: por

L1: nld

FN

Sex: f

Languages used: por

L1: por

[1]

0	1	2
FN [v]	Okay vou te- vou↑ escolher outra↑(.)imagem↓ (0,10)	O que podés dizer sobre esta

[2]

..	3	4
AC [v]	(.)e::h::m:: (respiração) hm↓ eh:: a noticia::↓	eh:: notícia
FN [v]	imagem?↑	o que é que achas é isto? hm↑ o que-

[3]

..	
AC [v]	com ehm:: eh:: eh:: (riso)
FN [v]	(riso) o que é que a pessoa está a fazer ao fazer aquelas bolinhas a

[4]

..	5	6	7
AC [v]		hm::(.) não entiendo	
FN [v]	vermelho?O que é que achas que a pessoa está a fazer?		eh::m o

[5]

..	
FN [v]	que é que achas que a pessoa está a fazer(.) A pessoa está num jornal a procura de

[6]

..	8
AC [v]	ehm::
FN [v]	algo↑ a procura de quê?↑ de↑ (.)são anúncios. Percebes anúncios?↑ procuras

[7]

..	9
AC [v]	ah↑ é sob- As as pessoas que buscam
FN [v]	trabalho. Pronto então o que está a acontecer nesta- hm↑diz hmhm

[8]

	..	10		
AC [v]	eh:: (.)	emprego↑	procuram	ehm na na :: na
FN [v]	que procuram	exactamente	o que está na imagem ehm portanto	

[9]

	..	11		
AC [v]	notícia of em			
FN [v]	procuram	exactamente chamam-se anúncios	é é uma parte do jornal que só	

[10]

	..	12		
AC [v]		hmhm↑ anúncios↓ okay	hmhm	
FN [v]	tem anúncios de trabalho (.)	anúncios	okay estás a escrever não estás?↑	

[11]

	13	14		
AC [v]		okay		
FN [v]	tomar nota okay			

Anexo X – Transcrito: A Caixa – Sessão 3

Project Name: MA-ICC

Transcription Convention: HIAT for ODT-STD

Comment: uma gravação do projecto NIFLAR entre dois estudantes. Duração: 1 hora 5 minutos e 31 segundos.

Tema: Vamos às compras. 2 participantes: 2 mulheres. Fragmento: 01:07-03:48

Speakertable

AD

Sex: f

Languages used: por

L1: nld

FN

Sex: f

Languages used: por

L1: por

[1]

	0	1	2	3
AD [v]	Bom dia (riso)	Queria	Queria trocar este vestido porque	
FN [v]		Bom dia	Em que posso ser útil↑	

[2]

	..	4	5	6
AD [v]	é eh:: é mais pequena		Sim	
FN [v]		Queres um tamanho mais pequeno não é?↑	Eh:: então ehm::	

[3]

	..			
FN [v]	eu vou eu vou ver se temos o tamanho mais pequeno↑ (.) então como temos o			

[4]

	..		7	
AD [v]			A caixa?↑	
FN [v]	tamanho mais pequeno vamos ter de ir à caixa para efectuar a troca↑ Okay?↑			

[5]

	8	9	10	
AD [v]		A::h↓ tenho a caixa aqui.		
FN [v]	A caixa onde tu vais pagar.		Sim (riso) não não a caixa é um	

[6]

..			
AD [v]	ehh		
FN [v]	sítio onde tu vais pagar é assim que chama quando tu compras uma peça de roupa		

[7]

..	11		
AD [v]	sim sim	uma papel com-	
FN [v]	quando tu vais pagar a roupa. Chama-se a caixa	não isto é↑ caixa↓ por	

[8]

..	12	13	14	15
AD [v]	Não compreendo		a caixa?↑	
FN [v]	exemplo uma caixa de sapatos não é?↑	Então	A caixa é um	

[9]

..	16		
AD [v]	não é um papel		
FN [v]	sítio onde tu vais pagar onde vais dar o dinheiro para pagar o vestido		

[10]

..	17		
AD [v]	mas é eh::(.) é o::		
FN [v]	Tás a confundir com o talão é isso. O- como tu vais efectuar a troca		

[11]

..	18		
AD [v]	Sim↑	sim	
FN [v]	tens que dar um papelinho	que diz o que tu compraste e o preço não é↑ Isso chama-	

[12]

..	19	20	21	22
AD [v]	talão?↑		Ah recibo sim	
FN [v]	se talão	talão↓ ou recibo também pode ser o recibo		O recibo

[13]

..			
AD [v]	sim		
FN [v]	sim(.)então para efectuar a troca tens tu que me mostrar esse talão não é↑ que é para		

[14]

.. 23

AD [v]	
FN [v]	depois eu poder trocar a peça para uma mais pequena. Pronto então é isso é o talão ou

[15]

.. 24 25

AD [v]	Ah::: Sim é é o mesmo
FN [v]	o recibo. Na Holanda também é assim não é↑ é o mesmo Quando queres

[16]

.. 26 27 28

AD [v]	Sim Então agora eu(.) eu dou::: te↑
FN [v]	trocar tens que mostrar o talão não é sim sim (.) a

[17]

.. 29 30 31

AD [v]	e o talão sim sim sim (riso)
FN [v]	peça de roupa (.) e o talão e o talão e o troco (riso) Boa↑ pronto

[18]

..

FN [v]	então trocamos por uma peça mais barata
---------------	---

Samenvatting

Vandaag de dag lijkt de wereld steeds kleiner te worden dankzij het fenomeen globalisatie en nieuwe vormen van technologie, waardoor steeds meer mensen van verschillende bedrijven en culturen genoodzaakt zijn met elkaar in contact te staan voor commerciële doeleinden. Tijdens deze interactie tussen verschillende culturen, die binnen of buiten het bedrijf plaats kan vinden, kunnen er misvattingen tussen de gesprekspartners ontstaan. Deze worden ook wel *critical incidents* genoemd. Dit zou ertoe kunnen leiden dat de samenwerking tussen de twee partijen niet door zou kunnen gaan op basis van culturele misverstanden.

Je zou dus kunnen zeggen dat voor een goed verloop van communicatie tussen twee partijen van verschillende bedrijven en culturen het uiterst belangrijk is dat men intercultureel competent is. In de afgelopen decennia zijn er veel theorieën geschreven en ontwikkeld met betrekking tot het onderwerp interculturele communicatie. Het onderwerp kwam steeds meer in de belangstelling te staan door de groeiende invloed van globalisatie op de wereld.

Taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Met andere woorden, als men een andere taal leert is dit niet automatisch een garantie dat iemand uit een andere talige en culturele omgeving zich zou kunnen redden in een ander land. Ondanks het erkende belang van interculturele communicatieve competentie (ICC), is er door de jaren heen relatief weinig aandacht aan geschonken in het traditioneel taalonderwijs.

Dit onderzoek richt zich op de meetbaarheid van de interculturele communicatieve competentie van tweedetaalleerders in een context van *blended learning*. Deze studie baseert zich op video-web communicatie van het NIFLAR project, tussen studenten die de Portugese taal als tweede taal leren aan de Universiteit Utrecht en Portugese moedertaalsprekers aan de Universidade de Coimbra. Het doel van het project was om met elkaar te praten, samen te werken, documenten te delen en deel te nemen aan het schrijven van teksten, terwijl ze elkaar online via de webcam zagen. Zo werd er een zo authentiek mogelijke omgeving voor de communicatie gecreëerd.

Door de jaren heen zijn er meerdere onderzoekers geweest die over dit onderwerp geschreven hebben en modellen voor ontwikkeling van ICC hebben ontwikkeld. Maar wat voor dit onderzoek interessant is, is de meetbaarheid van ICC, dus of deze in het algemeen te meten is

en of de vooruitgang van ICC in het bijzonder te meten is in video-web communicatie tussen deelnemers van het NIFLAR project (zie NIFLAR website: www.niflar.eu).

Om het niveau en de vooruitgang van ICC bij de taalstudenten Portugees te meten, is het noodzakelijk om een meetinstrument te hebben waardoor dit gemeten kan worden. In deze studie heb ik twee fragmenten, één van de eerste en één van de derde sessie, van 4 studenten paren geselecteerd waar situaties van mogelijke misverstanden in interculturele communicatie te zien zijn. Dit worden ook wel *critical incidents* genoemd. Van deze fragmenten zijn transcripten gemaakt in het partituurmodel EXMARaLDA. In dit transcript programma wordt woord voor woord gedocumenteerd wat er per spreker tijdens de communicatie wordt gezegd. Dit om de analyse hiervan te vergemakkelijken. Daarna wordt er op de geselecteerde fragmenten en de bijbehorende transcripten een meetinstrument los gelaten om het niveau en de vooruitgang van ICC van de studenten te meten.

Aangezien er niet een standaard meetinstrument bestaat, heb ik voor dit onderzoek een schema ontwikkeld op basis van twee modellen van verschillende onderzoekers voor het meten van ICC.

Het eerste gedeelte van het schema is gebaseerd op de vijf vaardigheden van interculturele communicatieve competentie van Byram (1997). Deze zijn; *knowledge, attitudes, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction* en *critical cultural awareness (political education)*. Deze vijf vaardigheden die samen de interculturele communicatieve competentie vormen, hebben elk een aantal doelstellingen die bereikt kunnen worden. Overigens worden er slechts drie van deze vijf vaardigheden van ICC gebruikt in het meetschema, namelijk, *knowledge, attitudes* en *skill of discovery and interaction*. Dit omdat de andere twee vaardigheden zich voornamelijk bezig houden met het verwerven van vaardigheden met betrekking tot het bestuderen van culturele teksten, gebeurtenissen en documenten, wat niet van toepassing is in de context van het NIFLAR project.

Het tweede deel is gebaseerd op een schema van Lazar et al. (2007) voor het beoordelen van de drie vaardigheden van ICC in drie niveaus; laag, gemiddeld en hoog. De drie vaardigheden: (1) *Intercultural knowledge*, vergelijkbaar met de vaardigheid *knowledge* van Byram; (2) *Intercultural skills*, vergelijkbaar met de vaardigheid *skill of discovery and interaction* van Byram; (3) *Intercultural attitudes*, vergelijkbaar met de vaardigheid *attitudes*

van Byram worden beschreven in drie niveaus, die elk hun eigen descriptoren hebben. Op basis van deze descriptoren kan er een niveau worden toegewezen aan de drie vaardigheden, en zo aan het ICC-niveau van de student.

Van elk van de vier taalstudenten wordt er een fragment van de eerste en de derde sessie geanalyseerd en 'gemeten'. Dat wil zeggen dat er per vaardigheid gekeken gaat worden welke bijbehorende doelstellingen zijn bereikt. Dit is in een schema gezet om zo te kunnen constateren of er gemeenschappelijke doelstellingen bereikt zijn, of dat er afwijkingen te zien zijn, en zo ja, waar dit aan zou kunnen liggen. Hierna wordt er een niveau toegekend aan de desbetreffende interculturele vaardigheid en de daarbij behorende doelstellingen. Dit wordt gedaan aan de hand van de descriptoren van Lazar et al. (2007) die uniek zijn voor een bepaald niveau.

Aan de hand van de twee communicatie sessies via video-web en de transcripten hiervan kan er in een overzichtsschema per student getoond worden op welk niveau elke vaardigheid zich bevond tijdens de eerste sessie en tijdens de derde sessie. Zo is te zien of er een ontwikkeling heeft plaats gevonden. Er kunnen verschillen in de mate van ontwikkeling per student zitten. Dit kan eventueel worden toegeschreven aan bepaalde factoren, zoals het taalniveau van een student dat hoger is dan van de anderen, of aan een gelimiteerde woordenschat of aan de domeinen van eventuele problemen die cultureel van aard zijn, zoals gepresenteerd door Müller-Jacquier (2000).

Tijdens dit onderzoek is waargenomen dat door te beginnen met een hoger taalniveau dan niveau B1 van het CEFR, en met de interculturele capaciteiten allemaal al in het middelste niveau, de student minder ontwikkeling doormaakt dan wanneer er wordt begonnen aan het project met het vereiste taalniveau B1 en de interculturele capaciteiten in het laagste en gedeeltelijk in het middelste niveau. Deze studenten maken namelijk de grootste ontwikkeling door met betrekking tot de interculturele communicatieve competentie en tot het taalniveau van de vreemde taal. Omgekeerd, ook als een student het traject ingaat met een te laag taalniveau, laten we zeggen A1/A2 en de eerste sessie begint met alle interculturele capaciteiten in het laagste niveau, zal deze student betrekkelijk weinig groei doormaken op het gebied van ICC en van de vreemde taal, in vergelijking met de groep studenten op B1 niveau.