

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



Avaliação de Competência Intercultural: Estudantes Universitários Chineses de PLE

Zhang Hanzi

Orientador(es): Prof. Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de  
Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



Avaliação de Competência Intercultural: Estudantes Universitários Chineses de PLE

Zhang Hanzi

Orientador(es): Prof. Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

Júri:

Presidente: Doutora Maria Cristina de Castro Maia de Sousa Pimental, Professora Catedrática e Diretora da Área de Literaturas, Artes e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Zhang Jing, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Macau;
- Doutora Rosa Maria Sequeira, Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta;
- Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Teresa Barbieri de Ataíde Malafaia, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Margarita Maria Correia Ferreira, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientadora.

2019

“I knew we differed culturally, but different isn't wrong; different is merely different.

Basically we're all human.”

Deon Meyer



## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, pelas orientações científicas e cuidadosas, pelos comentários e sugestões valiosos e pela disponibilidade, apoio e amizade demonstrados dentro e fora do âmbito do presente trabalho.

Aos outros professores do programa de doutoramento: Professor Doutor Carlos Gouveia, Professor Doutor António Avelar, Professor Doutor Everton Machado, Professora Doutora Margarita Correia, pelos ensinamentos e pela partilha de conhecimento.

Aos professores e alunos envolvidos neste estudo, pela disponibilidade e colaboração no preenchimento do questionário.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo amor, carinho e educação.

## RESUMO

Com base na contextualização da comunicação intercultural e da educação intercultural, esta tese visa delinear a composição da competência intercultural e um perfil dos estudantes universitários chineses de PLE. Procura-se dar resposta às perguntas de investigação, junto do nosso público-alvo, designadamente: 1) Quais são os constructos que se compõem na CI e quais os fatores que a afetam? 2) Qual é o nível em que se situa a CI? Também se pretende verificar o impacto que o perfil demográfico e académico, bem com o regime da mobilidade terão na CI do público-alvo.

A investigação começa pela fundamentação teórica e pela revisão da literatura, abordando a complexidade de conceitos-chave (suas nomenclaturas e definições), bem como a sua modelização, a avaliação e desenvolvimento, de modo a conseguir um entendimento holístico sobre a CI, conciliando perspetivas diferentes num diálogo entre o Ocidente e o Oriente. As lacunas teóricas e empíricas identificadas justificam a nossa opção metodológica quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário – CIEUC-PLE – adaptado e atualizado do estudo de Fan, Wu & Peng (2013).

A investigação permitiu apurar os dados das respostas ( $N=968$ ), sugerindo um consenso entre a parte teórica e a empírica, em que se sustentam quatro dimensões de CI: o conhecimento, a atitude, a aptidão e a consciência. Também foi possível discernir a existência de uma modelização e de um instrumento de avaliação de CI, pelas análises fatoriais, com validade e aplicabilidade no público-alvo e neste contexto. A análise descritiva situou a avaliação global de CI no nível alto-médio e demonstrou a seguinte ordem decrescente: a atitude, a consciência, a aptidão e o conhecimento. A análise inferencial, por sua vez, confirmou a existência de impacto, estatisticamente significativo, do perfil demográfico, académico e do regime da mobilidade.

Concluindo, tendo em conta o enquadramento teórico e a parte empírica, procuramos dar um contributo para uma abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de PLE na China e sugestões para futuras investigações.

**Palavras-chave:** competência intercultural, avaliação, estudantes universitários chineses, PLE.

## ABSTRACT

Based on the contextualization of intercultural communication and intercultural education, this research aims to outline a picture of the composition of intercultural competence and an assessed profile of Chinese college students of Portuguese as foreign language. We seek to respond the research questions, namely: 1) What are the constructs that compose in the IC and what are the factors that affect the IC? 2) What level is IC situated by scientific evaluation? It is also intended to probe the impacts that the demographic and academic profile, as well as the mobility regime will have on the IC of our research target.

The research began by framing the theoretical basis and review of the literature, addressing the complexity about the key concepts (their nomenclatures and definitions) as well as their modelization, evaluation and development, in order to achieve a holistic understanding of the IC, reconciling different perspectives in a dialogue between the West and the East. During this, the theoretical and empirical gaps were identified and justified our quantitative methodological choice, by a questionnaire survey - CIEUC-PLE - adapted and updated from the study by Fan, Wu & Peng (2013).

Our research allowed us to compute the data ( $N=968$ ), suggesting an articulated consensus between the theoretical and the empirical part, in which it is supported the four-dimensional constitutions of IC: knowledge, attitude, skill and awareness. It was also possible to discern the existence of a modelization and an instrument of evaluation, of IC, by the factorial analysis, with validity and applicability in our public and in this context. Descriptive analysis placed the overall assessment of IC at the high-middle level and demonstrated the descending order of scores: attitude, awareness, skill and knowledge. The inferential analysis, in turn, confirmed the statistically significant impacts projected by the demographic and academic profile and the mobility regime. In conclusion, considering the theoretical framework and the empirical data, we try to leave contributions to an intercultural approach in teaching and learning Portuguese in China and suggestions for future researches.

**Key-words:** intercultural competence, assessment, Chinese college students, Portuguese as foreign language.

## ÍNDICE GERAL

<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
0.1. Considerações iniciais.....	2
0.2. Perguntas e objetivos de estudo .....	6
0.3. Organização geral da tese .....	7
0.4. Ensino de PLE na China - notas contextualizadoras .....	10
0.4.1. Programas de intercâmbio.....	11
0.4.2. Planos curriculares .....	16
<b>Capítulo I. Comunicação Intercultural.....</b>	<b>19</b>
Introdução .....	20
1.1. Síntese da evolução da noção de cultura.....	21
1.1.1. Evolução conceptual no contexto ocidental.....	22
1.1.2. Evolução do conceito no contexto chinês.....	24
1.2. Questão da cultura para o ensino-aprendizagem de PLE.....	31
1.3. Evolução da disciplina Comunicação Intercultural .....	32
1.3.1. Fundamentos teóricos da Comunicação Intercultural.....	32
1.3.2. Evolução conceptual e disciplinar no contexto ocidental .....	35
1.3.3. Evolução conceptual e disciplinar no contexto chinês .....	40
1.4. Educação intercultural .....	46
1.4.1. Educação intercultural no ensino de PLE .....	49
Notas conclusivas.....	52
<b>Capítulo II. Enquadramento Teórico de CI .....</b>	<b>54</b>
Introdução .....	55
2.1. Terminologia .....	56
2.2. Pertinência.....	62
2.3. Definição.....	67
2.4. Taxonomia.....	83
2.5. Modelos de CI.....	90
2.5.1. Proposta da modelização inter-relacional .....	96
2.6. O público-alvo de avaliação de CI.....	98
2.7. Áreas de investigação .....	100
2.8. Abordagem e instrumentos de avaliação de CI.....	102
2.8.1. Avaliação indireta de CI.....	105
2.8.2. Avaliação direta de CI.....	109
2.8.3. Avaliação combinada de CI .....	112
Notas conclusivas.....	113
<b>Capítulo III. Revisão da literatura .....</b>	<b>115</b>
Introdução .....	116

3.1. Estudos sobre CI na generalidade .....	116
3.2. Estudos sobre CI no público chinês .....	118
3.3. Estudos sobre CI no contexto da mobilidade.....	123
3.4. Estudos sobre CI nas aulas de línguas .....	128
3.5. Resumo da lacuna pela revisão da literatura.....	132
Notas conclusivas.....	135
<b>Capítulo IV. Metodologia .....</b>	<b>136</b>
Introdução .....	137
4.1. Investigação exploratória com o <i>corpus</i> .....	137
4.1.1. Especificidades no contexto português de mobilidade .....	138
4.1.2. Dimensões na investigação .....	139
4.2. Questões de investigação .....	143
4.3. Inquérito por questionário.....	144
4.4. Desenvolvimento do modelo do questionário.....	147
4.5. Estudo-piloto.....	148
4.5.1. Fiabilidade do instrumento .....	149
4.5.2. Análise descritiva .....	150
4.5.3. Análise de correlação <i>Pearson</i> .....	152
4.6. Variáveis independentes e dependentes da investigação final .....	153
4.6.1. Variáveis dependentes .....	153
4.6.2. Variáveis independentes.....	153
4.7. Estrutura do questionário .....	155
4.7.1. No estudo piloto.....	155
4.7.2. Na versão final do questionário .....	156
4.7.3. Perguntas demográficas alternadas na versão final .....	156
4.7.4. CIs alternativas.....	157
4.7.5. CIs reformuladas.....	158
4.8. Administração do questionário .....	159
4.9. Procedimentos de análise estatística .....	163
Notas conclusivas.....	163
<b>Capítulo V. Análise e Leitura dos Dados.....</b>	<b>165</b>
Introdução .....	166
5.1. Análise fatorial exploratória .....	166
5.2. Análise fatorial confirmatória .....	171
5.3. Modelagem de equações estruturais .....	176
5.4. Caraterização de amostras.....	178
5.5. Análise descritiva de CI.....	184
5.5.1. Conjunto amostral e subamostras .....	185
5.5.2. Avaliação de dimensões de CI .....	188
5.5.3. Avaliação das CI por enunciados .....	192
5.5.4. CI alternativas por enunciados.....	196
5.6. Análise inferencial .....	206

5.6.1.	Teste de distribuição normal .....	206
5.6.2.	Género e CI .....	206
5.6.3.	Origem e CI.....	207
5.6.3.1.	Origem e quatro dimensões de CI.....	207
5.6.4.	Ano de curso e CI .....	209
5.6.4.1.	Ano de curso e quatro dimensões de CI.....	210
5.6.5.	Mobilidade e CI .....	212
5.6.5.1.	Mobilidade e as quatro dimensões de CI .....	212
5.6.5.2.	Duração da mobilidade e CI .....	214
5.6.5.3.	Contexto da mobilidade e CI .....	214
	Notas conclusivas.....	215
	<b>Capítulo VI. Discussão.....</b>	<b>217</b>
	Introdução .....	218
6.1.	Género e CI.....	218
6.2.	Origem e CI.....	219
6.3.	Ano de curso e CI.....	223
6.3.1.	Competência linguística e CI .....	226
6.4.	Regime de mobilidade e CI.....	230
	Notas conclusivas.....	238
	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>239</b>
	Conclusões .....	240
	Limitações e propostas para futuras linhas de investigação .....	246
	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>253</b>
	<b>Apêndices e Anexos .....</b>	<b>304</b>

---

## Lista de Abreviaturas

AFE – análise fatorial exploratória

AFC – análise fatorial confirmatória

*AIC - Assessment of Intercultural Competence*

AP – aptidão

AT – atitude

CI – competência intercultural

CCI – competência comunicativa intercultural

CIEUC – Competência Comunicativa para Estudantes Universitários Chineses

CIEUC-PLE – Competência Comunicativa para Estudantes Universitários Chineses de Português como Língua Estrangeira

CO – conhecimento

CON – consciência

*CSSCI – Chinese Social Science Citation Index*

DM – diferença entre médias

*DMIS - Development Model of Intercultural Sensitivity*

DP – desvio padrão

*IC – Intercultural Competence*

*ICOPROMO – Intercultural Competence for Professional Mobility*

*IDI - Intercultural Development Inventory*

*INCA - Intercultural Competence Assessment*

LE – língua estrangeira

LMC – língua materna chinesa

*M* - média

MEE – modelagem de equações estruturais

*N* – número total da amostra

*n* – número da subamostra

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – português como língua estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação

RAEM – Região Administrativa Especial de Macau

## Índice de Figuras

Figura 0-1 – Organização da tese.....	9
Figura 0-2 – Testes de análise estatística.....	9
Figura II-1 – Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997, p. 74).....	60
Figura II-2 – Modelo de CCI (Wen, 1999, <i>apud</i> Zhong & Fan, 2013, p.23).....	61
Figura II-3 – Quatro dimensões de competência comunicativa intercultural (CCI) (Fantini, 2012, p. 272) .....	72
Figura II-4 - Composição de CI (Fantini, 2000; 2006).....	80
Figura II-5 – Construção modelar multicultural de competências interculturais.....	98
Figura IV-1 – Variáveis dependentes e independentes no estudo.....	154
Figura IV-2 – Estrutura das dimensões da CI no estudo.....	155
Figura V-1 – MEE ajustado com os coeficientes de caminho.....	177
Figura V-2 – Caraterização de amostras: distribuição por contexto da mobilidade.....	183

## Índice de Quadros

Quadro 0-1 – Universidades chinesas parceiras da ULisboa.....	15
Quadro I-1 – <i>Paradigmatic Assumptions of Eastern and Western Leadership Competence</i> (Chen & An, 2009).....	26
Quadro II-1 – Terminologia relacionada com CI (elaborada pela autora).....	62
Quadro II-2 – Fatores na comunicação intercultural (Byram, 1997, p.34).....	80
Quadro II-3 – Quadrante de estratégias múltiplas de avaliação (Fantini, 2012, p. 274).....	104
Quadro II-4 – Instrumentos de avaliação indireta de CI (em ordem cronográfica) (adaptado de Griffith et al, 2006).....	107
Quadro II-5 - Visão geral sobre os instrumentos para a avaliação direta de CI (Sinicrope et al., 2007).....	112
Quadro IV-1 – Codificação das variáveis no SPSS.....	155
Quadro IV-2 – Perguntas demográficas eliminadas.....	157

---

Quadro IV-3 – Perguntas demográficas acrescentadas.....	157
Quadro IV-4 – Inventário das CIs alternativas.....	158
Quadro IV-5 – Inventário das CIs reformuladas.....	159
Quadro IV-6 – Instituições de origem envolvidas no inquérito (ordem aleatória).....	161
Quadro IV-7 – Instituições de mobilidade envolvidas no inquérito (ordem aleatória).....	162
Quadro V-1 – Itens eliminados na AFE.....	168

## **Índice de Tabelas**

Tabela IV-1 – Alfa de Cronbach das categorias de CI.....	149
Tabela IV-2 – Coeficientes de correlação de Pearson (pilotagem) .....	152
Tabela IV-3 – Número de itens (pilotagem).....	156
Tabela IV-4 – Número de itens na versão final do questionário.....	156
Tabela V-1 – Resultados de AFE.....	169
Tabela V-2 – Índices de ajustamento do modelo na AFC.....	172
Tabela V-3 – Resultados na AFC.....	174
Tabela V-3.1 – Alfa de Cronbach dos fatores de CI.....	174
Tabela V-4 – Matriz de correlação de coeficientes.....	175
Tabela V-5 – Índices de ajustamento do modelo na MEE.....	176
Tabela V-6 – Relações causais entre os fatores do modelo ajustado.....	176
Tabela V-7 – Caraterização de amostras: distribuição por género.....	178
Tabela V-8 – Caraterização de amostras: distribuição por origem.....	178
Tabela V-9 – Caraterização de amostras: distribuição por instituição de origem.....	180
Tabela V-10 – Caraterização de amostras: distribuição por ano de curso.....	181
Tabela V-11 – Caraterização de amostras: distribuição por mobilidade.....	181
Tabela V-12 – Caraterização de amostras: distribuição por mobilidade.....	182
Tabela V-13 – Caraterização de amostras: distribuição por instituição de mobilidade.....	183
Tabela V-14 – Níveis de avaliação de CI na escala de 6-pontos.....	184
Tabela V-15 – Avaliação global de CI por género.....	185

Tabela V-16 – Avaliação global de CI por origem.....	185
Tabela V-17 – Avaliação global de CI por ano de curso.....	186
Tabela V-18 – Avaliação global de CI por mobilidade.....	187
Tabela V-19 – Avaliação global de CI por duração da mobilidade.....	187
Tabela V-20 – Avaliação global de CI por contexto da mobilidade.....	187
Tabela V-21 – Avaliação das quatro dimensões de CI.....	188
Tabela V-22 – Avaliação das quatro dimensões de CI por origem.....	188
Tabela V-23 - Avaliação das quatro dimensões de CI por ano de curso.....	189
Tabela V-24 – Avaliação das quatro dimensões de CI por mobilidade.....	189
Tabela V-25 – Avaliação das quatro dimensões de CI por duração da mobilidade.....	190
Tabela V-26 – 10 enunciados das CI mais pontuados.....	193
Tabela V-27 – 10 enunciados das CI menos pontuados.....	194
Tabela V-28 – Avaliação das CIs alternativas.....	197
Tabela V-29 – Resultados dos testes de distribuição normal.....	206
Tabela V-30 – Resultados do t-test relativamente à avaliação de CI em função de género.....	207
Tabela V-31 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CI em função de origem.....	207
Tabela V-32 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CO em função de origem.....	208
Tabela V-33 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de AP em função de origem.....	208
Tabela V-34 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CON em função de origem.....	209
Tabela V-35 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CI em função de ano de curso.....	210
Tabela V-36 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CO em função de ano de curso.....	210

---

Tabela V-37 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de AT em função de ano de curso.....	211
Tabela V-38 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de AP em função de ano de curso.....	211
Tabela V-39 – Resultados do <i>t-test</i> relativamente à avaliação de CI em função de mobilidade.....	212
Tabela V-40 – Resultados do <i>t-test</i> relativamente à avaliação de AT em função de mobilidade.....	213
Tabela V-41 – Resultados do <i>t-test</i> relativamente à avaliação de CON em função de mobilidade.....	213
Tabela V-42 – Resultados do <i>t-test</i> relativamente à avaliação de AP em função de mobilidade.....	213
Tabela V-43 – Resultados do <i>t-test</i> relativamente à avaliação de CO em função de mobilidade.....	213
Tabela V-44 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CI em função de duração da mobilidade.....	214
Tabela V-45 – Resultados do teste <i>one-way Anova</i> relativamente à avaliação de CI em função de contexto da mobilidade.....	215





## **Introdução**

## 0.1. Considerações iniciais

Neste mundo em constante mudança, o processo de globalização acelerado e a acesa concorrência internacional têm vindo a colocar novos desafios para o capital humano, de quantidade e de qualidade. O capital humano que, ao corresponder às condições circunstanciais, se reveste de características internacionais, apresenta, explícita ou implicitamente, desafios na sua formação para instituições do ensino superior. Ao mesmo tempo, podemos observar também as iniciativas dessas instituições, que respondem aos desafios da internacionalização, pretendendo com a formações dos seus alunos entrar no trilho que acompanha este mundo. A título de exemplo, podem referir-se iniciativas como os programas de intercâmbio de estudantes, colaborações de projetos internacionais, cursos de formação trans-universitários, cursos de verão ou iniciativas de capacitação internacional do corpo docente. Neste caso, exigem-se normalmente competências comunicativas em mais do que uma língua, especialmente, em uma língua internacionalmente usada. Por outro lado, também estamos cientes de que, embora se tenha sido amplamente conhecida como importante, a língua, *per se*, já não é considerada suficiente para a comunicação intercultural, em particular quando são tidos em conta cenários variados de comunicação:

In today's globalized world, with significant advances in technology and transportation, people from different linguistic and cultural backgrounds are coming into contact with one another with increasing frequency. While some encounters are face-to-face, many others involve online communication (e.g., e-mail, Facebook, Skype, Twitter) or the use of the phone or fax. (Jackson, 2015, p.457)

No nosso caso específico, acompanhando a procura cada vez maior da língua portuguesa, tem-se registado um aumento da reflexão em torno da formação dos falantes chineses de PLE, de maneira a alcançar uma melhor qualificação, melhores competências e um melhor desenvolvimento pessoal. As necessidades emergentes, quando refletimos no contexto pedagógico, traduzem-se geralmente em uma atenção

---

mais focalizada em competências linguísticas ou comunicativas. Porém, nem sempre é fácil a formação de estudantes universitários dada a globalização omnipresente e a mobilidade a nível académico. Essa mudança terá causado inevitavelmente uma transformação e viragem decisivas no campo educacional. Deste modo, também em sinergia com a tendência evolutiva da educação a nível internacional, acontece que, nos últimos anos, tem-se assistido a um aumento significativo das universidades chinesas que celebraram protocolos com universidades portuguesas e brasileiras, permitindo, desta forma, o intercâmbio de estudantes universitários de PLE, na licenciatura e no mestrado. No entanto, nesta procura do ambiente de imersão na língua-alvo, a chamada “imersão” pode estar longe do que supostamente deveria ser (Freed, 1998). A experiência de trabalhar como docente de PLE na China propicia uma outra visão no que se concerne a vivência dos alunos chineses no contexto de imersão ao abrigo destes modelos de intercâmbio, como sustentam Byram & Feng (2006):

For study abroad necessitates living abroad, experiencing another way of life, changing one’s habits of thought as well as those of eating, drinking and daily life. Or that is at least the expectation. The reality may be different. Foreign students often live in isolation, on the margins of the society in which they reside. This may be their choice, and a resistance to the input of life in ‘the West’ by those from ‘the East’. (pp.1-2)

Estes fenómenos motivam e justificam a discussão premente, entre a comunidade académica, sobre como classificar, avaliar e até desenvolver as competências interculturais (doravante designadas por CI) dos estudantes universitários. No nosso caso, tendo em consideração o público-alvo: estudantes universitários chineses de PLE, julgamos que a questão é ainda mais relevante e oportuna dada a pouca atenção que tem sido prestada a este aspeto no ensino-aprendizagem de PLE. Dizendo isto, não estamos a omitir responsabilidades nossas em enfrentar a questão, sensibilizando-se que “in what ways may each of us need to enhance our own global competency and intercultural communications skills if we aspire to educate our diverse, urban students to effectively address these urgent global intercultural matters” (Oslo & Kroeger, 2001,

p.117).

Quando olhamos, numa perspectiva retrospectiva, os estudos de comunicação intercultural, sobretudo a partir dos meados do século passado, constata-se que há uma grande quantidade de estudos, de autores de nacionalidades diferentes, na definição, composição, taxonomia e nos modelos e instrumentos de avaliação de CI. No entanto, esta quantidade considerável não resultou na consistência do conceito, nem sequer na fixação da sua terminologia. Apenas, em tempo mais recente, é que os autores da área conseguiram chegar, basicamente, a várias ideias consensuais em termos da CI (Chen, 2009, 2010; Chen & Starosta, 1996, 2000, 2003; Byram, 1997; Deardorff, 2004, 2006, 2011; Fantini 2000, 2006; Lustig & Koester, 2003, 2006; Spitzberg, 1997; Spitzberg & Changnon, 2009; Wen, 1999, 2004), em que destacamos os dois elementos na conceptualização de CI: contexto intercultural e “*effectiveness and appropriateness*”; ressaltamos também os componentes ou as dimensões constituintes, nomeadamente o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência. Com base na conceptualização de CI, foram desenvolvidos meios de avaliação, a começar pela proposta de Koester & Olebe (1989) na dimensão comportamental: *the Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence, BASIC*. Posteriormente, têm vindo a aparecer outros instrumentos, entre eles, *the Intercultural Development Inventory, IDI*, de Hammer & Bennett (1993) e *the Assessment of Intercultural Competence, AIC*, de Fantini (2000, 2006). Na verdade, sendo reconhecidos e amplamente aplicados no mundo ocidental, esses inventários podem ser categorizados como meios de avaliação indireta, a par de outras abordagens de avaliação direta ou combinada. Relativamente aos estudos com enfoque nos modelos de CI, muitos com o propósito de guiar a sua avaliação, são comumente referenciados na literatura os modelos composicionais, representados pelos de Byram (1997) e de Fantini (2000), os modelos evolucionais, como, por exemplo, o *Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*, de Bennett (1993) e os modelos orientados pela produção, como o de Deardorff (2004). Empiricamente, são modelos bem testados na prática, cuja aplicação não se limita à área educacional.

---

No entanto, sabendo que a maioria dos pressupostos teóricos reflete uma perspectiva ocidental (Deardorff, 2004; Fantini, 2006) e que muitos autores são provenientes de países anglo-saxónicos e direcionados para falantes nativos da língua inglesa, não podemos esquecer as lacunas de investigação que poderão existir em relação a outros contextos e em relação a outros públicos. Ao tecer considerações sobre a evolução da disciplina Comunicação Intercultural na China, entendemos que estamos perante um momento propício para a existência de teorizações partindo das perspectivas orientais e investigações que se preocupam com as problemáticas do público-alvo chinês.

Numa era de globalização e de digitalização, o diálogo entre o Ocidente e o Oriente manifesta-se em todos os domínios e do mesmo modo no académico e no educativo, que constituem o nosso interesse e o enfoque do estudo. Assim, procuramos articular autores representativos das perspectivas ocidentais e orientais, em torno do que julgamos ser um dos focos de atenção da comunidade académica: conhecer melhor e avaliar a CI. Além disso, neste momento, é também imperativo o trabalho para conhecer o perfil de CI e avaliar cientificamente a CI dos estudantes universitários chineses de PLE.

Neste âmbito, o “Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior” (2018) incluiu pela primeira vez uma definição de CI no ensino-aprendizagem de LE, a nível nacional da China. No entanto, a polémica persiste em relação à CI, no que concerne à sua definição, classificação, taxonomia, meios da avaliação, entre outros, que têm sido questionados e criticados. Na conceptualização da própria CI, a falta de consenso leva a que os estudos feitos no campo académico chinês e português se centrem na articulação teórica, faltando investigações empíricas sobre o tema. Mesmo os estudos empíricos já existentes, maioritariamente feitos em contexto chinês, evidenciam vulnerabilidades quanto à fidedignidade e à validade dos instrumentos de investigação, na sistematização incompleta do conceito e na sua avaliação.

Assim sendo, o presente trabalho pretende esboçar, a partir de quatro dimensões, designadamente, o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência na comunicação

intercultural, um retrato da composição e avaliação de CI dos aprendentes falantes de língua materna chinesa (doravante, LMC) inscritos nos cursos superiores de PLE da China. Pretendemos, com o paradigma quantitativo de investigação, analisar o perfil geral e o nível que se situa cada dimensão de CI, consistindo nos dados que poderão apoiar, pedagogicamente, repensando o papel de CI em contexto de sala de aula, a abordagem intercultural do ensino-aprendizagem de PLE. Além disso, o trabalho de enquadramento e de revisão da literatura visa, não só a síntese das teorizações do passado, mas também disponibilizar uma conceção de modelização com perspetivas novas. Consideramos de grande relevância encontrar ou construir um critério de avaliação para este público que está em causa, usando um instrumento com validade aceitável e assente em pressupostos teóricos consensuais. Por isso mesmo, julgamos que não será apenas um trabalho com valor teórico, mas sim também prático, pois apontará referências para o desenho de programas de intercâmbio, modalidade frequentemente escolhida pelo nosso público-alvo e prevista para oferecer um ambiente de imersão linguística.

## **0.2. Perguntas e objetivos de estudo**

As perguntas principais que norteiam esta investigação justificam a nossa opção pela abordagem quantitativa, junto dos estudantes universitários chineses de PLE, nomeadamente:

- 1) Quais são os constructos que se compõem na CI e quais os fatores que afetarão a CI do nosso público-alvo?
- 2) Qual é o nível que se situa a CI do nosso público-alvo?

Com base nestas perguntas principais, propomos em seguida os objetivos que pretendemos chegar com esta investigação, a começar pelos objetivos gerais:

- 1) Alcançar e apresentar, de forma clara e objetiva, um entendimento holístico do conceito de CI, mais especificamente a CI revelada pelo nosso público-alvo.
- 2) Avaliar, com o poder de estatística, a CI do nosso público-alvo, segundo esse

---

entendimento do conceito de CI.

Assim, em concordância com os objetivos gerais, temos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar na literatura as conceptualizações, de autores ocidentais e orientais, da CI, bem como os componentes propostos por diferentes autores, estabelecendo assim um diálogo entre o Ocidente e o Oriente.
- 2) Estabelecer, para o nosso público-alvo, a modelização concebida de CI construída por dimensões concretas, a partir do entendimento de culturas distintas.
- 3) Perceber quais são essas dimensões concretas e em que função é que cada uma desempenha entre si e para a CI em geral.
- 4) Encontrar um instrumento de avaliação que seja multidimensional e aplicável ao nosso público-alvo, ao mesmo tempo envolvendo os itens necessários.
- 5) Analisar o nível de avaliação de CI, pelo conjunto amostral e subamostras, por dimensões e por enunciados.
- 6) Identificar o impacto que o perfil demográfico e académico tem na avaliação de CI.
- 7) Identificar o impacto que o regime da mobilidade projeta na avaliação de CI.

### **0.3. Organização geral da tese**

Feita esta clarificação, para além desta introdução e das considerações finais, este trabalho será dividido em seis capítulos, que constituem as duas partes principais em que se organiza a tese (os Capítulos I, II e III na primeira parte e os Capítulos IV, V e VI na segunda parte).

Tendo em conta a contextualização dos fenómenos de internacionalização do ensino de PLE na China, parece-nos incontornável, no primeiro capítulo, considerar os fatores relacionados com a comunicação intercultural. Será delineado um enquadramento da questão da cultura a partir de dois contextos epistemológicos distintos, de onde se

sustentará a discussão sobre a comunicação intercultural, a disciplina subjacente ao nosso estudo.

No capítulo II, de forma a permitir um entendimento holístico e teórico de CI, serão apresentadas as fundamentações teóricas deste trabalho. Assim, o enquadramento teórico pretenderá, de forma exaustiva, tratar do conceito de CI, mais especificamente na sua definição, taxonomia, modelização e avaliação, bem como os assuntos em torno da avaliação.

No terceiro capítulo, a revisão da literatura visará debruçar-se sobre os estudos congêneres do presente estudo, realizados em contextos diferentes e com recurso a instrumentos diversos. Sendo levada a cabo de maneira sumária e por uma questão de comparabilidade, a revisão irá colocar a tónica na avaliação de CI, evidenciando resultados que poderão contribuir para as nossas opções metodológicas.

No quarto capítulo, apresentaremos em primeiro lugar as questões de investigação, que justificarão o recurso a um inquérito por questionário e que nortearão os nossos procedimentos metodológicos. Apresenta-se um estudo-piloto que foi elaborado de maneira a possibilitar a construção do questionário – CIEUC-PLE – a ser aplicado na investigação final.

No quinto capítulo, com uma leitura minuciosa dos dados, iremos analisar o nosso instrumento e prosseguiremos à avaliação de CI do nosso público. A apresentação dos resultados seguirá, praticamente, a ordem da realização dos testes de análise estatísticas, que, por forma a esclarecer os procedimentos a este aspeto diz respeito, apresentaremos pela Figura 0.2.

No sexto capítulo, refletiremos mais profundamente sobre as conclusões tiradas da análise do capítulo anterior, em especial, as correlações exploradas entre as variáveis independentes e dependente. Pretendemos assim tecer as considerações finais mais reforçadas.

A estrutura interna do nosso trabalho demonstra claramente o percurso de investigação, assim sendo vista na Figura 0.1.



Figura 0-1 – Organização da tese

Como se evidencia anteriormente, será definido o paradigma quantitativo para a recolha de dados. Os dados irão passar por vários testes estatísticos, incluindo a análise fatorial exploratória, a análise fatorial confirmatória, a modelagem de equações estruturais, a análise descritiva e a análise inferencial. Assim, a apresentação pela figura permite esclarecer o seu percurso (*vide* a Figura 0.2.)

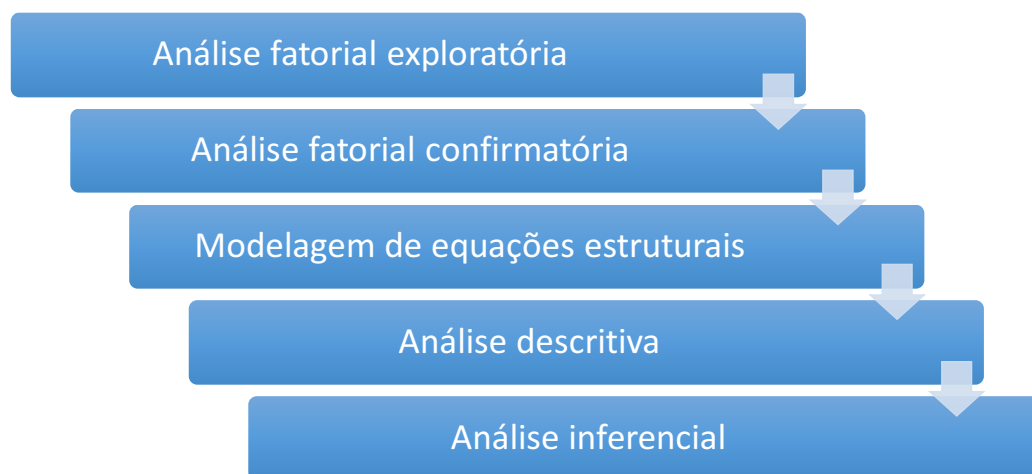


Figura 0-2 – Testes de análise estatística

#### **0.4. Ensino de PLE na China - notas contextualizadoras**

O ensino universitário de PLE e a sua difusão na China, neste momento de hoje, constitui um tema bastante dinâmico e profíquo, na discussão continuada da promoção e das políticas linguísticas de PLE. Atualmente ninguém duvida da rapidez e do desempenho ativo que o fenómeno potencia, até para o total desenvolvimento de LE na China. Os termos caracterizadores como “língua ouro”, “língua estrangeira minoritária”, “língua não comum” e “língua não-franca” da língua portuguesa no contexto chinês, revelam-nos o posicionamento que a mesma toma no contexto geral de LE na China. A esse respeito, nos últimos anos, também têm vindo a aparecer os artigos, as comunicações de conferências, as dissertações de mestrado e de doutoramento, de autores chineses e de falantes nativos portugueses, que se debruçam sobre o estudo de PLE justamente neste contexto e que eventualmente vão contribuindo para o amadurecimento e o aprofundamento de investigação no seu todo. Pela revisão da literatura que conseguimos até esta altura, em boa parte dos casos, apesar de focos diferenciados, estes estudos dedicam uma grande parte no relato do panorama e do histórico da evolução de PLE na China. Implícita ou explicitamente, quase todos se encarregam da abordagem deste olhar panorâmico da situação, no intuito de oferecer uma panorâmica no que concerne aos cursos e à população dos aprendentes, para avançar as investigações respetivas na aquisição de PLE, neste caso.

Provavelmente o que indica o facto com mais e melhor claridade reside nos números. Durante 2000 e 2016, registaram-se as matrículas de 3.861 estudantes nos cursos de português no âmbito universitário chinês, quase 10 vezes mais do que o número de estudantes das quatro décadas anteriores (Yan, 2016). Há também autores que prestam mais atenção a proliferação de cursos de português. A título de exemplo, Jatobá (2015), até setembro de 2015, observa o crescimento da oferta de PLE na China continental por uma listagem de 25 universidades ou instituições que oferecem graduação ou cursos optativos de PLE. Yan (2016), conforme os dados até setembro de 2016, identifica o número de 33 universidades chinesas com a oferta de curso de

---

português, incluindo o mestrado, a licenciatura, o curso técnico de especialização, a disciplina requerida como obrigatória para outros cursos não de PLE e a disciplina opcional. Liu (2017) lista 22 instituições de ensino superior, na China continental e ilustra na escala evolutiva o desenvolvimento dos cursos de português conferentes de grau acadêmico, incluindo bacharelato, licenciatura e mestrado. Todos estão a transmitir uma ideia deste *boom* na oferta de PLE no contexto chinês, um crescimento quantitativo e célere dos cursos a nível de ensino superior. Em jeito de retrospeção, trata-se de uma progressão substancial, transcendente de uma história de andamento breve, porém difícil. (cf. Choi, 2010, 2012; Zheng, 2010; Li, 2012; Jatobá, 2015; Liu, 2017; Wang, 2018)

Tendo em conta o tema do presente estudo, não será feita uma exploração minuciosa desta retrospectiva de história nem a caracterização generalizada de PLE na China, de maneira a evitar mais uma repetição de investigação, nesta subsecção que traça a contextualização, será apenas concentrada na pertinência de internacionalização do nosso ensino e eventualmente nos programas de intercâmbio dos aprendentes universitários chineses. Mais concretamente, será atribuída uma porção da presente subsecção ao panorama de estudo universitário no ambiente de imersão linguística para os alunos chineses. Para além disso, será ainda abordada a estruturação das unidades curriculares na fase de licenciatura, da mesma maneira que possa contribuir para o melhor entendimento do papel integrativo da mobilidade no plano curricular na sua íntegra.

#### **0.4.1. Programas de intercâmbio**

Embora tenha sido estabelecido as relações diplomáticas com Portugal e o Brasil, respetivamente em 1979 e 1974, a China não tinha acesso às cooperações nos domínios educacionais logo a partir dessas datas. Exemplo disso foi que, apenas em 2005, é que foi assinado o Acordo entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Popular da China sobre o Reconhecimento de Graus Académicos e de

Períodos de Estudos de Ensino Superior. Na altura, a questão de Macau tinha sido desde o início a prioridade nas relações sino-portuguesas, ao passo que nem foi fácil o Brasil conseguir ter uma abertura de mente em relação às diferenças ideológicas. O relacionamento entre a China e os países de PALOP também não revelou grande destaque no tempo de então, pelo facto de que a independência deixou as ex-colónias portuguesas africanas a encarar as suas prioridades internas.

A Reforma e Abertura, promulgada em 1978 e considerada posteriormente como o marco relevante na viragem da história contemporânea da China, fez com que o primeiro a sentir os benefícios de abertura fosse o comércio exterior. De certa forma, a entrada dos produtos internacionais e a saída dos produtos “*made in China*” para o mundo, maioritariamente nas décadas 80 e 90, assinalaram uma alteração de uma economia controlada e altamente planeada para uma economia de mercado. A adesão à Organização Mundial de Comércio (OMC) da China, em 2001, foi um outro incentivo neste processo de Reforma e Abertura. Não obstante, a internacionalização não se restringia a aspetos particulares, no seguimento do mesmo princípio político, a cobertura tem sido intensamente estendida e explorada. Em 2000, a estratégia “*go out*” foi instaurada de modo a impulsionar as ações de internacionalização das empresas chinesas públicas e privadas, a mesma estratégia referida como “*going global strategy*” em Alves & Saldanha (2007). Tal estratégia, por um lado, surgiu como uma resposta ao imperativo de globalização mundial, por outro, consiste numa motivação do crescimento das marcas nacionais, de todas as naturezas e a todos os níveis, num ambiente de concorrência a escala mundial. O fundamento desta iniciativa “*go out*” não só reside nas obrigações objetivas e subjetivas da globalização e dos compromissos após a adesão à OMC, mas sim na manutenção da sustentabilidade e da competitividade das empresas chinesas. Até perante o protecionismo e tendo uma visão mais futurista, a opção estratégica não se deve colocar na troca comercial puramente sustentada por importação e exportação. Desta maneira, a disposição global dos recursos, dentro e fora

---

do país, faz-se precisamente como um objetivo a que pretende chegar a estratégia de internacionalização empresarial.

Um dos recursos, propício de convocar para a discussão neste caso, é justamente o capital humano. A mobilidade e o fluxo de mão-de-obra a nível internacional já não se consideram uma novidade, enquanto nos anúncios de emprego aparecem cada vez mais as qualidades como as experiências e competências em agir em diálogos internacionais, além de disponibilidade de deslocação constante. Tido em conta um fenómeno global, um dos seus princípios centrais da internacionalização do ensino superior é “interest in producing globally competent graduates capable of understanding and functioning in a complex and interconnected world” (Rumbley, Altbach & Reisberg, 2012, p. 6). Se se considerar as interações que neste momento ocorrem entre a China e os países de língua oficial portuguesa, percebe-se ainda melhor a pertinência de formação de falantes chineses de PLE e de falantes portugueses de língua chinesa como LE.

“Os alunos formados em LP na China têm uma vasta possibilidade de atuação profissional. Dentre algumas possibilidades, os alunos trabalham em empresas estatais com atuação nos PLP (países de língua portuguesa), seguem carreira diplomática, trabalham como tradutores de empresas, são funcionários de bancos e empresas privadas com atuação nos PLP ou tornam-se professores. É destacável o crescente número de alunos dispostos a seguir os estudos de LP em programas de mestrado.” (Jatobá, 2015, citação *online*)

Com vista ao aumento da participação na privatização das empresas portuguesas e o envolvimento na construção infraestrutural nos países africanos, a China tem vindo a afirmar a sua presença, ativa e eficientemente, no espaço de expressão portuguesa. A criação do chamado Fórum de Macau, a ascensão do bloco do BRICS, as dinâmicas da cooperação Sul-Sul e do Fórum de Cooperação China-África são outros meios facultativos a esta presença e contribuem eventualmente para a cooperação e a mobilidade pessoal, bilaterais e multilaterais. Posto isto, nada estranha é a mobilidade cada vez mais dinâmica no âmbito da internacionalização das universidades chinesas,

sob o panorama geral da globalização e o imperativo colocado pelas saídas profissionais dos alunos universitários.

Desde o primeiro passo de envio de mais de trinta estudantes, de 1976 até a 1978, à Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, têm-se registado cada vez mais iniciativas ao abrigo de intercâmbios estudantis entre a China e os países de língua oficial portuguesa. Também por iniciativa do governo central da República Popular da China, na década 80, foram mandados os primeiros alunos chineses para frequentar o curso de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras de então Universidade Clássica de Lisboa. Por ocasião essa e como consequência da iniciativa institucional, a Universidade de Macau, na altura também surgiu como um parceiro, no âmbito do curso de verão.

Acompanhando a generalização dos cursos de PLE de momento, ainda levando em consideração a escassez de docentes qualificados, não é de estranhar que as universidades chinesas procurem mais parcerias de modo a oferecer aos seus alunos uma experiência de mobilidade num país de língua portuguesa. Tendo percorrido os documentos, entre estes países de língua portuguesa, pela sua tradição de ensino-aprendizagem de PLE, Portugal encontra-se entre os mais escolhidos por ser destino da mobilidade na fase de licenciatura. Para ser mais perceptível do que pode significar para Portugal como um país recetor principal de aprendentes chineses de PLE, há que considerar que apenas a Universidade de Lisboa celebrou acordos de parceria com 17 instituições chinesas, indicando em todos os casos o intercâmbio dos alunos.

<b>Instituições chinesas</b>
Universidade de Tianjin
Universidade de Agricultura e Engenharia de Zhongkai
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin
Universidade de Macau
Universidade de São José
Universidade Normal de Harbin
Universidade de Tecnologia de Guilin

Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang
Universidade de Huaqiao
Instituto de Tecnologia de Pequim
Universidade de Desporto de Pequim
Academia de Ciências Sociais da China
Instituto Politécnico de Macau
Universidade de Zhejiang
Universidade Sudoeste de Finanças e Economia
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau

Quadro 0-1 – Universidades chinesas parceiras da ULisboa<sup>1</sup>

Segundo Yan (2016), na sua recolha de dados em relação à disponibilidade de cursos de português, já são 70 os acordos de cooperação entre as universidades chinesas e as congéneres da RAEM e dos PALOP. Fernandes (2017), ao apurar os protocolos existentes a este respeito, sobretudo os programas de mobilidade virados para Portugal e o Brasil, evidencia as informações mais recentes sobre a cooperação bilateral, caracterizada pela sua amplitude e diversidade. São assim as pesquisas que nos facultam para avançar e que inevitavelmente consistem numa base sólida informativa no estudo de CI do nosso público-alvo.

Assim, é-nos permitido perceber, por um lado, a posição prioritária de Portugal no leque da oferta de programas de mobilidade entre todos os países de língua portuguesa. Uma vez situado na Europa, Portugal é visto como um país seguro e acolhedor, que apresenta condições favoráveis e relativamente competitivas para aqueles que pretendam aperfeiçoar a língua portuguesa. A prática de longa data de promoção de PLE, por iniciativa do Instituto Camões e de várias universidades de renome, faz com que entre a China e Portugal, seja mais fácil a ligação e seja maior o interesse na procura de cooperação deste género. Uma outra observação que se pode tirar e que já não se considera como uma novidade é que se trata de um fenómeno bastante recente a assinatura dos protocolos de intercâmbio desta natureza. Uma possível razão, em larga

<sup>1</sup> Dados adaptados do *site* da Ulisboa [https://protocolos.ulisboa.pt/protocolos\\_ULisboa/FrontEnd/protocoloInternacionalList.seam;jsessionid=8775E042A8D7D280D31285A6CCB9C854](https://protocolos.ulisboa.pt/protocolos_ULisboa/FrontEnd/protocoloInternacionalList.seam;jsessionid=8775E042A8D7D280D31285A6CCB9C854). Acedido a 4 de Agosto, 2018.

medida, prende-se com o estado onde se encontrava o PLE na China, o qual continua a ser uma realidade no dia de hoje. Neste sentido, a mobilidade em direção a um dos países com falantes nativos é uma solução para a inexperiência do desenvolvimento de planos curriculares, de docentes, de materiais didáticos, entre outros. O resultado desta mobilidade é a continuidade da operação e parece que a globalização nas áreas educacional e acadêmica acentuam a necessidade da existência desta cooperação.

#### **0.4.2. Planos curriculares**

Quanto à passagem que teve a evolução do plano curricular do ensino de português, Yuan (2014) divide-o em quatro fases: a). Período inicial (1961-1966); b). Reconstrução (1973-1978); c). Desenvolvimento (1978-2005); d). Diversificação (2005-presente). Segundo a classificação da autora, as três fases iniciais seguem a mesma lógica de estruturação curricular, tendo como referência os cursos que foram mais desenvolvidos e com uma ligeira tendência rumo à língua em si. Na verdade, o presente não revela grande divergência com o anterior, salvo aqueles cursos mais direcionados para o ensino de português para fins específicos. Percorrendo a literatura, a análise da oferta curricular nos cursos de PLE ostenta principalmente a particularidade de cada instituição, em algum grau evidenciando a generalidade da situação, porém continuando a ser dispersos e pouco comparáveis. De um modo geral, um curso de licenciatura de PLE pode ser decomposto por duas etapas: a básica e a avançada. A básica é quando decorrem os primeiros dois anos, na esmagadora maioria dos casos, em universidades na China. Constata-se que as disciplinas obrigatórias nesta etapa são, unanimemente, viradas para as quatro competências linguísticas, as poucas exceções que há aparecem com a integração das disciplinas de cultura ou de sociedade dos países lusófonos. É na etapa avançada que entra em funcionamento a mobilidade ao estrangeiro. As modalidades de cooperação podem variar de uma instituição para outra, o que permite a melhor adequação às necessidades individuais ou coletivas. No entanto, se levarmos em conta o último ano deste ciclo, de regresso a universidade de origem, o

---

foco pedagógico é colocado sobretudo na tradução e interpretação ou nos temas económico-comerciais, de modo a favorecer a transição e a adaptação no mercado de trabalho.

Atualmente, na licenciatura com o plano de estudos de 4 anos, as modalidades mais adotadas por iniciativas das universidades chinesas são o modelo “3+1”<sup>2</sup>, o “2+2”<sup>3</sup>, o “2+1+1”<sup>4</sup> e o “2+3”<sup>5</sup>, com o último que cobre integralmente as fases de licenciatura e de mestrado. Segundo o Inquérito aos Alunos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeira de Tianjin, feito por Zheng (2010), pode-se concluir que o modelo “3+1” congrega a preferência dos alunos, sendo que “1” significa um ano de intercâmbio num país ou região de imersão de língua portuguesa, que neste caso é Portugal, o que, segundo as razões listadas pelos alunos, permite ter acesso a duas das razões mais indicadas: a) a oportunidade de estudar na Europa, que representa o contato com um mundo totalmente diferente; b) a possibilidade de melhorar muito as suas competências de produção e compreensão oral, uma vez que são proporcionados contatos quotidianos com a língua portuguesa. Além de mais, nas suas argumentações a favor do modelo “3+1”, a autora regista outras razões, como por exemplo, a oportunidade de viver num país ocidental, de ter uma vida independente, o que é muito importante para os adolescentes nascidos sob o sistema de “filho único”, o conhecimento de outra cultura e o reconhecimento da própria cultura.

No entanto, a experiência de trabalhar como docente de PLE na China propicia uma outra visão no que concerne a vivência dos alunos chineses no contexto da mobilidade ao abrigo destes modelos de intercâmbio. É de ressaltar que, nem todos aqueles que aparecem nos gráficos estão em vigor, ou por motivos diversos, estão em

---

<sup>2</sup> Com o modelo “3+1”, os alunos passam 3 anos em universidade de origem na China e 1 ano na mobilidade em universidade de intercâmbio no estrangeiro, que neste caso é normalmente uma portuguesa ou brasileira.

<sup>3</sup> Com o modelo “2+2”, os alunos passam 2 anos em universidade de origem e 2 anos de mobilidade em universidade de intercâmbio.

<sup>4</sup> Com o modelo “2+1+1”, os alunos passam 2 anos em universidade de origem e outros 2 respetivamente em duas universidades de intercâmbio, neste caso, a opção mais indicada é colocada na combinação de uma portuguesa e uma brasileira.

<sup>5</sup> Com o modelo “2+3”, os alunos passam 2 anos em universidades de origem e mais 3 anos em universidade de intercâmbio, por protocolos interinstitucionais, são lhes conferidos os ciclos de estudo conferentes de graus de licenciado e de mestre.

progressão real. Também estamos conscientes de que, atrás destes números quantitativos maravilhosos de assinaturas, não foi bem revelada a complexidade dos alunos que se localizam neste contexto da mobilidade. Para já não falar de encargo financeiro, se olharmos para aqueles que são de famílias carenciadas e para o aumento de propinas a ser pagas por alunos internacionais, imposto pelas universidades portuguesas. A avaliação criteriosa do empenho da imersão dos alunos constitui mais uma ausência, uma vez que têm vindo a chegar as vozes que duvidam a imersão efetiva e o nível de aculturação dos alunos. Também se nota a conexão insuficiente ou menos consciente no que diz respeito aos programas curriculares entre as universidades de origem e as de mobilidade, o que possivelmente poderá ter causado certas ruturas na continuidade da aprendizagem de PLE. Chamamos atenção para o facto de que estas são as observações intuitivas que não se fundamentam nas investigações do campo. Da mesma forma, de momento não se encontra ainda uma quantidade suficiente de estudos com a mesma preocupação, no ensino-aprendizagem de PLE.

---

## **Capítulo I. Comunicação Intercultural**

## **Introdução**

A contextualização do ensino de PLE na China, que referimos na Introdução, indo um pouco mais além e com particular interesse, tendeu a caracterizar e destacar os programas de intercâmbio com seus parceiros institucionais e planos curriculares que integram simultaneamente o regime da mobilidade. Estes dois elementos, interligando-se um com o outro e com o sistema educativo no seu todo na esfera institucional, expõem os estudantes universitários chineses de PLE a um novo meio ambiente que favorece, já na fase de licenciatura, a aprendizagem da língua via interações em contextos autênticos. Na verdade, essas interações, pela natureza de ocasiões onde se inserem, atravessam culturas diferentes e são designadas interculturais. Entendemos que, como avançam Oslen & Kroeger (2001):

Virtually every human interaction is an intercultural encounter. Time and space have shrunk; we are no longer insulated from cultural differences as we have been in the past. Today, we encounter people of different cultures in every realm of our lives. When we meet each other, we discover differences in perspectives, behaviors, and communication styles. As we interact, we are engaged in an intercultural communication. (p.116)

Tendo em conta este pressuposto, pretendemos, na hora de iniciar o nosso estudo, averiguar os aspetos relacionados com a comunicação intercultural, visando retratar uma síntese desde a sua génese disciplinar até ao momento de hoje. Cientes que, aquando da consideração da questão de cultura na comunicação intercultural, a cultura é um termo notoriamente difícil para definir (Spencer-Oatey & Franklin, 2012), assim, iremos procurar delinear um enquadramento do conceito da cultura a partir de dois contextos epistemológicos, ocidental e oriental, contextos que interferirão na nossa interpretação de encontros interculturais que estão em causa. Como é que os autores destes dois contextos definem a cultura? Neste caso, tidos em conta os paradigmas comparativas entre o ocidente e o oriente, presentes em muitos trabalhos académicos da comunicação intercultural (cf. trabalhos dos autores como Kuang-Kuo Hwang, Ge

---

Gao, Stella Ting-Toomey), *Wen hua* (文化), a cultura chinesa irá ser abordada mais aprofundadamente assim como os conceitos que consideramos pertinentes para entender não só a cultura, mas também a caracterização da comunicação em e com a cultura chinesa.

Da mesma perspectiva, tal como se apreendem as conceptualizações da cultura em dois contextos, não menos complexas são as evoluções diferenciadas da comunicação intercultural que iremos tratar logo a seguir. Apesar de terem enfoques e histórias distintos, as reflexões permitirão um olhar retrospectivo ao assunto e, na realidade, ainda que seja relativamente tardio, o seu desenvolvimento na China proporciona condições prévias para a emergência de investigações na CI, objeto do nosso presente estudo.

Se nos remetermos para a interdisciplinaridade da comunicação intercultural, sabemos que as conceptualizações de Hall (1976), de Hofstede (1984), de Ting-Toomey & Oetzel (2002) ou de Gudykunst et al. (2005), entre outras, constituem os fundamentos antropológicos para nos ajudar a ter uma reflexão dicotômica. Mas quando perspetivamos para o nosso caso do ensino-aprendizagem de PLE, a comunicação intercultural evocará o outro campo de estudo inerente e ao mesmo tempo desafiador, que é a educação intercultural. Provavelmente conscientes da sua importância numa era de globalização e de digitalização, será que a educação de hoje corresponde ao que deveria ser? Ou será que estamos esclarecidos com o que deverá ser feito e como? Ou será que, enquanto ensinantes de PLE, estamos bem cientes de que competências de discentes deverão ser tratadas?

### **1.1. Síntese da evolução da noção de cultura**

Para conceptualizar e contextualizar a comunicação intercultural, a problematização requer a integração da cultura na teoria de comunicação (Gudykunst et al., 2005), o que constitui uma tarefa que tem sido abordada já de maneiras várias. No presente trabalho, decidimos explorar a questão de cultura interpretando-a de maneira evolutiva, respetivamente em contextos ocidental e chinês. Apesar de não se

poder considerar como uma discussão completa e exaustiva, o entendimento do conceito da cultura em dois contextos contribuirá na conceção de CI e eventualmente na modelização que iremos propor na Subsecção 2.5.1. como a aceção nossa de CI.

### **1.1.1. Evolução conceptual no contexto ocidental**

No contexto epistemológico ocidental e no domínio académico, numerosas definições foram aplicadas no que concerne à cultura. Neste contexto, boa parte do debate sobre a “cultura”, sobretudo nos últimos cinquenta anos, tem se preocupado com modelos originados do campo de antropologia. No presente trabalho não será possível uma argumentação exaustiva de conceitos todos, razão pela qual apenas alguns dos autores serão citados para nos ajudar a dar um olhar panorâmico.

Eagleton (2000, na tradução de Rodrigues, 2003), vê a «cultura» como uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa e, de um ponto de vista epistemológico, um conceito que deriva da natureza, o que se aproxima na sua origem tanto com a palavra francesa “culture” como com a germânica “kultur” (cf. Capítulo 1, Eagleton, 2000)<sup>6</sup>. Para Spencer-Oatey & Franklin (2012), a cultura é um termo notoriamente difícil para definir. A própria autora, ao citar o trabalho de Kroeber e Kluckhohn (1952), fez referência ao trabalho feito em revisar, de maneira crítica, os conceitos e definições de cultura, e em compilar uma lista de 164 definições diferentes. As definições que apresentaremos em seguida sugerem um entendimento histórico sobre o conceito.

Na opinião de Tylor (1871), antropólogo da Grã-Bretanha, “culture ... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (p.1).

Para T.S. Eliot (1948), a cultura pode ser tratada simplesmente como aquela que torna a vida digna de ser vivida. Segundo o autor, a cultura inclui todas as atividades e

---

<sup>6</sup> Ver o Capítulo 1: Versões de Cultura (Eagleton, 2000). “...os Alemães adoptaram a palavra francesa culture para esse fim. Kultur ou Cultura converteu-se, assim, no nome da crítica romântica e pré-marxista, da primeira fase do capitalismo industrial. (p.22)

---

interesses característicos de um determinado povo, salientando que “the culture of an individual cannot be isolated from that of the group and that the culture of the group cannot be abstracted from that of the whole society” (Eliot, 1948, p. 24). Raymond Williams (1961), no livro *The Long Revolution*, propôs o conceito de *structure of feeling* para descrever a cultura, nomeadamente, “the particular living result of all the elements in the general organization” (p.64).

Hofstede (1994) considera a cultura como “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another. (p.5) e Matsumoto (1996), além de ter em mente “the set of attitudes, values, beliefs, and behaviors shared by a group of people”, opina que a cultura é algo “different for each individual, communicated from one generation to the next” (p.16).

Spencer-Oatey (2008), ao conformar as ideias anteriores sobre o assunto, lançou a sua definição em que se diz:

(...) culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioral conventions that are shared by a group of people, and that influence (but not to determine) each member’s behavior and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behavior. (p.3)

Caso voltemos ao terreno de ensino-aprendizagem de línguas e de acordo com a tradição antropológica, a cultura que está em causa, é geralmente associadas à letra “C” (C em maiúscula) (Hall, 1990), ou “high culture”, para usar o mesmo termo do autor, em que se incluem a arquitetura, a arte, a história, a literatura e a música, entre outros (Hall, 1990), tecendo em outras palavras, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social (Mendes, 2015).

Algumas proposições de Spitzberg (2015) que nos parece importante salientar são as suas considerações relativamente à cultura e à CI. No seu ensaio de 2015, depreende-se que, a cultura é um produto de interação interpessoal e não de interação intercultural e, em contextos de comunicação, as pessoas são muito mais semelhantes do que diferentes de uma cultura para a outra. Assim sendo, as competências comunicativas

interpessoais alicerçam os fundamentos para entender a CI. A argumentação do autor aponta para um caminho de conceptualização e operacionalização da cultura, num micro-nível no qual as competências interpessoais são manifestadas.

Posto assim, várias interpretações e definições da cultura, que têm vindo a surgir no contexto epistemológico ocidental ao longo dos anos, constituíram um reflexo claro de complexidade e dinâmica da área e, indubitavelmente, contribuíram para a construção basilar para outros campos de conhecimento. Franz Boas, o antropólogo teuto-americano e um dos pioneiros da antropologia moderna americana, favorece a atribuição da autonomia relativa do fenómeno cultural, o que chamamos de relativismo cultural, para além de contribuições à causa de antirracismo e ao relacionamento língua-cultura. É dentro de ou entre as culturas, do ponto de vista relativista, é que se faz a comunicação e no presente estudo destaca-se a função da comunicação intercultural, como uma disciplina evolutiva graças ao desenrolar da história contemporânea.

### **1.1.2. Evolução do conceito no contexto chinês**

Passaremos, nesta subseção, a rever a evolução do conceito de cultura no contexto chinês. Na sequência de paradigmas comparativos entre o ocidente e o oriente neste âmbito, alguns conceitos da cultura tradicional chinesa serão referenciados neste momento, que consideramos pertinentes para entender não só a cultura, mas também a caracterização da comunicação em e com a cultura chinesa.

*Wen hua* (文化), a palavra cultura na língua chinesa é uma combinação de dois caracteres chineses que tradicionalmente apresentam significados distintos. Diferentemente da língua chinesa na modernidade, *wen*, na sua forma original, refere-se à textura, uma combinação com cruzamentos de cores e linhas diferentes. Regista-se no Livro de Mudanças (*Yixi Cixia*, 易系辞下), que as substâncias físicas se misturam e assim se formam *wen* (物相杂, 故曰文)<sup>7</sup>; no Volume de Música do Livro de Rituais (*Liji Yueji*, 礼记乐记), *wen* é tratado como uma composição a cinco cores

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. Importa referir-se que todas as traduções de chinês para português foram feitas pela própria autora, não repetindo a mesma nota de rodapé para o mesmo efeito neste trabalho.

---

que não vão estar em desordem (五色成文而不乱). Mas tarde, na obra Origens de Carateres Chineses (*Shuo Wen Jie Zi*, 说文解字), *wen* é interpretado como uma combinação de linhas e cores, de onde resultam carateres chineses que se reduzem a pinturas (文错画也象交文). A partir deste teor original, as aceções da extensão de *wen* podem cobrir desde todos os tipos de sinais, incluindo a linguagem e as letras, de onde nasceram as grandes obras que orientaram a estruturação dos mecanismos de governança tradicional, até às condutas e aos princípios morais, entre outros (Zhang & Zong, 2002).

O outro carater *hua*, na sua origem, representa a mudança, a alteração e a transformação. Exemplos desta justificativa manifestam-se no Livro de Chuang Tzu, mais especificamente num discurso intitulado Uma Excursão Agradável (*Zhuangzi Xiaoyaoyou*, 庄子逍遥游), em que se descreve a transformação de um peixe *Kun* em um pássaro, chamado por *Peng* (化而为鸟, 其曰为鹏). A mesma interpretação de *hua* também se vê no Livro de Mudanças (*Yixi Cixia*, 易系辞下), que defende que a conceção de vida entre homens e mulheres cria o mundo (男女构精万物化生). É de consenso no mundo académico chinês (Zhang & Zong, 2002), nos clássicos compilados na antiguidade, *wen* e *hua* aparecem em conjunto pela primeira vez no capítulo do Hexagrama Bi, do Livro de Mudanças (*Zhouyi Bigua*, 周易贲卦), em que observamos os enunciados como: A partir da natureza (*wen natural*) detetar a transformação de tempo, a partir de humanidade (*wen humano*) a transformação de mundo (观乎天文, 以察时变, 观乎人文, 以化成天下). A análise de registos históricos comprova o uso mais comum da cultura (*wen hua*) a partir da dinastia Han Oeste<sup>8</sup>, neste aspeto nota-se a argumentação da obra Jardim de Anedotas (*Shuoyuan Zhiwu*, 说苑指武): um nobre governa o mundo primeiro por forças morais (*wen hua*) e depois por forças militares. Quando for governado por forças militares, o povo será obrigado, quando for governado por forças morais, o povo poderá ser castigado se não se alterar nada (圣人之治天下也, 先文德而后武力。凡武之兴, 为不服也; 化不改, 然后加诛。).

---

<sup>8</sup> Dinastia Han Oeste, 202-8 a.c.

Os testemunhos acima mencionados constataam a utilização da própria cultura para o processo de civilização do povo na história chinesa e, na base disto, a cultura é percebida como aquele processo e o produto resultante do processo, segundo o qual os seres humanos têm efetuado alterações e adaptações nas suas atividades, correspondendo às regras (Yao, 2008). Ao longo dos anos, os académicos procuraram identificar uma modelização das perspetivas culturais que divergem entre os orientais e ocidentais, em categorizações dicotómicas, sendo que, “to know this distinction between East and West is crucial for establishing a successful and productive life in the new age of human society” (Chen, 2016, p.17).

Por isso mesmo, uma grande parte dos trabalhos académicos iniciais, enquanto abordagens de conceitos, está justamente ligada às diferenças culturais do Oriente-Occidente, um alvo particular de muitos académicos, aprendentes de línguas, diplomatas, empresários (cf. Trabalhos dos autores como Kuang-Kuo Hwang, Ge Gao, Stella Ting-Toomey), fazendo a comparação entre o Oriente e o Ocidente e continuando até hoje (cf. Subseção 1.3.1.).

<b>Ontology</b>					
East		West			
Holistic		Atomistic			
Submerged collectivistic		Discrete individualistic			
<b>Axiology</b>		<b>Epistemology</b>		<b>Methodology</b>	
East	West	East	West	East	West
Harmonious	Confrontational	Interconnected	Reductionistic	Intuitive	Logical
indirect	direct	reciprocity	independent	subjective	objective
subtle	expressive	we	I	nonlinear	linear
adaptative	dialectical	hierarchical	equal	ambiguous	analytical
consensual	divisive	associative	free will	ritual	justificatory
agreeable	sermonic	ascribed	achieved	accommodative	manipulative

Quadro I-1: *Paradigmatic Assumptions of Eastern and Western Leadership Competence* (Chen & An, 2009)

---

Estas categorizações dicotômicas traduzem-se, segundo Ramos (2001), em distanciação do estilo do tipo “distal” e do tipo “proximal”. E o estilo de comunicação português, apesar de o país situar-se geograficamente no Ocidente e na Europa, de certa forma, aproxima-se do tipo “proximal”, referindo que:

O estilo de comunicação, que caracteriza o tipo de maternage português, é particularmente rico em interações rítmicas, cinestésias, tácteis, verbais, visuais e caracteriza-se por um modo de comunicação mais “proximal” que o tipo de maternage francês, por exemplo. Assim, no tipo de maternage português, as interações tácteis e cinestésicas, características do modelo “proximal” de interação, conjugam-se com as interações pela voz e pelo olhar, características de um estilo “distal” de interação, num estilo de maternage que qualificámos de tipo “próximo-distal” e que colocámos em evidência em diversos filmes etnopsicológicos (Ramos, 2001, p. 160)

### *O coletivismo*

Partindo da filosofia tradicional chinesa e da religião, que residem nos fundamentos dos valores dos chineses, o Confucionismo é o que influencia mais e com maior profundidade. Segundo o Confucionismo, o céu, a terra e os seres humanos coexistem como um em harmonia. Essa harmonia implica que os seres humanos não podem ser isolados uns dos outros e não devem isolar-se, motivo pelo qual uma perspectiva holística deve ser assumida por toda a gente. Para além do Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo também desempenham um papel fundamental na formulação da mentalidade oriental e enfatizam, em poucas palavras, que os seres humanos são apenas uma das partes do mundo, que se interrelacionam entre si, de maneira que, a infelicidade e a dureza desta vida só serão superadas enquanto não se procura satisfazer o desejo individual. Geograficamente, um país vasto como a China, com tantas etnias que convivem em conjunto, o coletivismo, desde há muito tempo, predomina nas políticas da governança estatal e provincial. Tomando como exemplo as vivendas antigas, do sul ao norte e do oeste ao leste, onde não morava apenas uma família num espaço relativamente pequeno, os moradores assim formaram uma noção de pertença

mesmo que não fossem provenientes da mesma família. Como foi relatado por Triandis (1988),

An essential attribute of collectivist cultures is that individuals may be induced to subordinate their personal goals to the goals of some collective, which is usually a stable ingroup (e.g., family, band, tribe), and much of the behavior of individuals may concern goals that are consistent with the goals of this ingroup” (p. 324).

O que, por consequência, nos leva a refletir sobre uma outra palavra que merece destaque para caracterizar o estado de interdependência e de equilíbrio a que pretendem chegar os chineses ao longo da história.

#### *A harmonia*

A harmonia, nas abordagens de Confucionismo e do Taoísmo, expressa-se principalmente em três aspectos, ou melhor dizendo, em três relações. A primeira trata-se de uma harmonia entre os seres humanos e a natureza, que valoriza o conhecimento, o respeito e a proteção do meio ambiente pelos seres humanos, em contraposição ao aproveitamento irracional, ou até a conquista e a devastação da natureza. O Lao Zi, fundador do Taoísmo, ao priorizar as regras naturais como o princípio superior, conceptualiza a ordem decrescente como “a Natureza, o Tao, o Céu, a Terra e o Homem”. A segunda é uma relação interpessoal, em que a harmonia funciona como o núcleo para a sua coordenação e uma sociedade onde a harmonia existe tanto na hierarquia clássica como nas relações interpessoais, já é uma sociedade que o Confucionismo pretende estabelecer na China há muito tempo. A terceira refere-se à harmonia entre o corpo e a alma, quando se procura manter a paz interna, consistindo também em manter o equilíbrio entre a razão e a emoção. Posto isso, não é difícil entender que, na China de hoje que está prestes a construir uma sociedade socialista em harmonia, as suas demandas no cenário internacional sejam direcionadas para a paz, a harmonia e a coexistência.

---

*O sentimento humano (ren qing) e a face (mian zi)*

Embora não haja uma conceptualização unificada sobre o sentimento humano, não se pode dizer que ele é único e específico na mentalidade histórica e cultural dos chineses, mas é algo mais valorizado neste contexto e é a partir daí que se começam e mantêm as relações interpessoais nas interações do dia-a-dia. Várias interpretações, tendo em consideração ou a tradição confucionista ou a prática contínua das atividades agrícolas, vêm-nos afirmar a função essencial de tal sentimento humano como se fosse um lubrificante na manutenção das relações. Dito de outra forma, é considerado *ren qing* como uma ação de trocas sociais, o qual continua a ser, na China moderna, uma palavra-chave em abordar as questões sociológicas na China. Assim se entende que:

The giving and receiving of *ren qing* takes place in a reciprocal process and concerns all parties involved. *Ren qing* not only characterize the affective aspect of Chinese personal relationships but also accentuate the relational bond one has with others in the Chinese self-development. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 33)

A “face” constitui mais uma linha de apoio para a perceção da mentalidade chinesa. Ela nasce da cultura tradicional e cresce e reflete-se nos comportamentos nas interações pessoais. A sua flexibilidade em contextos diferentes pode conter muitas informações, desde como se vê a si próprio até como vê as outras pessoas. É claro que “dar a face”, “manter a face”, ou “perder a face” são os reflexos das relações interpessoais na base de uma certa hierarquia, que por sua vez pode ser verdadeira ou imaginada. Em muitas esferas relacionais, a noção de face ajuda a explicar a pouca ocorrência de conflitos e confrontações diretas desde que haja uma parte chinesa envolvida.

Chinese cherish and nurture the belief that conflict should be approached with self-control and self-restraint. This belief is deeply ingrained in the Chinese psyche. (...) Overall, most Chinese endorse avoidance and other indirect approaches to conflict situations. Even in highly confrontational situations, a Chinese social rule does not support the total demolition of others’

public image; rather, it demands that face must be left or *liu mian zi*. (Gao & Ting-Toomey, 1998, p. 61)

Quando isto for levado em consideração nas interações comunicativas, surge o outro conceito que se encaixa no intuito de melhor evitar os conflitos e manter a face perante os outros, o que está aqui em causa é a comunicação implícita.

#### *A comunicação implícita (han xu)*

Saber entender as palavras que não são ditas, apreciar a música que não é tocada, e contemplar a pintura que não é desenhada, são os dizeres chineses que aqui não se referem apenas a uma técnica no estudo de literatura ou de arte, mas sim uma capacidade de comunicação implícita. Aqueles que visam o melhor entendimento da literatura ou da arte chinesa devem ter a noção de apreciar o “branco” em obra, no entanto, muitas vezes, ocorrem os mal-entendidos nas comunicações entre o oriente e o ocidente, devido à não perceção do que normalmente chamamos de *han xu*. Assim nas comunicações interculturais, para aqueles que poucas experiências tenham, as palavras que não são ditas provavelmente transmitem as informações prioritárias nas conversas em causa. Tal como a sugestão dada por Gao & Ting-Toomey (1998):

The value of *han xu* also explains the importance of nonverbal communication in Chinese culture. Meanings often reside in unspoken messages. (...) In addition, nonverbal communication often provides important cues for interpretation of verbal messages. (pp. 38-39)

O coletivismo, a harmonia, o sentimento humano, a face e a comunicação implícita que abordámos acima não só oferecem pistas para enquadrar a cultura chinesa em contraste com a cultura ocidental, mas também se encaixam nos contextos comunicativos de forma que efetivamente a consciencialização desses conceitos é importante para o sucesso de tal comunicação e a aproximação de interlocutores.

---

## 1.2. Questão da cultura para o ensino-aprendizagem de PLE

No ensino-aprendizagem de PLE, no contexto universitário chinês, a avaliação de competências linguísticas, em geral, é feita a partir da pronúncia, do vocabulário ou do seu domínio da gramática. Enquanto as competências de discurso, de comunicação ou até de interculturalidade, entre outras, não surgem sem uma base limiar da língua. Neste contexto e perante o mundo de hoje cada vez mais multicultural, hoje em dia, o ensino de cultura é muitas vezes discutido pelos docentes de PLE e é sempre referido como algo inevitável na abordagem comunicativa numa aula de língua. A questão de cultura é particularmente urgente para docentes de inglês, mas não só, também é levada em consideração por todos os educadores de LE (Kramsch, 1993; Pennycook, 2001).

No contexto universitário chinês, a abertura das disciplinas, objetivando um melhor entendimento do panorama geral dos países da língua oficial portuguesa, é criticada por não equilibrar a língua e a cultura nas aulas, um problema que tem vindo a suscitar o interesse e o estudo dos professores da área. Hoje, ao fazer-se uma retrospectiva do conceito “abordagem de cultura” neste contexto, existem limitações em vários aspetos, nomeadamente, as limitações ao nível da pragmática, do risco que separa a língua e a cultura, do não correspondência das expressões chinesas na LE e do não reconhecimento do papel dos aprendentes. Trata-se de uma questão sistemática e de estruturação, que inclui transformar os conceitos, prever os objetivos pedagógicos, escolher o conteúdo, elaborar novos manuais, estabelecer novos programas de ensino, criar ambiente favorável de ensino-aprendizagem, melhorar abordagem e métodos, promover condições físicas, capacitar os docentes, estudar os critérios de avaliação respetiva e reforçar o ensino prático, entre outros (Zhang, 2003). Hoje em dia, com base na dualidade do ensino de língua e da cultura, na polémica de introdução de elementos culturais no ensino de língua ou vice-versa, há especialistas que propõem que a comunicação intercultural é o principal objetivo de ensino-aprendizagem e a sua pertinência reside no mundo cada vez globalizado e nas necessidades dos aprendentes de línguas.

É neste sentido que decidimos começar por focar a nossa atenção na comunicação intercultural, uma área de estudo interdisciplinar que invoca uma ligação forte não só com o ensino-aprendizagem de PLE, mas também com a CI.

### **1.3. Evolução da disciplina Comunicação Intercultural**

#### **1.3.1. Fundamentos teóricos da Comunicação Intercultural**

O antropólogo britânico Edward B. Tylor (1871) divulgou a ideia de que passam todas as sociedades por diversas etapas de desenvolvimento, as etapas que começam por “savagery”, progredindo para “barbarism” e culminando em “western civilization”. Nada se estranha de identificar que, no século XIX, o termo “cultura” era comumente utilizado como o sinónimo da civilização ocidental (Jandt, 2010). Segundo o mesmo autor (2010), pressupondo-se de que foram consideradas superiores as culturas ocidentais, datadas da Grécia antiga, as culturas orientais, principalmente a China imperial, tinham a conceção de que o seu próprio modo de vida era superior. Deardorff (2004), ao citar o trabalho de Bennett (1993), também emprega a definição do autor para dar a referência ao assunto, caracterizando o etnocentrismo como “assuming that the worldview of one’s culture is central to all reality” (p.30), enquanto o relativismo como “assuming that cultures can only be understood relative to one another and that particular behavior can only be understood within a cultural context” (p.46).

No caso de aceção encontrada em um dos dicionários como a edição segunda de *Random House Dictionary of the English Language*<sup>9</sup>, a palavra “comunicação”, derivante do latim “communicare”, indica a vontade ou o comportamento de compartilhar ou tornar em comum, dando para e recebendo do outro os pensamentos, o conhecimento e até a esperança. Em dinâmicas de educação intercultural e de comunicação intercultural, o termo “intercultural” surgiu na década oitenta do século XX, tendo sido considerado como uma resposta, acima de tudo, ao diálogo e à

---

<sup>9</sup> House, R. (1989). Webster’s encyclopedic unabridged dictionary of the English language. New York.

---

cooperação entre os membros de culturas nacionais diferentes, dentro da União Europeia ou até dentro de uma economia global (Kramsch, 2013). A título de exemplo, a conceptualização de “high context culture” versus “low context culture”, de Hall (1976), tal como a sua teorização de “monochronic/polychronic culture”, bem como a definição de “individualism/ collectivism; power distance; uncertainty avoidance; masculinity/femininity”, de Hofstede (1984), constituem um conjunto de interpretações para esse efeito. São estas estruturas que distinguem os valores culturais que continuam e ser usadas para predizer os aspetos praxeológicos da comunicação intercultural. Salientam-se, ainda, os estudos incluindo os estilos de conflitos (Ting-Toomey & Oetzel, 2002), a questão de face (Ting-Toomey, 2005), as estratégias de gestão de ansiedade/incerteza (Gudykunst et al., 2005). Em suma, a comunicação intercultural, propriamente dita, partindo das diferenças culturais, percorre análises comparadas de diferentes dimensões para atingir as causalidades intrínsecas que expliquem as divergências entre os indivíduos de culturas diferentes (Shi, 2009).

A partir destes fundamentos teóricos, a comunicação intercultural desenvolve-se de forma interdisciplinar, em interação com outras disciplinas como a antropologia, a psicologia, a linguística, a sociologia, entre outras (Bennett & Bennett, 2003). Ademais, Jia (1992) nomeia outras como os estudos da cultura, a filosofia e a etnologia, que também fazem fronteiras com a comunicação intercultural e cujos resultados contribuíram para a conceptualização e a teorização dos fundamentos para a mesma. Carbaugh, Nakayama & Martin (2012) também alegam a caracterização interdisciplinar e paradigmática da comunicação intercultural, a qual mais tarde, segundo os autores, passou a ser dominada por paradigmas de investigação funcionalista/pós-positivista. Aliás, o intercâmbio e a comunicação entre culturas de diferentes partes do mundo constituem uma realidade bem mais antiga. No entanto, apenas em época recente é que se iniciou verdadeiramente a sua investigação como disciplina dotada de literatura própria. Resumindo, a sua origem deve-se, naturalmente, à época de cinquenta, no clima de guerra fria e no momento em que as tecnologias comunicativas e de transportes

chegaram a uma tal prosperidade que os espaços fisicamente distantes já não estavam tão isolados como em épocas anteriores. Porém, a tendência de aproximação geográfica nem sempre se traduziu na eliminação da distância cultural entre os povos, que, pelo contrário e lamentavelmente, provoca por vezes desentendimentos, conflitos, preconceitos, etc. Mentalidade passada já não servia para interpretar problemas novos, razão pela qual, os EUA, caracterizados mais pelas suas comunidades multiétnicas, se tornaram o berço da disciplina de Comunicação Intercultural (Hu & Jia, 2006).

As décadas 70 e 80 testemunharam uma viragem de foco de estudo entre os autores da área, que, ao invés de dar continuidade à análise comparativa e exaustiva das diferenças existentes em comunicação transcultural, investiram no desenvolvimento da relação interativa da comunicação intercultural. No seguimento da sua evolução, criaram-se metodologias cada vez mais interdisciplinares e científicas e as questões de investigação foram cada vez mais aprofundadas e enriquecedoras. Pode-se observar um auge da disciplina nessa época, em que se sucederam os livros, revistas, conferências, simpósios, associações no mundo académico (Hu & Jia, 2006), enquanto no contexto europeu, maior ênfase foi colocado na avaliação de mudanças nas CI (Freed, 2008).

A título de melhor conceber a comunicação intercultural, faremos uma retrospeção de evolução conceptual e disciplinar da própria disciplina de comunicação intercultural, respetivamente no contexto ocidental e oriental. Temos em mente que, a cultura (a identidade, os valores, as atitudes, as crenças, etc.) e a comunicação (a língua, o diálogo, os comportamentos não-verbais, etc.) constituem a raiz da árvore da comunicação intercultural (Unesco, 2013). Uma afirmação semelhante pode ser lida no documento da Conselho da Europa (Barrett, Huber & Reynolds, 2014), em que se defende o entendimento de vários conceitos atinentes incluindo a cultura primeiro para perceber a CI, sendo que a mesma já é “a very complex term because it builds on another already complex term, culture” (Matsuo, 2012, p.348). Tendo sempre em conta como um elemento cultural a própria comunicação (Jandt, 2010) e o facto do teor das conclusões tiradas em vários contextos não ser imune às condicionantes do tempo e do espaço (Gao,

---

1999), numa era de globalização acelerada e de multiculturalismo acentuado, pretende-se um entendimento esclarecedor de conceitos e abordagens, de maneira que, com o passar do tempo, novas perspectivas poderão vir a enriquecer o campo de pesquisa. Por este motivo resolvemos criar duas subseções para tratar a comunicação intercultural, respetivamente, em contextos diferentes.

### **1.3.2. Evolução conceptual e disciplinar no contexto ocidental**

No contexto epistemológico ocidental, se se considerar a comunicação uma componente indispensável da cultura em que se insere e ocorre e a indissociabilidade inerente entre a língua e a cultura, o retrato do estado da arte da comunicação, neste sentido, também se reveste com traços caraterísticos com perspectivas ocidentais. No que concerne ao desenvolvimento da comunicação na cultura ocidental, pode admitir-se que os estudos remontam a 2.500 anos atrás, com *A Retórica* de Aristóteles<sup>10</sup>, que descreve o processo de comunicação envolvendo um orador, o ato de discurso, um interlocutor e um propósito e que argumenta que toda a comunicação se trata de uma persuasão (Jandt, 2010). Desde então, o trajeto percorrido até a teorização do século XX, marcado pelas reflexões sobre a comunicação e o uso de língua de Saussure (1916), que vai ter eco em autores posteriores, entre eles, David Berlo (1960) conceptualiza o processo de comunicação e o divulga, demonstra o reflexo de cultura a ela ligada. Berlo (1960) enfatiza a comunicação como um processo dinâmico, uma vez que as variáveis contextuais no processo estão inter-relacionadas entre si e se influenciam mutuamente. Embora seja uma conceptualização que posteriormente tem sido criticada muitas vezes por ser mecânica, de cima para baixo, e só ser adequada para os meios de transmissão, a contribuição dela em identificar as componentes de comunicação e em integrar a cultura no próprio processo de comunicação, é verdadeiramente inegável. Na contextualização teórica da comunicação, na década 60 e por diante, é imprescindível também, mencionar o conceito de competências

---

<sup>10</sup> Versão com tradução em português: Aristóteles (2010), Obras completas de Aristóteles – Retórica, Editora INCM

comunicativas de Hymes (1972) e de linguística interacional de Gumperz (1986), que estes sociolinguistas desenvolveram sob uma nova perspectiva de observação e da função de comunicação, ou, nas suas palavras, a etnografia de comunicação. Hymes (1972), ao apontar o relacionamento indissociável entre a língua a cultura, afirma que toda a língua está profundamente vinculada à cultura. E a partir desta perspectiva sociolinguística interacional, o discurso constrói-se na comunicação entre os indivíduos vindos de culturas, geralmente pertencentes a categorias superordenadas (Scollon, Scollon & Jones, 2001), nomeadamente “a different level of logical analysis from the individual members of cultures” (p. 138).

Destacamos aqui, no contexto americano, o Decreto de Serviço Exterior, aprovado em 1946 pelo Congresso, que estabeleceu o Instituto de Serviço Exterior com o intuito de oferecer treino linguístico e cultural antropológico (Leeds-Hurwitz, 1990). Na visão do autor (1990), tratava-se de uma (sub)disciplina que se desenvolveu como resultado da colaboração com linguistas e antropólogos, e tendo a ênfase no público-alvo dos diplomatas ou comerciantes no estrangeiro, no decorrer de reconstrução pós-guerra (Kitao, 1989; Rogers & Hart, 2002; Rogers, Hart & Miike, 2002). Além desse treino formal, entre muitos autores, destaca-se o já referido antropólogo americano Edward T. Hall, com o seu livro *The Silent Language* (1959), geralmente, reconhecido como a obra fundadora da disciplina (Hu & Jia, 2006). Hall aplicou os conceitos antropológicos abstratos no mundo prático de serviço exterior, ampliando a visão antropológica de cultura e largando a perceção sobre a comunicação. Mais tarde, Hall define a cultura como basicamente um processo de comunicação (Leeds-Hurwitz, 1990). A criação do Corpo de Paz, pelo Presidente John F. Kennedy, no início da década sessenta, fez aumentar o interesse em saber mais sobre como as pessoas de culturas diversas poderiam comunicar de forma mais eficaz, o que levou à promoção dos estudos na comunicação intercultural, recorrendo as ferramentas políticas. Pode assim descrever-se, em primeira instância, os primeiros esforços interdisciplinares, como foi reconhecido por muitos estudiosos, pelo que nenhuma disciplina sozinha conseguia

---

explorar, explicar, prever a área e até treinar pessoas para interagir efetivamente em contextos interculturais (Carbaugh, Nakayama & Martin, 2012). Assim, a investigação em volta da comunicação intercultural convergia em dois pontos, o primeiro na perspectiva do antropólogo que se concentrava no macro-nível – investigações em práticas económicas, governamentais, religiosas, etc., e o segundo mais linguístico, em que ocorriam análises linguísticas, sendo, como tal, um micro-nível.

A década sessenta também testemunha a teorização sistemática dos estudos, a propósito disto, o positivismo, baseado nas experiências, advogado por Robert Merton era largamente apoiado e simultaneamente complementado por autores como Gudykunst e Halsall, ao mesmo tempo, Sarbaugh, Gudykunst, Dayey eram os representantes que defendiam a combinação interdisciplinar tomando sempre como essencial a comunicação intercultural. Os autores, acima de tudo americanos (Merton, Gudykunst, Sarbaugh), tentaram relacionar a independência disciplinar da comunicação intercultural com os cenários dos EUA, domesticamente marcados por alterações circunstanciais. Em suma, são provenientes de origens variadas os elementos facilitadores que potenciavam a força centrípeta dos temas de estudos. Por um lado, a aproximação temporal e espacial graças à tecnologia avançada faz com que, inevitavelmente, tenha emergido uma nova consciência global, a consciência que posteriormente se transfiguravam como a procura de construção de uma identidade americana, dotada de competências globais. Por outro lado, a sociedade da época também foi assinalada fundamentalmente com a diversidade cultural, constituída por comunidades que interagiam de forma constante. A vitalidade que tem vindo a captar a comunicação intercultural, com o estatuto cada vez mais estruturado, é justamente fomentada por contributos que tinham como propósito atacar problemas concretos. Na exemplificação de Jia (1992), neste caso os mais influentes são as instituições governamentais, o Conselho de Estado, as Nações Unidas e os ciclos sociais mais diversos possíveis, comercial, educacional, bancário, entre muitos outros.

Decorrendo quase ao mesmo tempo com os trabalhos de teorização, na década de

setenta nos Estados Unidos, a disciplina chegou a ser formalizada principalmente nos departamentos de comunicação dentro de esfera académica universitária. Por conseguinte, saíram os primeiros manuais didáticos da área, exemplos dos quais são *Intercultural Communication. A Reader* (Samovar & Porter, 1972), *Intercultural Communication* (Harms, 1973), e *An Introduction to Intercultural Communication* (Condon & Yousef, 1975). A proliferação de cursos universitários na área da Comunicação Intercultural levou a que, na década oitenta, o curso estivesse presente em cerca de 60 universidades americanas na licenciatura e em mais de 200 no mestrado (Kitao, 1989).

As abordagens da década noventa tornam-se mais interpretativas no contexto americano (Carbaugh, Nakayama & Martin, 2012), algo que se assemelha com o que ocorreu na Europa naquela altura. A emergência de estudos da comunicação intercultural na Europa também coincide com a época e o contexto; a sua caracterização será mais abordada mais adiante nesta subsecção.

No campo das publicações académicas, as revistas científicas no contexto americano, geralmente noticiando novas pesquisas da área, formam um corpo de referências internacionalmente reconhecidas, entre elas destacam-se a *International and Intercultural Annual*, *International Journal of Intercultural Relations*, *Journal of Cross-cultural psychology*, *Speech and Communication*, *Western Journal of Speech Communication*, *Communication Quarterly* e *Human Communication Research*. Um outro aspecto importante no desenvolvimento da área passou pela criação de organizações profissionais. Fantini (2012) dá como exemplo a sociedade SIETAR (*the Society for Intercultural Education, Training, and Research*), que, através de conferências e publicações, apoia uma rede em que se partilham os trabalhos de educadores, formadores, autores, etc.

De forma a simplificar a história de evolução da comunicação intercultural como uma disciplina, Baldwin (2017) propôs uma divisão em seis etapas. A sua estruturação de etapas cronológicas marca cada década da segunda metade do século XX com uma

---

palavra-chave que melhor contextualiza o estado de arte da época. A partir da sua percepção, vemos o nascimento de comunicação intercultural como uma disciplina científica nas décadas 40 e 50, o silêncio na década 60, a investigação na década 70, a teorização na década 80, o debate na década 90 e a desintegração, a desconstrução e o diálogo no novo milénio do século XXI. Especialmente nesta nova fase do século XXI, os estudos tornam-se mais críticos e muito orientados para a promoção de políticas intranacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, os autores, conscientes dos novos cenários circunstanciais, começaram a misturar perspetivas de áreas diversas e a produzir os trabalhos em cooperação. Desta forma, um entendimento multifacetado será mais aceite pelo público ao abordar os temas de comunicação intercultural. Neste aspeto, “whiteness”, “postcolonialism”, “critical race theory (CRT)”, “postmodernism” são exemplos de muitos desses temas que suscitam o interesse dos estudos nesta altura e nesta disciplina.

Ainda no contexto ocidental, cabe-nos rever a literatura que diz respeito à evolução da comunicação intercultural no contexto europeu. Segundo Carbaugh, Nakayama & Martin (2012), os estudos da disciplina na Europa diferem dos que foram feitos no contexto americano em quatro aspetos, designadamente: a motivação para estabelecer o estudo; a focagem; a fundamentação disciplinar e a preferência de paradigma de investigação. Apesar de haver uma história mais recente no assunto, é certo que, a orientação dos estudos, desde o princípio, estava voltada para a questão de língua (Corbett, 2009; Dahl, 1995; Kramsch, 2001). Neste sentido, o papel de língua em encontros interculturais e o papel de comunicação intercultural na educação linguística são uns dos temas preferidos por autores europeus. Para ilustrar a situação, o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas) (2001), quadro para orientar os trabalhos de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, é fundamentado numa abordagem sociocultural reconhecendo a importância de dimensão de cultura e do objetivo enfatizado de CI (Byram, 1997; 2003; Zarate, 2003). O recém publicado *CEFR. Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018) é um reflexo desta

mesma orientação, apresentando descritores diretamente relacionados com a mediação intercultural e enfatizando a ideia de plurilinguismo e de competências pluriculturais.

Se considerarmos as disciplinas como Linguística, Linguística Aplicada, Educação e Formação Linguística, entre outras, percebemos que no contexto europeu, os autores que mais destaque têm na comunicação intercultural emergem essencialmente dessas disciplinas mencionadas. Concentrando-se nas competências comunicativas em LE, a proposta de Byram e Feng (2004) aponta a abordagem da questão de uma outra perspectiva, “resulted in reassessment and redefinition of many common sense assumptions, with respect to notions such as native speakers, standard language, national identities, homogenous target cultures” (p.158). Esta posição coloca a comunicação intercultural em contextos mais alargados, de maneira que a disciplina se reveste de grande importância, na Europa, no campo de estudo de LE e no ensino-aprendizagem de LE.

### **1.3.3. Evolução conceptual e disciplinar no contexto chinês**

Tendo em consideração que a China é um país antigo com longa tradição de civilização e que a República Popular da China neste momento tende a assumir um papel relevante no mundo globalizado, uma base consolidada de fundamentos culturais e teóricos, resultantes dos conhecimentos profundos da cultura chinesa, favorece uma modelização própria. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser assumida pelos autores chineses, no sentido de fomentar a conceptualização baseada na cultura chinesa e acessível a todo o mundo, cultivar deste modo a teorização com maior representatividade e capacidade de interpretação (Dai, 2011) frente aos problemas à escala mundial. Por outro lado, a Reforma e Abertura, política nacional da China desde década 80, tem estimulado o dinamismo da economia chinesa, bastante distinta do das épocas anteriores devido ao nível de abertura ao exterior e da profundidade de cooperação, levando a requerer o entendimento mútuo entre o Oriente e o Ocidente (Chen & An, 2009). Perante a divergência em termos de noção de cultura (cf. Subsecção

---

1.1.) e de percepção de comunicação (Chen & Chen, 2002; Liu & Chen, 2000; Chen & An, 2009), é crucial ter consciência desta divergência quando se pensa na comunicação intercultural entre o Oriente e o Ocidente, razão pela qual será abordada nesta secção do trabalho a ideia de comunicação intercultural na perspectiva dos autores chineses, que é, muitas vezes, influenciada pelos pensamentos confucionistas e taoistas.

Os autores que citamos aqui (Chen & Starosta, 2003; Cheng, 1987), advogam a apreensão da cultura e da comunicação no contexto chinês através de uma visão holística do mundo. É observado que, muitas vezes, os próprios autores chineses tendem a explicitar as qualidades essenciais da própria cultura, a partir da filosofia mais dominante (neste caso especialmente, o confucionismo) (cf. Subsecção 1.1.2.). Uma outra interpretação explica a filosofia que está atrás deste pressuposto, revelando a interpretação do universo, onde a realização ou a conclusão de qualquer coisa só passa a existir através da integração de *yin* e *yang*, algo simbolizado por Tai Chi, com o *yin* em preto e o *yang* em branco (Chen & An, 2009). A fim de conseguir chegar ao estado holístico do equilíbrio, Chen (2016) considera o *Zhong* (centralidade) como o método mais eficaz para cultivar a competência no próprio, mas também como a chave para o sucesso de interações sociais na sociedade chinesa. Chen (2004) afirma que “the holistic principle unfolds the developmental feature of the cyclic movement in which individual components are interdependent and interdetermined in a network of relations” (p.10), o que está em articulação com Gao e Ting-Toomey (1998), que referem que “the Chinese self is defined by relations with others and the self would be incomplete if it were separated from others. The self can attain its completeness only through interaction with others and its surroundings” (p.6).

Por exemplo, Miike (2007) observa que, em culturas da Ásia-leste, o Japão, a China e a Coreia, a comunicação está imbuída de visões do mundo que valorizam a harmonia, a relacionalidade e a circularidade da vida e da morte. A importância da relação interpessoal foi evidenciada nos estudos de Holmes (2005) e Holmes e O’Neill (2005) e as qualidades como a discrição e a sensibilidade ao *status* e à cortesia foram reveladas

por Weng & Kulich (2015). Jandt (2010) opina sobre a conceptualização da comunicação, baseando-se nas perspectivas confucionistas e fundamentando-se numa definição de um “infinite interpretive process where all parties are searching to develop and maintain a social relationship” (p.41). Esta propensão de entendimento é partilhada por Carey (1989), que descreve a modelização ritual chinesa de comunicação como “(...) directed not toward the extension of messages in space but toward the maintenance of society in time; not the act of imparting information but the representation of shared beliefs” (p. 18). Em resposta, Chen (1993) propôs, de uma forma sucinta, cinco indicações behavioristas comunicativas, capazes de promover as competências nas interações com os chineses, que são: o controle emocional, o evitar de comportamentos agressivos, o evitar a expressão de “não”, o salvar da face e o enfoque nas relações particulares. Miike (2003, 2004, 2006) relatam como as tradições asia-cêntricas, epistemológicas, ontológicas e metodológicas podem transformar as investigações eurocêntricas sobre a comunicação em teorias e práticas culturalmente reflexivas e sensíveis.

No contexto chinês, apesar da longa tradição nos estudos nas áreas da linguagem, da cultura e da sociologia, a comunicação intercultural é tratada como uma disciplina da modernidade, com o seu início a partir dos anos 80 do século XX (Hu & Jia, 2006). Pode-se dizer que a Reforma e Abertura constituiu um ponto decisivo em abrir a porta para o exterior em todos os setores, incluindo o académico. Durante algum tempo, os primeiros a terem contato com a Comunicação Intercultural como uma disciplina foram os académicos e os docentes de línguas estrangeiras, entre os quais se destacam os docentes de língua inglesa e de língua chinesa como LE. Na década 80, eles foram pioneiros a trabalhar na introdução e apresentação dos fundamentos teóricos ocidentais, pondo-os em prática no contexto chinês. Por isso mesmo, a origem de Comunicação Intercultural como disciplina na China pode ser datada da década oitenta. Guan (2006) descreve em três fases o desenrolar da Comunicação Intercultural neste contexto, nomeadamente, a fase de aprendizagem e de iniciação (1990-1995), a de incentivo e de

---

expansão (1996-1999) e a de aprofundamento (2000 até hoje). Segundo a investigação levada a cabo por Chi & Lin (2014), com uma recolha abundante dos estudos feitos a esta respeito, vislumbram-se três etapas. A primeira, entre 1983-1994, regista os esforços concentrados na apresentação da disciplina nos EUA até então, acompanhados por vários estudos dispersos e ligados a interesses individuais; a segunda já é mais virada para uma consciencialização e uma popularização da matéria, entre 1995-2002, congregando os empenhos na fundação de associação nacional, na publicação das obras de renome também dos autores nacionais e na realização efetiva de diálogos académicos, entre outros; a terceira etapa, que se prolonga até hoje, testemunha uma dinâmica com a introdução das publicações ocidentais na área, a par de criação de revista própria – *Intercultural Communication Research*<sup>11</sup>, que promove o debate, além do aparecimento de tópicos específicos, mas focados na contemporaneidade.

Há que destacar que, independentemente do agrupamento e de visões de estudo, este percurso histórico parte primordialmente do aparecimento dos estudos introdutórios ou trabalhos traduzidos das obras americanas, os quais, por sua vez, passam a fazer parte do panorama chinês. Em 1983, os dois primeiros artigos neste contexto foram de autoria de He Daokuan, perante as situações do desenvolvimento académico nos EUA. Mais adiante, em correspondência com a presença crescente dos artigos desta natureza, o lançamento das obras traduzidas era considerado como mais um caminho, caracterizado pela fase de vida de estudos. Exemplos das traduções na época são, *Beyond Culture*, da autoria de Edward T. Hall e da tradução de Ju Yan'an (1988), *Patterns of Culture*, da autoria de Ruth Benedict e da tradução de Wang Wei (1988), *Intercultural Communication*, da editoria de Samovar e da tradução de Chen Nan (1988), *Beyond Culture*, da re-tradução de He Daokuan (1991), *The Silent Language*, da autoria de Hall e da tradução de Liu Jianrong (1991), entre outros. Pode-se assim dizer que, são as obras da comunicação intercultural que entraram em contato pela primeira vez com leitores chineses, e que, principiaram outros estudos que as

---

<sup>11</sup> “跨文化交际研究”

sucederam a fim de refletirem as questões mais pertinentes da China. Trata-se de uma conjuntura de trabalhos que marca a época, dando um grande contributo que nos ajuda a entender o ponto de partida deste percurso.

Na realidade, ainda que seja um pouco tardia, a autonomia de pressupostos teóricos começou nos anos 80, de maneira que se tem vindo a registar a procura constante de estruturação e modelização da comunicação intercultural a partir da perspetiva local. Este interesse tornou-se ainda mais acentuado com mais reflexões, sobretudo críticas, dos autores chineses (Lin, 1996; Hu & Gao, 1997; Jia, 1997; Gu, 2000). Se até àquela altura a disciplina era considerada recente e pouco fundamentada, são essas preocupações que os levaram a produzir a voz, dialogando com outras esferas académicas e providenciando, nesse sentido, a posição firme nos estudos de LE (Chi & Lin, 2014) no contexto chinês.

Além disso, e do mesmo modo que não podemos deixar dos contributos que deram os frutos originados do contexto americano, também seria indispensável considerar a continuidade de introdução das obras clássicas da área. Na hora de diferenciar dos tempos anteriores, a reedição das obras no seu original, em combinação com os prefácios de autores chineses é algo significativa. Neste âmbito, salientam-se a publicação, neste quadro específico, de *Communication between Cultures*, de L.A. Samovar et al., do *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, de R. Scollon & S.W. Scollon, em 2000, do *Intercultural Communication in Contexts*, de Judith N. Martin & Thomas K. Nakayama, e de *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, de Helen Spencer-Oatey & Peter Franklin, entre 2009 e 2010. Tal como em qualquer outra situação de assimilação dos estudos ocidentais, constata-se a existência de uma reflexão por parte de autores chineses acerca da sua própria escola, pelo que procuramos identificar uma linha de pesquisa entre os autores (Hu, 2005; Xu, 2006; Zhang, 2007; Yan, 2009; Dai, 2011), já no século XXI.

Desde a década 80, começou a haver instituições de ensino superior, sobretudo as especializadas no ensino de línguas, que ofereciam disciplinas na área da comunicação

---

intercultural. Até ao momento, já não sendo uma novidade, a oferta do curso Comunicação Intercultural implicitamente revela a precaução e a dedicação colocadas no assunto. Tal como aconteceu no mundo académico ocidental, o desenvolvimento da disciplina no contexto chinês levou ao surgimento de muitas revistas e conferências atinentes, o que é sempre favorável para o estudo na área conseguir sustentabilidade com novas perspetivas. Uma pesquisa (Sun & Gui, 2014) que cobre as publicações científicas na base de dados CSSCI, dentro do espaço de 1996-2012, por forma estatística, chegou a identificar os temas de estudo nestes trabalhos. Na totalidade das amostras, que de alguma forma vislumbra o panorama geral, o processo de interação de comunicação intercultural é o que prevalece. Indo um pouco mais além, o ensino-aprendizagem de línguas, a tradução, a teorização de comunicação, a competência comunicativa intercultural (doravante, CCI), os estudos comparatistas são mais alguns exemplos de tema. Para verbalizar os défices teóricos, certas imperfeições também são assumidas. Para além de serem delimitados os focos de estudo, neste caso em especial no elo de ligação entre a comunicação e a pedagogia linguística, os esforços não conseguiram quebrar a predominância da metodologia especulativa e da fundamentação disciplinar e conceptual pouco agrupada e consistente.

Contudo, não constitui uma tarefa difícil conseguir novos avanços na evolução de comunicação intercultural na China, perante os cenários de globalização e as perspetivas para o futuro. Gao (1999) enumera as inquietações graves em matérias de meio ambiente, de população, de tráfico de drogas, de guerra, de raça e de corrupção. Posto assim, oportunidades não faltam, nem os desafios, dada a presença da China na esfera internacional. Se nos remetermos para o facto de a China ser uma sociedade multiétnica, com uma diversidade composta por 56 etnias, as motivações ainda são maiores. A interconetividade crescente entre a cultura chinesa e o mundo e dentro da mesma cultura poderá ser mais uma fonte para o amadurecimento da disciplina, virada para solucionar problemas reais.

O olhar retrospectivo da evolução da comunicação intercultural perspectiva para o

nosso caso de ensino-aprendizagem de PLE, o outro facto inerente e ao mesmo tempo desafiador, que é justamente a educação intercultural que se enquadra na comunicação intercultural e que se pede devido à mesma.

#### **1.4. Educação intercultural**

Neste momento do século XXI, trazendo desafios e novas perspetivas à educação, a globalização em todos os seus sentidos coloca o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras num papel único, histórico e específico para uma educação de cidadania do mundo (Jia, 2013). O desafio que a interconetividade do mundo (Jandt, 2010) nos coloca em frente, independentemente de onde vivamos, do nosso estado económico, da nossa identidade, pressupõe soluções para uma melhor de comunicação uns com os outros. Porém, será que a educação, hoje em dia, consegue responder a esta circunstância histórica? Ou será que a aquisição da CCI, que se baseia numa visão e abordagem comunicativas, efetivamente ajudará os nossos aprendentes a tornarem-se cidadãos do mundo? Como os professores responderão ao facto de que a grande parte da educação linguística se torne de facto uma aprendizagem de línguas (Byrnes & Hiram, 2003)? Na hora de começarmos a nossa discussão sobre a educação intercultural para a comunicação intercultural, tal como em qualquer outra situação de ensino de LE, estamos a refletir sobre um prazo longo a envidar esforços (Phipps, 2010) e não um apenas treinamento para a rápida correção de problemas.

Segundo as estatísticas<sup>12</sup> publicadas recentemente pelo Ministério de Educação da China, só em 2017, mais de 600 mil estudantes chineses saíram com o intuito de receber educação intercultural em sistemas formativos diversos no mundo, levando a que a China seja, desde há muitos anos, o maior país de origem dos estudantes intercambistas, com uma taxa de cerca de 11% do aumento anual. O *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)*<sup>13</sup>, da

---

<sup>12</sup> [http://cnews.chinadaily.com.cn/2018-04/02/content\\_35963126.htm](http://cnews.chinadaily.com.cn/2018-04/02/content_35963126.htm), acessido a 9 de abril, 2018.

<sup>13</sup> “国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）”  
[http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm), acessido a 9 de dezembro de 2017.

---

China, objetiva claramente uma educação e uma cooperação educativa de carácter multidimensional e com cobertura ampla, de maneira a elevar o nível da educação intercultural do país. Trata-se de uma visão partilhada no QECR, onde se advoga uma aprendizagem de línguas visando a interculturalidade, indicando que “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.” (2001, p. 73) Dados recolhidos diretamente da perceção dos alunos em torno da questão, do estudo de Hendershot & Sperandio (2009), sugerem a busca de uma personalidade qualificada como um cidadão do mundo: alguém que seja ativa, aberta, respeitosa, tolerante, etc. Entre esses traços enumerados, destacam-se a busca continuada do conhecimento e da compreensão, ao lado do desejo pela integração na comunidade humana.

Se passarmos a rever a génese da educação intercultural, aliás, o conceito “intercultural” não é novo no campo de educação. Já em 1600, Coménio propôs um “pansophic college” baseado em ideias de universalismo pedagógico, ou na crença de multiplicidade de perspetivas, fundamental para a aquisição de conhecimento e para a compreensão mútua (Piaget, 1957; Sadler, 1969). Parte dos aspetos destas ideias é conceptualizada dentro do termo educação intercultural, porém, também se constata uma infinidade de terminologia que se refere à presença de cultura na educação (cf. resumo terminológico de Cushner & Mahon, 2009). Neste trabalho, não nos parece pertinente uma discussão em pormenor sobre a diferença entre os termos tais como a educação intercultural, a educação multicultural, entre outros. Independentemente dos termos usados, percebemos que a conceção original equacionava a educação intercultural com a educação inter-grupo (Cushner & Mahon, 2009; J. A. Banks & Banks, 2004). Um dos assuntos envolvidos aqui está constantemente associado com a questão de imigração e de manutenção de identidade em relação aos outros, nos EUA. E se considerarmos o foco do nosso estudo, o nosso público, entenderemos que a questão seria outra.

No seguimento desses aspetos, têm surgido muitas vertentes de discussões, no âmbito educacional e não só, que contribuíram para uma certa renovação da ideia no que se diz respeito à educação intercultural. Mendes (2015), ao reformular a ideia de Geertz (1978) e ao caracterizar a meta pretendida na educação intercultural, diz que “quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração.” (p.211) Alder (1988), já em consciência da sociedade globalizada, destaca a importância do conhecimento e das habilidades para atingir a compreensão de outros, pois eles não só ajudam a transformar os indivíduos em cidadãos multiculturais, através do incentivo a identidades culturais múltiplas, mas também pela sua capacidade de fomentar a consciência destas identidades, de maneira a se estender para manter uma coexistência multicultural. Na sua reflexão sobre o dilema entre a identidade local e a diversidade global, Lynch (1992) argumenta que as pessoas desenvolvem uma tendência para aprenderem a integrar diferentes identidades e interesses culturais, negociando e cocriando uma identidade cultural através da comunicação, estabelecida numa comunidade nova, cívica e global, de onde nascerá a sociedade humana do futuro. Ouellet (2002) reconhece a educação intercultural como um processo de aprendizagem, nele se incluem:

- Uma melhor compreensão de outras culturas na sociedade moderna;
- Melhores aptidões de comunicação entre pessoas de culturas diferentes;
- Uma atitude mais adequada no contexto da diversidade cultural e uma compreensão de mecanismos psicossociais que criam o racismo;
- Aptidões de participar na interação social, ao mesmo tempo desenvolvendo um senso de identidade e de pertença à humanidade.

Coulby (2006) argumenta que um dos componentes importantes de quase toda a educação intercultural reside justamente no movimento demográfico e nas suas forças criativas, como económicas ou políticas, ou, segundo Cartwright (2015), construir um *higher education intercultural campus*, seja em sentido demográfico seja orientado para

---

uma aprendizagem inclusiva, com planos de estudo também diversificados. Porém, percorrendo o estado de arte na literatura de educação intercultural (Deng, 2013; Fantini, 2000; Coulby, 2006; Lasonen, 2009; Sercu, 2006), chama-se a atenção para o facto de que ao expor os alunos a experiências internacionais, sem os preparar adequadamente ou sem os apoiar para tomarem consciência das suas experiências, podem aparecer resultados negativos de aprendizagem, que refletem vulnerabilidades tanto nos alunos como nos programas de intercâmbio. Mesmo no seguimento dessas observações, politicamente explicitadas ou observadas a partir da experiência, a resposta dada pelas instituições nem sempre é satisfatória. Deardorff (2004), ao citar o trabalho de Siaya & Hayward (2003), refere um relatório do Conselho de Educação de EUA em que se aponta pouco mais de um terço de instituições que incluía a educação internacional em suas declarações de missão. Para além disso, a autora (2004) identificava poucas instituições de ensino superior que procuravam abordar a questão de desenvolvimento de estudantes interculturalmente competentes como um resultado antecipado de internacionalização, na qual o conceito de “competência intercultural” é especificamente definido e ainda menos instituições que, efetivamente, designavam métodos para documentar e medir a CI.

#### **1.4.1. Educação intercultural no ensino de PLE**

Já na hora de encaixar a questão no nosso caso, no que toca à questão da língua na discussão acesa de multiculturalismo e interculturalidade no mundo de hoje cada vez mais globalizado, Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), perante as questões de saber se o multilinguismo é uma das características necessárias do multiculturalismo, ou se o ensino de língua/cultura contribui para a chamada “harmonia intercultural”, desenvolvem os seus argumentos para a promoção das CI através de ensino de línguas. Segundo esta perspectiva, o multiculturalismo sem o multilinguismo, destinado a todos, tenta ser fomentador de uma forma passiva de multiculturalismo, onde predomina a tolerância, em detrimento de participação na alteridade. Assim posto, uma visão do

multiculturalismo que não valorize a educação linguística, seja quão inclusiva que advoga, não nos dirigirá a uma sociedade multicultural. Os autores, com o intuito de uma proposta possível, chegam a conceptualizar “*the third place*”, como um ponto ilimitado de intercomunicação, em que os agentes de diferentes contextos culturais e linguísticos se encontram e comunicam com sucesso. Para outros autores, uma educação multicultural, sem se considerar a pertinência de comunicação intracultural ou intercultural via língua, apresenta uma forte vulnerabilidade atinente a todos os aspetos. A título de exemplo, a generalidade que ostenta a educação multicultural, na maioria dos casos, é a focalização apenas nos aspetos visíveis e explícitos da cultura. Embora sejam “intencionalmente ensinados e conscientemente aprendidos”, Erickson (1997) defende que estes aspetos são apenas “a ponta do iceberg da cultura”. Kramsch (2013, p.60) sugere que “we might want to think less of teaching ‘culture’ than of developing in our students an intercultural competence steeped in a deep understanding of their historicity and subjectivity as language learners”.

Como tentámos deixar claro ao longo desta seção, também articulando com a discussão de Scheyerl, Barros & do Espírito Santo (2015) sobre o ensino de línguas na contemporaneidade, a educação intercultural tem sido um dos maiores objetivos no cenário como este. No terreno de ensino-aprendizagem de LE, no momento de crescente globalização, é também essencial compreender a relação íntima entre a língua e a cultura (Charlebois, 2009). O conhecimento de outras culturas, nos dias de hoje ainda mais do que nunca, tal como o que vem sido apresentado por outros autores, é cada dia mais valorizado, de acordo com Charlebois (2009), dada a necessidade urgente para falantes, sejam nativos ou não-nativos, de refletirem sobre os pressupostos culturais que trazem para as comunicações e se esforçarem para aumentar a sua própria consciência intercultural. Se se pretender realizar isto, como imperativo da globalização e da educação intercultural, a solução proposta seria incorporar as CI e o pluralismo cultural como sendo essenciais nos planos curriculares (Zlomislić, Gverijeri & Bugarić, 2016), traduzindo-se, deste modo, uma comunicação intercultural e as suas implicações

---

pedagógicas, que neste caso e mais efetivamente, no ensino-aprendizagem de CCI. Tal como alegam Davis, Cho e Hagenson (2005), “achieving intercultural competence through intercultural learning is a major goal that complements the development of students’ language competence” (p. 2).

Num estudo exploratório levado a cabo pela própria autora desta tese, fez-se uma investigação de campo, com o objetivo de apurar os dados circunstanciais em torno da abordagem de comunicação intercultural em PLE. Em entrevista semiestruturada com os alunos chineses ( $N=22$ ), verificou-se, em contexto de sala de aula, uma centragem no ensino de regras linguísticas em detrimento de cultura, de comunicação intercultural e de CI, também se constatou a premência da consciencialização para uma educação intercultural e para que isto seja uma realidade, deve-se destacar ainda mais o papel mediador de docentes de PLE e dos materiais didáticos de PLE.

Vemos de perto que consideráveis investigações produzem recomendações a respeito de experiências em outros lugares, em outras culturas. A linha de pesquisa, no entendimento de Hendershot & Sperandio (2009), aconselha a que as experiências interculturais sejam feitas através da mobilidade no estrangeiro assente em programas organizados, um dos elementos mais relevantes no desenvolvimento de identidade de cidadãos do mundo e na prática de “cosmopolitan ideals”.

No ensino-aprendizagem de PLE, passar um ano de vida em contexto da mobilidade, representa para os aprendentes chineses uma extensão da aprendizagem, o que gera um avanço significativo dos aprendentes, muito mais além do que é normalmente desenvolvido nas instituições educacionais, como explana Murphy-Lejeune (2003) na defesa do intercâmbio educacional. O que está em causa aqui não é apenas o efeito da globalização no campo académico ou educacional, mas sim preparar, tanto nas competências comunicativas recorrendo à língua portuguesa como nas interculturais, uma educação intercultural que visa conseguir formar cidadãos do mundo dotados de competências adequadas às exigências que esta época pede. Como demonstram Anderson et al. (2006), embora os objetivos estabelecidos para os programas de

intercâmbio variem de instituição para instituição, as competências académicas e interculturais estão sempre presentes.

Uma das práticas no contexto português, que envolvia a formação para o ensino de PLE e adquiria particular relevância no projeto europeu de ICOPROMO (*Intercultural Competence for Professional Mobility*)<sup>14</sup>, é, nomeadamente, o projeto Entreculturas. Lançado em 1991 e dirigido no âmbito do Ministério de Educação, o projeto visava apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais nas escolas públicas portuguesas, no intuito de lidar com a crescente diversidade social, cultural e étnica dentro do espaço das escolas. Eram as preocupações com a interculturalidade em Portugal como um país de acolhimento, que interessavam a equipa de trabalho, segundo Martins (2010) e, decorridos anos de experiência, foi conseguido um quadro de abordagens para a educação intercultural neste contexto, que poderá servir como uma referência para formação de docentes para o mesmo fim.

## **Notas conclusivas**

Ao longo deste capítulo, foi o nosso objetivo último retratar a contextualização teórica da comunicação intercultural, a disciplina subjacente ao nosso estudo, que julgámos ser fundamental, com o intuito de entender a natureza da CI que objetivamos averiguar no próximo capítulo.

No momento de iniciar esta tese, começámos por explorar a questão da cultura interpretando-a de maneira evolutiva, respetivamente em contextos ocidental e chinês. Conceitos como o coletivismo, a harmonia, o sentimento humano, a face e a comunicação implícita são os que abordámos tendo em conta os pressupostos oriundos da cultura chinesa, que poderão sustentar o processo de comunicação do nosso público-alvo. Pretendemos, com uma discussão pertinente, contribuir para a conceção da comunicação intercultural em dois contextos e eventualmente demarcar e enquadrar o

---

<sup>14</sup> [http://archive.ecml.at/mtp2/icopromo/html/icopromo\\_e\\_results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/icopromo/html/icopromo_e_results.htm), acessido a 15 de junho, 2018.

---

tema do nosso estudo, a CI, algo essencial para que a comunicação seja efetiva e apropriada mesmo tendo o distanciamento de língua e de cultura.

Em nosso entender, apesar do regime da mobilidade ao abrigo de modalidades diversas de intercâmbio, na decorrência da internacionalização não apenas educativa no ensino de PLE na China, o ensino-aprendizagem da língua *per se* é o mais valorizado em detrimento da CI. A problematização evidencia um campo de investigação pouco explorado e neste sentido, procuramos, no próximo capítulo, abordá-lo de forma mais objetiva e detalhada.

## **Capítulo II. Enquadramento Teórico de CI**

---

## Introdução

Na sequência dos objetivos gerais e específicos, algo edificado logo na abertura, a primeira questão que encontramos prende-se com a problematização da terminologia em redor de CI, em outras palavras, o desossesgo tanto na sua designação como a definição permanece em argumentações de muitos estudiosos da área. Aliás, como é que ela é vista e o que é que se compõe nela, se nos remetermos para a natureza interdisciplinar do assunto, estão em conformidade com perspectivas e metodologias diferentes de muitos autores. Ao nível concetual, a tal inconsistência, não se restringindo a apenas um termo genérico, mantem-se na sua categorização ou taxonomia e nas competências específicas dentro deste âmbito, propostas também por autores diferentes. É devido a isto que, ao confrontarmo-nos com esta diversidade de abordagens teóricas, decidimos delinear um enquadramento teórico, de maneira mais exaustiva ao nosso possível alcance. Por um lado, temos sempre em consideração a complexidade do conceito de cultura e da comunicação intercultural e, por outro, acreditamos que com uma síntese concetual de visões diversas encontraremos uns traços rumo a um ponto de convergência neste enquadramento teórico.

De forma a permitir um entendimento holístico de CI, destacamos os trabalhos de estruturação de modelos de CI, que, em nossa opinião, mesmo partindo de perspectivas às vezes pouco conciliáveis, conseguem dar uma descrição inteligível desta complexidade de CI de que falámos acima. Neste sentido, com base nos modelos fundamentais que serão revistos no estado da arte, apresenta-se uma modelização nossa, não só com o propósito de se associar com as duas culturas muito apartadas no nosso caso, mas também para responder aos objetivos do nosso trabalho de investigação.

Como tal, sendo uma das competências “which is required for democratic citizenship within a culturally diverse world” (Barret, Huber & Reynolds, 2014, p.21), a CI tem sido procurada por um público-alvo que abrange um espetro amplo e tem-se expandido o público a ser avaliado. Considerando a especificidade do público que

pretendemos investigar, julgamos essencial viabilizar uma das abordagens de avaliação, que melhor serve para responder aos objetivos da presente investigação.

## **2.1. Terminologia**

São inúmeros os autores que têm vindo a contribuir com perspectivas variadas na procura de uma definição de CI (Deardorff, 2004), o que levou a que não se tenha ainda conseguido um consenso nem na definição, nem na terminologia em torno de CI (Deardorff, 2006; 2011). Os termos que foram sendo criados e usados pelos autores variam de disciplina para disciplina, como se pode ver, por exemplo, o mesmo pode ser chamado a competência cultural nos estudos antropológicos e a competência global na engenharia (Deardorff, 2011). Esta variedade de perspectivas e metodologias também é apontada por Bradford, Allen & Beisser (1998). Além disso, a inconsistência terminológica (Fantini, 2012) e a falta de integração conceptual, se olharmos para as origens de investigações, como relembram os autores (Bradford, Allen & Beisser, 1998), podem dever-se à preocupação com os fins práticos, prevalecendo assim sobre o trabalho de teorização. E, em dois níveis conceituais, tal inconsistência permanece, tanto na rotulagem e definição do termo em geral, como na categorização e denominação das competências específicas. Nesse sentido, será abordada nesta subseção, a problemática principal da terminologia em redor de CI, não restringindo a apenas uma competência.

Após uma extensiva revisão de literatura na área, Deardorff (2004) indica a existência de muitas palavras, expressões ou frases que têm sido utilizadas nas investigações como sinónimos, onde se incluem: a adaptação transcultural, a sensibilidade intercultural, a competência multicultural, a competência transcultural, a competência global, a eficácia transcultural, a competência internacional, a literacia global, a cidadania global, a competência cultural e o ajustamento intercultural. Fantini (2006) recolhe uma variedade dos termos, referindo-se tanto ao estado da arte como aos instrumentos de avaliação, entre elas destacam-se os termos *cross-cultural*

---

*awareness, global competitive intelligence, cultural competence, cultural sensitivity, ethno-relativity, international competence, intercultural interaction, biculturalism, multiculturalism.* Em relação a esta polémica sobre as denominações (a acrescer a isto, cf. a revisão de Bennett, 2009), notamos que a conceção dos termos varia conforme o enfoque dos estudos, com alguns autores a colocarem a atenção no processo de comunicação, alguns no estudo da cultura, outros mais virados para o desenvolvimento pessoal. Reiteramos aqui, oportunamente, a investigação de Bradford, Allen & Beisser (1998), afirmando que não há evidência empírica para comprovar ou contraprovar a similaridade entre esses termos ou conceitos.

Os desacordos continuam nas visões que os autores detêm sobre a cultura (i.e., holística ou específica). Neste aspeto, percebe-se que as perguntas a ser respondidas ainda são mais complexas. Na hora de definir, parece-nos oportuno enumerar algumas interrogações de Deardorff (2004) que remetem para esta questão:

Is it possible and realistic to expect to achieve consensus on what constitutes intercultural competence?

In reaching consensus, should criteria for intercultural competence be broad enough to encompass multiple contexts or specific enough to apply to culture-specific situations?

(...) And if defined too narrowly, how does this impact the complexity of the concept of intercultural competence (especially given the cautions of scholars not to oversimplify this construct)? (p.80)

Como refere Fantini (2006), “from our long involvement in the field of intercultural communication, we knew that most existing terms, definitions, and concepts in use do not adequately capture all that occurs when individuals engage in intercultural contact.” (p.11). Retomando o raciocínio do presente trabalho, adotamos o termo competência intercultural (*intercultural competence*), dado que o mesmo “applies to any who interact with those from different backgrounds, regardless of location” (Deardorff, 2011, p.66). Particularmente preocupada com os interesses de autores chineses e com a confusão terminológica da área, Wang .X. Q (2017) conduziu

uma revisão da literatura e uma revisão histórica, apontando que, apesar das similitudes, se registaram as diferenças em termos de origens e de adaptabilidade na prática. Na base disto, o termo CI foi aconselhado para o contexto chinês, com certos ajustamentos teóricos que por vez pedem perspectivas orientais. No nosso ponto de vista, a dinâmica que hoje em dia se assinala no estudo de CI, em contextos diferentes, facilita e continuará a facilitar o diálogo académico entre o Ocidente e o Oriente. Na verdade, o estabelecimento de contatos e interações são essenciais, para que as diversas perspectivas se possam apresentar nos trabalhos de teorização e não apenas as mais eurocêtricas. Além de mais, a nossa opção também é justificada pela maturidade no desenvolvimento de instrumentos de avaliação de CI, a qual será abordada mais na subsecção 2.8. Neste aspeto, são-nos facilitados o estudo e a comparação de instrumentos para conseguirmos o objetivo da nossa investigação.

A leitura da literatura é marcada pelo uso com mais frequência dos termos “competência intercultural” (CI) e “competência comunicativa intercultural” (CCI), pelos académicos, investigadores, docentes, entre outros, que, ou simplesmente os consideram um mesmo assunto, ou os equivalem numa determinada questão de investigação. A noção de Fantini (2000) em termos de CCI e CI é dada com o mesmo valor, considerando ambos dois termos “recentes”. Spitzberg & Changnon (2009) também não fazem a distinção no uso de duas palavras. Para Deardorff (2004), a CI pode ser vista como um dos ramos de estudo de competências comunicativas, sendo assim favorável olhar para a CI no contexto um pouco mais alargado uma vez que não se tratam da grande divergência entre uma coisa e a outra. Muitas vezes, a relação entre a CI e a CCI, segundo Byram (1997), é que o grau de complexidade e a capacidade de lidar com uma grande variedade de situações da última são maiores do que as da primeira. A pesquisa bibliográfica, realizada por Fan, Wu & Peng (2013), no âmbito de base de dados CNKI (abreviatura inglesa de *China National Knowledge Infrastructure*) e de Google Scholar, na sua versão chinesa, descobre que os autores de nacionalidade chinesa revelam preferência em basear os estudos na referenciação e na

---

conceitualização do termo “CCI”, ao contrário do termo “CI”. Muitos autores (Lasar, 2007; Zhong & Fan, 2013) concordam neste uso mais frequente de CCI, considerando, por outras palavras, a extensão de CI a CCI.

Na visão de Byram (1997), quem tiver as CCI é capaz de interagir com pessoas de outro país ou de outra cultura, numa língua estrangeira (Byram, 1997). Para o autor, as CCI representam uma complexidade de relações entre as competências linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, pelo que o último reflete quatro dimensões: o conhecimento (*knowledge*), as aptidões (*skills*), as atitudes (*attitudes*) e a consciência (*awareness*). Byram (1997) estrutura um modelo de CCI em que as competências, em vez de serem explanadas como elementos distintos e exploradas isoladamente, interagem, construindo um sistema coerente, onde o conhecimento, as aptidões, as atitudes e a consciência são os fatores que produzem efeitos na CI. Estas, por seu lado, constituem um fator significativo nas CCI, ao lado da competência linguística, da competência sociolinguística e da competência discursiva. Para a teoria de Byram (1997), a par da linguística aplicada e da sociolinguística, que até então dominavam o ensino de línguas e preconizavam a competência comunicativa de Hymes, houve uma tentativa de alterar a posição da cultura na competência comunicativa (Byram, 2009). No intuito de colmatar o fosso no mundo académico chinês, propomos aqui a perceção de Wen (1999, 2004), sendo que, segundo a autora, a competência comunicativa e a CI ambas estão sob a CCI, em peso igual e com contributo considerável para a formação contínua das CCI. Neste quadro, a competência comunicativa cobre as competências linguística, pragmática e estratégica, enquanto, a CI compreende a sensibilidade, a tolerância e a flexibilidade disponíveis quando há um encontro com as diferenças transculturais.

Observando comparativamente, verifica-se que são semelhantes os dois esquemas de dois autores, respetivamente: Byram (1997) e Wen (1999, 2004). Por um lado, os dois autores consideram bastante claros os conceitos de CCI e de CI, uma vez que a última constitui uma sub-competência englobada na primeira e, para os dois autores,

também se diferenciam pelo destaque dado à competência linguística no desenvolvimento das CCI em geral. As duas concepções aqui apresentadas coincidem na medida em que os dois modelos não descrevem nem preceituam relações entre as sub-competências (Byram, 2009) e também não nos permitem definir os níveis ou graus dessas sub-competências, no decorrer do seu desenvolvimento e em direção à perfeição. O que diferencia centralmente um conceito do outro assenta no facto de que a competência comunicativa mencionada em Wen (1999, 2004) não se expressa explicitamente em Byram (1997), pelo que no esquema de Byram (1997), as competências linguística, sociolinguística e discursiva podem ser relacionadas, concomitantemente com o que Wen define como competência comunicativa. Além do mais, os autores também não coincidem no que se refere aos componentes que constroem as CCI (Zhong, Bai & Fan, 2013).

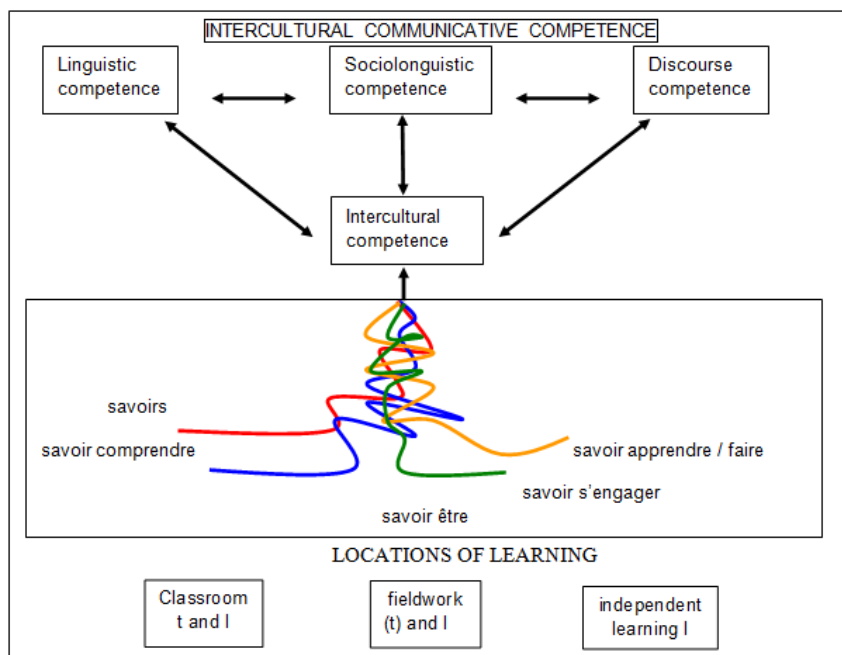


Figura II-1– Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997, p. 74)

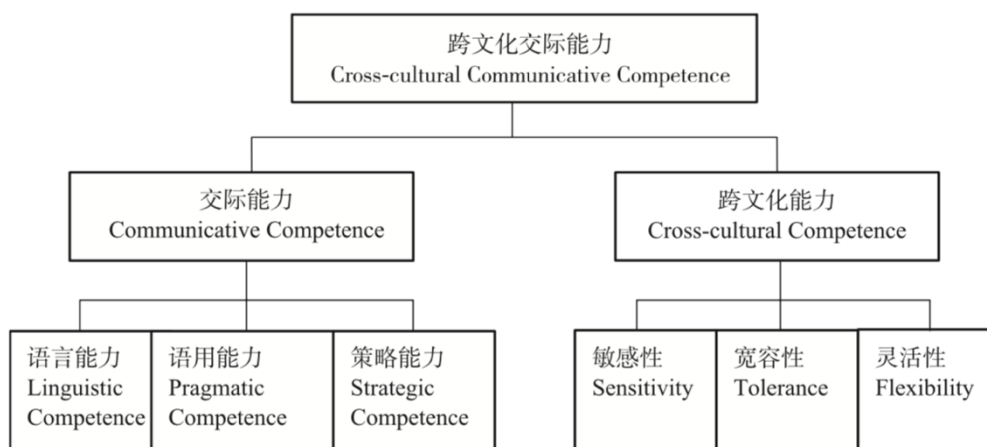


Figura II-2 – Modelo de CCI (Wen, 1999, *apud* Zhong & Fan, 2013, p.23)

Em relação à própria CI, à CCI e aos seus componentes, pela revisão da literatura, encontra-se a divergência e a polémica na tradução portuguesa principalmente entre “capacidade”, “aptidão”, “habilidade” e “competência” para os termos em inglês: “*capability*”, “*skill*”, “*ability*” e “*competence*”. Pela natureza do estudo e após uma análise exaustiva de definições de cada palavra-chave, com a sua possível interpretação na área de estudo de comunicação intercultural, estabelece-se assim neste estudo uma equivalência entre os termos ingleses e os portugueses. Salienta-se aqui o uso de “aptidão” para se referir ao termo “*skill*” em inglês, pelo que o uso de “aptidão” consegue melhor expor o significado social e antropológico da palavra “*skill*” neste contexto de CI. No enquadramento teórico, opta-se por respeitar os termos adotados por autores diferentes, traduzindo literalmente os termos ingleses para os portugueses. Nas citações dos trabalhos de autores chineses, opta-se por também seguir as traduções deles e assim se forma uma tradução direta e literária.

<i>Terminologia em inglês</i>	<i>Terminologia em português</i>	<i>Terminologia em chinês</i>
<i>competence</i>	competência	能力
<i>ability</i>	habilidade	才能
<i>knowledge</i>	conhecimento	知识

<i>skill</i>	aptidão	技能
<i>attitude</i>	atitude	态度
<i>conscience</i>	consciência	意识
<i>capability</i>	capacidade	实力

Quadro II-1 - Terminologia relacionada com CI (elaborada pela autora).

## 2.2. Pertinência

Tal como a distinção que faz Bennett (1993) relativamente à diferenciação entre o etnocentrismo e o relativismo, os dois termos antropológicos, Cohen (1999) aponta o risco que se corre quando se assume o etnocentrismo na comunicação intercultural. O autor defende que a compreensão de comportamentos de outros parte sempre do contexto da cultura antes de os mesmos serem julgados, estando dispostos a reexaminar os nossos próprios modos de ser na aprendizagem contínua. Como efeitos disto são reconhecidos como impedimentos à comunicação intercultural os estereótipos e preconceitos (Jandt, 2010). O autor indica os estereótipos que são comumente referidos para se referirem como os julgamentos negativos ou positivos, feitos sobre os indivíduos baseando-se na sua pertença, considerada ou acreditada, a certos grupos, enquanto considera o preconceito como uma suspeita ou ódio irracional de um grupo, uma raça, uma religião ou uma orientação sexual, em particular. No olhar do autor (2010), são ambos prejudiciais para a comunicação intercultural uma vez que,

(...) they cause us to assume that a widely held belief is true when it may not be; continued use of the stereotype reinforces the belief; stereotypes also impede communication when they cause us to assume that a widely held belief is true of any one individual; the stereotype can become a self-fulfilling prophecy for the person stereotyped. (p.89)

Acontece que, nos últimos anos e em muitas situações, a hipótese que procuramos testar e teorizar atribui às diferenças culturais, entre grupos e povos, um processo de construção de inferiorização de outro. O processo, nas palavras de Vala (2009, p. 103),

---

move-se entre o etnocentrismo e a alteridade radical.

No etnocentrismo, o outro é representado como diferente e detentor de menos valor num universo de atributos comuns. A alteridade radical consiste em descrever o outro como radicalmente diferente, uma entidade que não partilha nenhuma característica fundamental conosco. No etnocentrismo, regista-se uma glorificação do nosso grupo; no processo de alteridade radical regista-se uma inferiorização e derrogação do outro grupo que pode ir até à sua exclusão do mundo dos humanos. (Vala, 2009, p. 103)

Eis os motivos que nos levam a ponderar a relevância que se carrega a CI. Na análise de discurso, pelo seu conceito em *lato sensu* (Scollon, Scollon & Jones, 2001), a comunicação faz-se entre as formas particulares com que as pessoas aprendem e interiorizam com o objetivo de configurar-se como membros, pertencendo a uma posição ideológica particular e a umas relações interpessoais também particulares. São os diálogos que atravessam as fronteiras de diferenciação e que implicam assim, necessariamente, as CIs de cada indivíduo participante, tanto no meio de contatos multiculturais e interculturais, como intranacionais, sem negligenciar que, “as diferenças internas entre jovens e idosos, entre a elite e as pessoas comuns, entre o tribunal e a rua, entre homens e mulheres, para nomear apenas as categorias mais simples da divisão interna” (Appadurai & Ribeiro, 2009, p.25). O *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009)<sup>15</sup> interpreta essas fronteiras culturais, que são ultrapassadas aquando dum encontro internacional, como algo posicionando entre os grupos étnicos, religiosos, linguísticos, raciais, nacionais ou estatais, locais ou regionais até supranacionais. Em especial, no mundo de hoje da globalização, todas as diferenças que mencionamos aqui são ainda integradas e exacerbadas,

(...) pelos movimentos de migração para novos destinos, pelas diversas ansiedades identitárias dos jovens e dos idosos no seio das populações migrantes, pela natureza da comunicação de massas e eletrónica, elementos que permitem que as ligações locais intensas e

---

<sup>15</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp), acessido a 28 de março, 2018.

as ligações extremamente remotas coexistam e sejam mutuamente formativas. (Appadurai & Ribeiro, 2009, p.25)

Assim se entende a razão por que, Chen e Starosta (1996) avançam especificando cinco tendências que levam o nosso mundo a se tornar uma sociedade que pede necessariamente a CI. São cinco as forças promotoras rumo ao século XXI, designadamente, o desenvolvimento da comunicação e da tecnologia; a globalização económica; a migração generalizada; o multiculturalismo e a atenuação de estado-nação. Nesse sentido, e como adiantam Kuada (2001), Deardorff (2011), Dai & Chen (2014), a aquisição de CCI constitui um único e indispensável caminho, o “center stage” (Kuada, 2001, p. 10), o que nos aponta uma solução, para viver e sobreviver neste mundo globalmente interconectado.

Neste aspeto, o Conselho da Europa aponta os riscos que poderão ocorrer resultando das manifestações de preconceito, de discriminação, de discurso de ódio, das ideias extremistas, das desigualdades socioeconómicas e dos mal-entendimentos entre os grupos sociais (Barrett, Huber & Reynolds, 2014). Na tentativa de solucionar os seus problemas, em grande parte relacionados com o alargamento da UE, tem criado vários instrumentos institucionais no empenho da consciencialização da comunicação intercultural e da formação de CI. Foram criadas iniciativas por entidades educativas a todos os níveis. O Livro Branco sobre Diálogo Intercultural *Living together as equals in dignity* (2008)<sup>16</sup> toma o diálogo intercultural como algo fundamental na criação e manutenção de coesão social e, para que tal aconteça, a CI deve ser tratada como fundamentação: “the learning and teaching of intercultural competence is essential for democratic culture and social cohesion” (Seção 5.3, para. 151). À luz dessa finalidade, as respostas concretas dadas às recomendações do Papel Branco, entre outras, são o projeto de INCA (*Intercultural Competence Assessment*)<sup>17</sup> e a proposta da

---

<sup>16</sup> <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/>, acessido a 28 de março, 2018.

<sup>17</sup> <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>, acessido a 9 de abril, 2018.

O projeto INCA, financiado pela *Commission of the European Communities* no âmbito do programa Leonardo da Vinci II, decorreu de 2001 a 2004. O projeto envolveu especialistas académicos e empregadores de engenharia,

---

*Autobiography of intercultural encounters*, instrumentos que, por um lado, “produce thereby a framework for delivery and assessment suitable for use in promoting intercultural awareness and understanding as part of a vocational languages programme” (INCA, p. 5) e, por outro, “encourage students to exercise independent critical faculties including to reflect critically on their own responses and attitudes to experiences of other cultures” (Seção 5.3, para. 152). Os outros projetos, o ICOPROMO e *The Language Schooling*<sup>18</sup> consistem em mais contribuições por iniciativa do Conselho da Europa. Tal como a designação indica, o ICOPROMO desenvolve principalmente os materiais para trabalhar com os que vêm das ciências sociais, dos recursos humanos, dos treinamentos interculturais ou do ensino de LE. Como tal, é concebida a mobilidade, neste caso em contexto europeu, como sendo promotora para a realização pessoal, a cidadania ativa e a inclusão profissional e social (Glaser et al., 2007).

There is a felt urgency – and it touches many aspects of our lives – for education which helps citizens to live together in culturally diverse societies. ... Thus, intercultural competence is vital for achieving the core objectives of the Council of Europe. (Barrett, Huber & Reynolds, 2014, p.9-10)

Assim sendo, quando tecemos reflexões sobre os impactos consequenciais no âmbito de práticas educadoras no ensino-aprendizagem de LE, a interação com o apoio de uma língua estrangeira traduz-se na interação entre “people from their own logic and cultural idioms” (Unesco, 2013, p.5). Com efeito, a mobilidade para um país com falantes nativos dessa LE, resultante da internacionalização institucional, surge como uma resposta à exiguidade de CI. Do mesmo modo, como sustentam Zlomislić, Gverijeri & Bugarić (2016) na sua pesquisa, a CI também produz efeitos significativamente positivos na prontidão de alunos para participarem nos programas de mobilidade. Mais acrescenta que as questões contornas a programas de mobilidade serão tratadas e estudadas mais adiante na subseção 5.6.5.

---

provenientes da Áustria, República Checa, Alemanha e Reino Unido. Os seus objetivos eram práticos: desenvolver um quadro válido de CI e instrumentos de avaliação de CI no fim de atender as necessidades de empregadores.

<sup>18</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp), acessado a 16 de junho, 2018.

Relembramos que, em matéria de aprendizagem, os docentes de LE são aqueles que chegam a tomar a noção, progressivamente, reconhecendo cada vez mais que a CI representa um dos objetivos desejáveis e necessários na educação de hoje (Matsuo, 2012). Entretanto, à medida que se avança e se infiltra a economia na educação e em muitas outras áreas da nossa vida, encontramos-nos com responsabilidades e deveres de negociar entre os dois lados, o económico e o educacional. O propósito é precisamente ajudar a compreender o papel de docentes neste caso, o que se constitui a CI e quais são a sua pertinência e os seus objetivos.

Estas considerações acerca da educação em globalização e integração rápida são justificativas para a necessidade de CI, na parte dos profissionais da matéria e na provisão dos programas de treinamento intercultural. Na verdade, são os programas que visam “global leadership competence” (Pusch, 2009) e que se variam normalmente entre os fins diplomático, militar, comercial e educacional (Glaser et al., 2007). Aqui parece-nos importante destacar o emergir das empresas multinacionais, o que provoca uma chamada de atenção para os contatos entre o pessoal da casa-mãe e o das suas filiais em outras partes do mundo. Muitas vezes, para que nestes encontros interculturais exista uma eficácia estrutural, a oferta da formação intercultural sobressai como uma opção consensual. A necessidade depositada no assunto, ao lado do fluxo do pessoal e do capital, do avanço de transportação e de tecnologias informáticas, coloca a aquisição de CI num posicionamento altamente valorizado no mundo empresarial.

Recapitulando, por esta razão, sendo umas das competências “which is required for democratic citizenship within a culturally diverse world” (Barrett, Huber & Reynolds, 2014, p.21), a conceptualização do termo, estendendo-se à definição da sua construção assim com a taxonomia, se reveste de essência e de pressuposto para a eventual formação, dentro e fora do espaço institucional. Aquando do enquadramento teórico do termo que está em causa, levamos sempre em conta a cultura, em que nascem as argumentações, como o ponto de apoio na formulação do conceito, de modo a evitar uma perspetiva simplista para o assunto.

---

### 2.3. Definição

Ao entrarmos na abordagem de definição do termo CI, não é uma tarefa fácil identificar qual é ou quais são os pontos de partida para a elaboração da questão. Os assuntos que devem ser levados em conta são, por exemplo: a CI deve ser definida de maneira mais geral ou mais específica? O que constitui a CI essencial? (Deardorff, 2004) Como pode a CI ser avaliada (Lustig & Koester, 2003)? O que deveria ser realmente aprendido (Bowden & Marton, 1998)? No nosso trabalho, será feito um enquadramento das definições na área, sobretudo aquelas que são mais reconhecidas e cujas perspectivas nos conseguem orientar para contruir uma retrospeção do desenvolvimento conceptual e disciplinar de CI, tendo sempre em consideração a complexidade do próprio tema do estudo. As perspectivas que têm sido consideradas e atestadas na história resultaram, como sustentam Dai e Chen (2014), em abundante literatura neste campo de estudo, levando a que seja pouco provável para qualquer perspectiva única apresentar uma visão abrangente e completa. O processo de pesquisa bibliográfica consta de artigos e trabalhos publicados na área e encontrados em bases de dados *online*, em mais de quatro décadas, não negligenciando os contributos de autores chineses a este respeito. Os resultados da pesquisa revelaram que os trabalhos teóricos constituem um corpo considerável, mas muito diversificado na composição (Spitzberg & Changnon, 2009; Matsuo, 2012), faltando uma orientação integrativa para entendermos a área. Considerando isto, enquanto uma visão genérica de definição for estudada e manifestada, o presente estudo pretende fornecer uns fundamentos para a abordagem de avaliação da mesma. Assim, são cada vez maiores os esforços de internacionalização institucional na tentativa de busca de melhor CI dos alunos.

Uma das primeiras definições de CI vem de Tewksbury, que criou uma lista de 21 “*Characteristics of a Mature International Person*” em 1957 (Wilson, 1994, pp. 41-42). Desde então, Robert Hanvey (1976) fornece uma definição de CI bastante citada que inclui cinco dimensões interdisciplinares da educação global: *perspective consciousness, state of the planet awareness, cross-cultural awareness, systemic*

*awareness e options for participation*. Entre essas dimensões, a consciência do estado de planeta e a consciência intercultural estão intimamente relacionadas com o que hoje em dia chamamos de CI. Ruben (1976) explica a concepção de CI como algo definido, fundamentalmente, por competência cognitiva, em aquisição e emprego de informações e conhecimento. Triandis (1977) é de opinião de que a CI desempenha função de comunicar, de maneira adequada, entre culturas diferentes. Nesse mesmo sentido, mesmo tendo uma atitude positiva e o conhecimento intercultural, deixará na falha a comunicação sem ser capaz de se exprimir. Neste aspeto, o pressuposto teórico de constituição por três componentes fundamentais de Spitzberg & Cupach (1984) é provavelmente um dos mais influentes no estudo de conceito de CI. Os três componentes são: a motivação, o conhecimento e as habilidades. Gudykunst (1994) vem reafirmar a importância da motivação, ao lado de conhecimento e habilidades que compõem o essencial da CI. Guo-Ming Chen e William J. Starosta (1996) definem a competência comunicativa intercultural como “the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviors that recognize the interactants’ multiple identities in a specific environment” (pp. 358-359). Em outras palavras dos autores (1998), é a habilidade de reconhecer, de respeitar, de tolerar e de integrar as diferenças culturais, a qual nos permite qualificando com uma cidadania global. Trata-se de uma afirmação que valoriza a interação eficaz e apropriada entre os interlocutores interculturalmente competentes, em que são indispensáveis a sensibilidade afetiva, a consciência cognitiva e a habilidade comportamental. Estes interlocutores internacionalmente competentes, dotados de CI, sabem “how to elicit a desired response in interactions and to fulfill their own communication goals by respecting and affirming the worldviews and cultural identities of the other interactants” (Chen & Starosta, 1998, p. 28).

Um dos pressupostos teóricos que julgamos fundamental realçar reside na categorização ABC, ou o paradigma CAB de CCI, o modelo de Spitzberg & Cupach (1984) assente em competências afetivas, behavioristas e cognitivas. Essencialmente

---

composicional, o modelo foi popularizando por investigadores posteriores (i.e., Cui & Awa, 1992; Cui & Van Den Berg, 1991; Gudykunst, 1991, 1994; Gudykunst & Kim, 1984, 1992; Martin, 1987) e altamente apreciado por Martin (2015) por ser uma das contribuições mais expressiva até ao momento. Até apoiava a elaboração do modelo de avaliação de INCA, designadamente composto por três elementos: motivação, aptidão/conhecimento, comportamento. A partir desta perspetiva, Spitzberg & Changnon (2009) definem a CI como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (p.7). Mas por outro lado, sendo concentrado em características individuais, este paradigma tradicional e dominante no estudo de CCI, também é criticado por Hammer (2015) por ter dado pouca atenção no sentido de integrar essas características individuais e os padrões culturais mais alargados de diferenças.

Chen (1987) desenvolveu a sua ideia apresentando o seu primeiro modelo de CCI, onde cinco dimensões são identificadas: *self-disclosure*, *self-consciousness*, *self-adjustment*, *communication competence* e *interaction involvement*. Chen & Starosta (1996, 1998) desenvolveram o modelo triangular, referindo a visão holística de três conceitos interrelacionados, nos quais se inserem a sensibilidade intercultural (*intercultural sensitivity*), a consciência intercultural (*intercultural awareness*) e a destreza intercultural (*intercultural adroitness*). A sensibilidade intercultural é o aspeto afetivo que se refere ao desenvolvimento de disponibilidade para entender e apreciar as diferenças culturais; a consciência intercultural é o aspeto cognitivo em termos da compreensão de “cultural conventions that affect how we think and behave”(Chen & Starosta, 1998, p.28) e a destreza intercultural é o aspeto behaviorista/praxeológico que enfatiza as aptidões pertinentes para que possamos agir com eficácia em interações dessas. Nestas argumentações, podemos observar que o relevo dado ao *effectiveness*, mais do que uma vez, que está sempre presente na conceção das competências. Esta abordagem holística de competências é partilhada por Hamilton, Richardson & Shuford

(1998), em que as três categorizações ABC são, mais uma vez, divididas em subcategorias, caracterizadas por o nível de consciência, o nível de compreensão e o nível de inclinação.

Para além de Chen & Starosta (1996), Bennett & Bennett (2003), mais tarde, propõem como CI a habilidade de agir eficaz e apropriadamente na comunicação intercultural, mais especificamente, consideram que é a capacidade de comunicar eficazmente em situações interculturais e de se relacionar apropriadamente numa variedade de contextos interculturais.

Tomando uma outra perspectiva evolutiva, Bennett (1993) conceitua a CI como um modelo de desenvolvimento no qual os indivíduos progridem ao longo de um *continuum* em direção ao objetivo de “successful acquisition of the international perspective” (p.24). Assim, o modelo de Bennett (1993), baseia-se numa evolução que é composta por três fases etnocêntricas (negação, defesa, minimização) e três fases etnorelativas (aceitação, adaptação, integração). Trata-se de outro paradigma, “more constructivist-grounded approach” (Hammer, 2015, p.13), que é orientado antes para a dinâmica de interação entre indivíduos e aqui as características pessoais não são vistas como estáticas. Pedersen (1994) usa a mesma estratégia para descrever o conceito de CI, a partir de uma perspectiva multicultural de aconselhamento. O autor vê o desenvolvimento multicultural como um “continuous learning process based on three stages of development”: a fase de conscientização (que envolve as suposições sobre as diferenças e semelhanças culturais e as habilidades em julgar uma situação cultural da perspectiva sua ou de outro); a fase de conhecimento (que envolve as informações sobre as assunções culturais) e a fase de aptidões que se baseia em “clarified assumptions and accurate knowledge” (p. 27). As fases de transformação, descritas por Kim (2012), são mais inter-relacionadas entre si e apresentam mudanças adaptadas: “(1) increased functional fitness in carrying out daily transactions; (2) improved psychological health in dealing with the environment; and (3) emergence of an intercultural identity orientation.” (p. 238)

---

Paige (1993) adota o termo “intercultural effectiveness” e atribui-lhe o grande valor no campo acadêmico de comunicação intercultural, sendo que o mesmo é influenciado por fatores de cinco dimensões, a título de exemplificação: 1) conhecimentos da cultura-alvo; 2) qualidades pessoais (i.e. flexibilidade, tolerância à ambiguidade, senso de humor, abertura); 3) aptidões comportamentais (i.e. competências comunicativas); 4) autoconsciência (ou seja, os seus valores e crenças); 5) fatores contextuais (inclusive clareza de expectativas, stress psicológico, etc.).

Na discussão de Fantini, Arias-Galicia e Guay (2001), “cultural competence” é visto como “language-culture ability individuals develop for use in their native societies” (p. 4), referindo-se ao desempenho aceitável e inteligível dentro da sua sociedade, enquanto a CI, por outro lado, se refere a “multiple abilities that allow one to interact effectively and appropriately across cultures” (p. 8).

Lustig e Koester (2003) descrevem o termo CI salientando três elementos-chave: contexto interpessoal e situacional, o grau de adequação e efetividade de interação, assim como o conhecimento, motivações e ações suficientes e chegando à conclusão de que “there is no prescriptive set of characteristics that inevitably guarantees competence in all intercultural relationships and situations” (p. 65). Esta última declaração dos autores vislumbra a complexidade e o desafio que enfrentam os especialistas nos estudos interculturais na procura de identificação de dimensões que caracterizam a CI.

Fantini (2000) indica, após uma investigação a grande escala no contexto americano, quatro dimensões de CI: conhecimento, aptidão, atitude e consciência. O autor considera o aspeto “eficaz” como algo relacionado às competências de cada indivíduo ao passo que o aspeto “apropriado” como algo relacionado à percepção do recetor da mensagem em relação às capacidades do indivíduo. O próprio desenvolvimento das CCI, na visão do autor (2000, 2006), significa e requer a transcensão de sua cultura nativa CC<sub>1</sub>(e a visão global) para o outro sistema alternativo (CC<sub>2</sub>). Posto isto, trata-se de mais do que um conjunto de competências que permita alguém saber agir em um

e noutro sistema, uma vez que a própria CI também produz perspectivas únicas que se vem surgindo nas interações de dois (ou mais) sistemas. Assim se chegou a conceptualização de CI do autor (2006), que a define como “... a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (p. 11). Uma definição simples como esta demonstra a combinação inclusiva de componentes tais como: várias características pessoais (dotadas ou adquiridas ao longo de vida); três áreas ou domínios (ou seja, o relacionamento, a comunicação e a colaboração); quatro dimensões (conhecimento, atitude, aptidão e consciência) em que o autor coloca mais ênfase na consciência; a proficiência na língua materna, que constitui um elemento facilitador de CI; e os níveis de desenvolvimento (ou seja, as fases evolutivas pelas quais atravessam os comunicadores). Aqui, em comparação com o modelo de Byram (1997), vejamos a construção de dimensões de Fantini (2000, 2006, 2012):



Figura II-3 - Quatro dimensões de competência comunicativa intercultural (CCI) (Fantini, 2012, p. 272)

Deardorff (2004) constrói um modelo de pirâmide de CI em que ela perspectiva as competências de interagir, eficaz e apropriadamente, em contextos interculturais, com base de conhecimento, aptidões e atitude. Neste caso, a forma de interação eficaz e apropriada destaca-se, mais uma vez, como algo fundamental. Na sua modelização

---

(2004, 2006) refletem-se não só as três dimensões que acima explorámos, nomeadamente a atitude, o conhecimento ou a compreensão, a aptidão, mas também o “desired external outcome” e “desired internal outcome”, que eventualmente se compõem um círculo orientado por um ponto de vista processivo. Este “desired external outcome” torna-se o foco na definição de Kim (2005), que, invés de destacar a relevância de contextos que estão em causa, define a CI como a aptidão de facilitar uma comunicação intercultural bem-sucedida, em termos de satisfação e de avaliação positiva da própria interação e do próprio parceiro de comunicação.

Em consonância com a maioria de autores, concebemos que a CI é entendida e igualmente salientada, nesta década, pelas suas funções nas interações com *effectiveness* e *appropriateness*. Autores como Perry & Southwell (2011), Trede, Bowles & Bridges (2013), entre outros, são alguns dos que reafirmam e reiteram a manutenção da consistência ideológica das definições, confirmando o que outros, anteriormente, tinham concluído. De facto, o desenvolvimento da própria disciplina de CI pode ser visto como um processo de avaliação de novas experiências à luz das experiências anteriores (Jones, 2014), as investigações mais recentes, no que respeita à delimitação da área de estudo, tem-se focado cada vez mais no uso de comunicação mediada por computador (CMC, abreviatura inglesa de *computer-mediated communication*), permitindo aceder até manipular os ambientes culturais estrangeiros (Kern & Warschauer, 2000; Thorne, 2003; Kramsch, 2013). Neste sentido, também são chamados para o terreno as expressões como a “competência internacional”, a “sensibilidade intercultural”, a “competência global”, a “inteligência cultural” e a “competência translingual e transcultural” (Byram & Kramsch, 2008). A mais ligação com outros domínios, também caracterizada pela natureza interdisciplinar do assunto, é vista primordial, nesta época, para enriquecer a conceptualização da CI.

### *Intercultural sensitivity*

O estudo de Bronfenbrenner, Harding e Gallwey (1958) é um dos primeiros a tratar

do conceito de sensibilidade intercultural (*intercultural sensitivity*). Hart e Burks (1972) e Hart, Carlson e Eadie (1980) argumentam a sensibilidade como um *mind-set* aplicável à vida quotidiana. Bennett (1984) concebe a sensibilidade intercultural como um processo evolutivo (cf. Subseção 2.3.). Apesar de ser dividida em fases, no que respeita à construção, a perceção de Bennett (1984) está estreitamente ligada ao entendimento de Chen (1997), que a define incluindo a autoestima, o auto-monitoramento, a abertura mental, a empatia, o envolvimento na interação e o não-julgamento. Bhawuk & Brislin (1992) denotam poucas ocorrências do uso de outros termos do que a sensibilidade intercultural e a definem como “a sensibility to the importance of cultural differences and to the points of view of people in other cultures” (p. 414). Hammer, Bennett & Wiseman (2003) emprega a sensibilidade intercultural para nos indicar a habilidade de “discriminate and experience relevant cultural differences” (p. 422) e a CI para sugerir a habilidade de pensar e agir em maneiras interculturalmente apropriadas. Então, pode ser conceptualizada a sensibilidade intercultural algo associada a um maior potencial para o exercício da CI.

Verifica-se que, segundo Chen & Starosta (1996), a CI é apenas um aspeto comportamental da comunicação intercultural. Trata-se de como realizar o trabalho e objetivos de comunicação, por meio de comportamentos verbais e não-verbais em contextos de interações interculturais (Chen, 1997). No caso deste, *effectiveness* e *appropriateness* dos desempenhos comportamentais são uns fatores-chave no sucesso das interações.

### *Global competence*

Lambert (1994) define a competência global indicando as particularidades de cinco componentes que lhe fazem parte, nomeadamente o conhecimento mundial, a proficiência linguística em LE, a empatia para outros pontos de vista, a aceitação de pessoas e culturas estrangeiras e a habilidade de exercer uma profissão num cenário internacional. Desses cinco componentes, o conhecimento, as habilidades e a atitude

---

são consistentes com as outras definições de CI, o que deixa com que a competência global seja distinta de outras é a ênfase de autor na habilidade de praticar num ambiente intercultural. Gundling (2003) adota o termo “global people skills” para referir à CI e desenvolve um modelo no qual são distribuídas 12 competências em três níveis: o interpessoal, o grupal e o organizacional. Segundo Wilkinson (2012), quando assim se entende “intercultural speaker” como mediador intercultural, pode-se definir a CI como competência global: “the ability to be at home in the world” (p. 296). Porém, a designação de competência global, de acordo com Wang. X. Q (2017) deve ser mais cautelosa quanto ao seu uso no contexto chinês. No fundo, o estudo da competência global foi frequentemente visto como trabalhos preparatórias para a próxima geração americana se tornar líder do mundo. Este discurso “hegemónico”, do contexto americano, era normalmente associado à tomada de posição dos EUA na altura da génese do estudo, algo que já se pode observar numa declinação no momento de hoje.

#### *Transnational competence*

Uma definição um pouco diferente das discutidas até agora é um termo com enquadramento desenvolvido pelo *Institute of International Education’s Task Force for Transnational Competence* (1997), um grupo de trabalho composto por educadores americanos e japoneses. Para Hawkins & Cummings (2000), em termos da competência transnacional (TNC, abreviatura em inglês), estão as partes integrantes as aptidões técnicas e culturais que incluem os aspetos como habilidade, conhecimento, consciência, compreensão, proficiência linguística e aptidão técnica. Para completar o que geralmente entendemos por CI, vista anteriormente, a aptidão técnica neste caso aborda as questões de negócios, de direito, de assuntos públicos e assim pede uma consciência acerca dos diferentes contextos culturais.

#### *International competence*

Indo mais além do foco no conhecimento, aptidão e atitude, tal como observada

em outras definições, a competência internacional constitui, como apontam Dinniman e Holzner (1988), um outro desafio multidimensional que consiste nas seguintes dimensões:

(...) universal literacy, knowledge of science, mathematics and statistics, understanding of the underpinnings of scientific and technological civilization, degree of computer literacy, well-structured knowledge of the world, interpersonal skills, ability to work in organizations, need for realism in appraising situations, ability to accept change and responsibility, and an understanding of effective, high-quality work (p. 47).

Trata-se de mais uma definição que apresenta relação direta com o que foi definido para a competência transnacional. Dessa forma, tende-se a criar uma ênfase no conhecimento técnico e até na literacia.

#### *Cultural intelligence*

Mais recentemente, a noção de inteligência cultural foi proposta por Earley & Ang (2003), com o propósito de prever o sucesso intercultural. No fundo, a inteligência cultural, ou CQ (abreviatura em inglês), aparenta as capacidades de como funcionar efetivamente em ambientes culturalmente diversos. Dentro do esquema dos autores (2003) são referenciados quatro CQs, o metacognitivo, o cognitivo, o motivacional e o behaviorista. Em decorrência disto, segundo Ang et al. (2007), a CQ manifesta a ser preditiva para o desempenho e o ajustamento comportamental para contextos interculturais.

#### *Intercultural conflict competence*

Ting-Toomey (2009) especifica a competência de conflito intercultural referindo “a mindful management of emotional frustrations and conflict interaction struggles due primarily to cultural or ethnic group membership differences” (p. 101). Enquanto o *appropriateness* e o *effectiveness* são, segundo o autor, elementos que constituem o critério desta competência, a adaptabilidade de interação faz também a parte da sua

---

avaliação.

### *Intercultural interaction competence (ICIC)*

Spencer-Oatey & Franklin (2009) escolhem o outro termo menos comum e usam-no para referir “an umbrella term for reporting the work of different theorists on this issue, and partly to emphasize our focus on interaction” (p.51). A definição dos autores estende-se, nas palavras deles, ao outro domínio psicológico e à consequência a que poderão levar estas interações.

### *Hypercultural competence*

Trompenaars & Woolliams (2009), ao consultar e juntar a literatura, procuram separar e definir os componentes do conceito de competência hiper-cultural, com esta referindo-se ao total de todas as sub-unidades, ou sub-níveis, assim que se definem pelos autores. Neste caso, a CI, a par de *cross-cultural competence*, *transcultural competence* e *intracultural competence*, constitui apenas um dos níveis da competência hiper-cultural e classifica-se como “the capability of successful communication and effective collaboration with people of other cultures through recognition of differences and respect for other points of view” (p. 443). Apesar de não se dirigir diretamente ao conceito de CI, os quatro “R” prosseguem complementado o entendimento holístico da ideia, designadamente, *recognition*, *respect*, *reconciliation*, *realization*.

À volta desta controvérsia da conceptualização de CI, surgem imensas dificuldades na abordagem do tema, à luz de exemplo, está a avaliação de muitos programas vocacionados para o treinamento intercultural (Chen & Starosta, 2000). Porém, depois do olhar panorâmico e do enquadramento de CI ao longo desses anos, apesar das visões epistemológicas às vezes conflituosas dos estudos conduzidos, sobretudo nas décadas 70 e 80, por autores diferentes, de perspetivas diversas e com objetivos distintos, testemunha-se um certo consenso entre os autores em termos ao contorno das definições

de CI. Kealey (2015), no artigo em que faz a retrospectiva de 25 anos passados na área de CCI, tende a argumentar a mesma perspectiva. Apesar de continuar a duvidar se CCI constitui um caso específico da generalidade de competências comunicativas interpessoais, o autor considera que, nos últimos 25 anos, se conseguiu identificar um conjunto básico de aptidões e conhecimento, essencial para se tornar interculturalmente competente. Esta percepção aponta um ponto convergente, ou uma síntese conceptual de visões convergentes (Holmes & O'Neill, 2012), mesmo que se encontrem aqui rumos disciplinares distintos, assim afirma Bennett (2008, p. 97) que existe claramente:

(...) emerging consensus around what constitutes intercultural competence, which is most often viewed as a set of cognitive, affective, and behavioural skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts.

Tomando como exemplos, a proposta dos componentes como a motivação, o conhecimento e as habilidades de Spitzberg & Cupach (1984), de Gudykunst (1991, 1994) e de Spitzberg (1997); a relevância dada na definição de Chen & Starosta (1996) e de Bennett & Bennett (2003) nas habilidades para atingir “*effectiveness*” e “*appropriateness*”; o conhecimento, as aptidões, as atitudes e a consciência crítica intercultural, que estão presentes na modelização de Byram (1997), acompanhando a aquisição de língua estrangeira no contexto europeu; a associação inclusiva de quatro dimensões: o conhecimento, as aptidões, as atitudes e a consciência com o “*effectiveness*” nas competências comunicativas (i.e., *an “etic” view*) e o “*appropriateness*” nas competências cognitivas (i.e., *an “emic” view*), na percepção de Fantini (2000, 2012); a interdependência entre as competências cognitivas, as afetivas e as praxeológicas assenta na própria natureza indissociável entre as três componentes, de acordo Spitzberg & Cupach (1984) e Kim (2005); o contexto interpessoal e situacional, o grau de adequação e efetividade de interação, assim como o conhecimento, a motivações e as ações suficientes, bastante enfatizados por Lustig & Koester (2003) ao utilizar o termo CI; as dimensões individuais compostas pelos conhecimento, compreensão, aptidões e atitude formam paralelamente o modelo

---

pirâmide de comunicação intercultural com as dimensões interativas, assim se interpreta por Deardorff (2004, 2006).

As teorizações acima referidas revestem-se como base de fundamentos para a formulação de prismas conscientes dos documentos da União Europeia e da UNESCO, que, respetivamente, objetivam, sem nenhuma ambiguidade, a CI dos cidadãos no mundo de globalização. No documento *Developing intercultural competence through education* (2014), a CI é vista como “a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others” (p. 16), enquanto que a UNESCO (2013) aponta a CI como as habilidades que permitem a cada indivíduo ser capaz de navegar em ambientes complexos, marcados por uma crescente diversidade de povos, de culturas e de estilos de vida. A organização mundial refere a divisão de Byram (1997) em cinco *savoirs* e atribui a todos aqueles que fazem parte do conhecimento e das aptidões de CI o mesmo termo: *intercultural literacy*. No manual do projeto INCA (versão para avaliador) (2004), um quadro simplificado está associado a seis competências em três vertentes: abertura, conhecimento e adaptabilidade. O instrumento funciona, no contexto europeu, como uma linha de orientação para o trabalho de avaliação, em que se pode traduzir o conceito de CI por: a abertura com o respeito pela alteridade e a tolerância à ambiguidade; o conhecimento com a descoberta do mesmo e a empatia; a adaptabilidade com a flexibilidade comportamental e a consciência comunicativa.

Recapitulando, destacam-se dois elementos que são repetitivamente referidos pela maior parte dos autores na conceptualização de CI: o contexto intercultural e o “*effectiveness and appropriateness*”. O *appropriateness* aqui apresentado, não só se refere ao uso apropriado de uma língua ou variedade linguística num contexto multilingue, tal como advoga o trabalho de Saviile-Troike (2008) na etnografia de comunicação, mas sim no uso de todo o código de discurso e não-discurso duma comunidade. Este critério de *appropriateness* coloca outro problema: dada impossível uma interpretação absoluta de *appropriateness*, a avaliação de CI poderá também não

ser consensual, o que só será abordada posteriormente na subseção 2.8.

Na discussão deles sobre as dimensões constituintes de CI, o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência são aqueles que ganham uma posição dominante, como ilustra na Figura II-4:

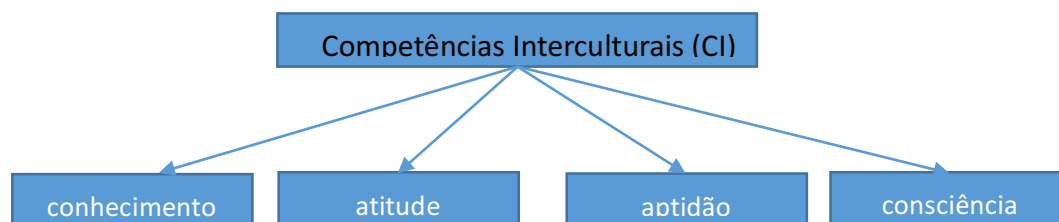


Figura II-4 - Composição de CI (Fantini, 2000; 2006)

Deardorff (2004), docente da Universidade Duke, através do método Delphi, conseguiu identificar a definição multidimensional de Byram (1997) com o grau melhor de reconhecimento entre os especialistas do campo, a qual se resume em “the knowledge of self and other, the knowledge of interaction, the skills of interpret and relate, the skills of discover and/or interact, the attitudes of relativizing self and valuing other, the political education and critical cultural awareness” (Byram, 1997, p. 34), assim se demonstra no quadro seguinte:

	Skills Interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i>	
Knowledge Of self and others; of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i>	Education Political education Critical cultural awareness <i>(savoir s'engager)</i>	Attitudes Relativizing self Valuing other <i>(savoir être)</i>
	Skills Discover and/or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Quadro II-2 - Fatores na comunicação intercultural (Byram, 1997, p.34)

---

Com efeito, a cultura afeta a forma como se faz a composição e o desenvolvimento das CI, assim como as pessoas as empregam nas interações interculturais. Miike (2003a, 2012) chama a atenção para isto. Este conjunto de interpretações teóricas foi desenvolvido por autores americanos e europeus e, na verdade, devemos estar cientes de que o paradigma dominante do estudo de CI não está livre de preconceitos linguísticos, culturais ou acadêmicos do eurocentrismo. Deardorff (2004) avança que, a maioria das definições reflete uma perspectiva ocidental, para além disso, a autora admite que uma lacuna relevante que existe é a perspectiva não-ocidental sobre o conceito. Fantini (2006) chama a atenção para a verdade de que “most research on intercultural outcomes to date has been conducted in English, about North Americans, and reflects a distinctly North American perspective” (p.12). Uma parte da causalidade também pode ser explicada pelo nascimento mais recente do estudo científico na Comunicação Intercultural no contexto chinês. Posto isto, Pan (2008) lançou críticas a perspectivas ocidentais mais representativas, em particular, em âmbitos como, por exemplo, a ênfase dada às diferenças culturais ao invés das semelhanças, ao conhecimento do outro ao invés do si próprio, às competências genéricas ao invés da idiossincrasia, às competências individuais ao invés da afeção recíproca. Dai & Chen (2014) recomendam que seja bem precisa a adoção de uma abordagem específica a partir de perspectiva local.

No intuito de colmatar o fosso, no “Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior”, promulgado em abril de 2018, foi pela primeira vez dada uma definição de CI no ensino-aprendizagem de LE, a nível nacional da China. No próprio Critério, as CI são definidas como “o respeito pela diversidade cultural, a empatia intercultural, a consciência crítica cultural; o conhecimento básico sobre estudos interculturais e a sua metodologia; compreensão das características, incluindo semelhanças e diferenças entre a cultura chinesa e a cultura de Outro; a capacidade de interpretar e avaliar os

fenómenos, textos e produtos provenientes de culturas diferentes; a capacidade de comunicação intercultural de forma eficaz e apropriada; capacidade de ajudar os que vêm de culturas diferentes a comunicar com eficácia”.

Alguns autores, particularmente na Ásia, envolveram-se em estudos direcionados para a definição de CCI (não necessariamente a CI), derivantes de contextos culturais diversos. Entre eles destaca-se Yum (1994), que identifica os componentes de CI na cultura coreana como empatia, sensibilidade, e saber agir de maneira indireta, conservada, entre outros. Chen (1993), reconhecendo a harmonia como o objetivo principal, advoga que as CI acabariam por atingir a esse fim nas relações com outros. Outra proposta é a percepção de Wen (1999, 2004), sendo que, segundo a autora, a CI compreende a sensibilidade, a tolerância e a flexibilidade disponíveis quando há um encontro com as diferenças transculturais. Jia (1997) enumera quatro sistemas compostos nas CI, que cobrem o sistema de competências comunicativas, o de competências afetivas e relacionais, o de competências contextuais e o último de competências estratégicas. Yang & Zhuang (2007) possuem um olhar aproximado com Jia (1997) e os quatro sistemas ordenados por eles são representados pela consciência global, a adaptação cultural, a competência cognitiva e a prática comunicativa. Além dessas abordagens composicionais, Pan (2008) propôs uma definição que se assemelha à conceptualização evolutiva de Bennett (1993). Aqui a evolução desenvolve-se em outros dois aspetos: da superficialidade à profundidade no conhecimento de duas culturas e da inconsciência à autonomia nos comportamentos interculturais.

Há também outros esforços que tentaram incorporar na conceptualização de CI uns conceitos da cultura tradicional chinesa, à luz de exemplo repetitivo, é o conceito de “harmonia” (Wang. Y, 2017). Gao (1998) lança uma crítica ao objetivo de efetividade que está subjacente à percepção ocidental sobre o termo, indicando que o mesmo se apresenta com uma visão pragmática em detrimento de coordenação holística. No trabalho dele, a ideia “Tao”, da cultura tradicional chinesa, foi trazida para referir aos aspetos que um deve guardar para orientar as suas ações na comunicação intercultural,

---

e o conhecimento e as habilidades entre outras dimensões frequentemente sugeridas, são apenas “ferramentas”. Gao (2002) destrinça outros dois conceitos para descrever CI, nomeadamente o “passar” e o “ultrapassar”, tendo o “passar” para adquirir novos conhecimentos e habilidades e o “ultrapassar” para se conscientizar de diferenças e estereótipos culturais de modo a alcançar uma comunicação construtiva.

Ao tecer as conclusões na base desta breve discussão de perspectivas não-ocidentais sobre CI, pode-se inferir que, apesar de alguns traços distintos nas conceptualizações e independentemente da perspectiva cultural que cada autor assume, muitos são comuns, sendo que já existe consenso em relação a dimensões como o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência (Chen & Starosta, 1996; Jia, 1997; Kim, 2001; Yang & Zhuang, 2007; Zhang & Yang, 2012; Wu, Fan & Peng, 2013). A maneira como a CI é vista a partir de uma variedade de mais perspectivas culturais diferentes, pode ser consultada na parte I de Deardorff (ed.) (2009), onde se incluem as perspectivas africanas, árabes, indianas e latino-americanas.

#### **2.4. Taxonomia**

De uma forma geral, a discussão sobre as CI envolve uma lista de “dimensões”, “componentes”, “fatores”, “parâmetros” ou “elementos”, pelo que, no presente estudo, dada a diferença terminológica, se opta por respeitar os termos adotados por autores diferentes, indicando que neste trabalho são equivalentes os termos acima citados. Segundo Deardorff (2004), “depending on the background of the researcher (i.e., communication, education, psychology), different approaches were taken in developing and researching lists of components/predictors” (p. 35). Além disso, a autora acrescenta que “there is no prescriptive set of characteristics that inevitably guarantees competence in all intercultural relationships and situations” (Lustig & Koester, 2003, p. 65), por conseguinte, isto ilustra o desafio inerente a tentar chegar a um consenso entre autores da área. Percorrendo a literatura, os autores têm proposto numerosas competências, capacidades, carateres (Spitzberg, 1989), habilidades e atitudes (Spitzberg & Cupach,

1989), *individual's personal attributes* (Deardorff, 2006, p.248), todos componentes das CCI, e, conseqüentemente, muitos acabam por ser incorporados numa lista longa, na tentativa de procurar descrever as CCI da melhor forma (Bird & Osland, 2004; Jokinen, 2005; Mendenhall, 2001; Spitzberg & Changnon, 2009; Yershova, Dejaeghere & Mestenhauser, 2000).

Para exemplificar, Spitzberg (1989) revela, a partir da revisão de trabalhos anteriores, umas centenas desses componentes, tais como a compreensão, o entendimento cultural, a consciência cultural, a cooperação, o carisma, o gerenciamento conversacional, a empatia, a flexibilidade, o interesse, a confiança, a personalidade, entre outros. Bennett & Bennett (2003) designam este conjunto necessário para CI como “mindset” e “skillset” interculturais. Na percepção e classificação deles, “mindset” refere-se à consciência de agir num contexto cultural, que geralmente compreende o conhecimento consciente da sua própria cultura (“cultural self-awareness”), umas estruturas para a criação de contrastes culturais úteis (“communication styles” ou “cultural values”), a compreensão clara sobre como usar as generalizações culturais sem estereótipos. O “mindset” (ou, em outra palavra dos autores, “heartset”), inclui também a manutenção de atitudes como a curiosidade e a tolerância à ambigüidade. O “skillset” trata-se de um conjunto de “abilities” com objetivo de analisar a interação, prever os mal-entendidos e adaptar os comportamentos, entre outros. Assim pode-se considerar o “skillset” como o repertório expandido de comportamentos – “a repertoire that includes behavior appropriate to one’s own culture but that does not thereby exclude alternative behavior that might be more appropriate in another culture” (Bennett & Bennett, 2003, p. 7)

No entanto, há pouca concordância quanto ao que especificamente constitui a CI. Deardorff (2004) exemplifica com o caso das quatro dimensões de CI comumente aceites para permitir que uma pessoa interaja efetivamente. As perguntas que se fazem são: o que realmente compõe o conhecimento intercultural? As aptidões interculturais? As atitudes interculturais? A consciência intercultural? Também se entende que, muitas

---

vezes, não há integração ou coerência entre as listas propostas por autores diferentes, ou até entre os componentes da mesma lista. Neste caso, é impossível correlacionar entre si ou dizer quais é que são mais importantes do que outros. Além de serem demasiadamente pesadas, os termos nessas listas nem sempre derivam de resultados confiáveis oriundos de estudos empíricos, nem são produtos de abstração das experiências, o que baixa consideravelmente a sua credibilidade (Spitzberg, 1989). Segundo o mesmo autor, também é pouco concebível a aprendizagem desses componentes pelos falantes não-nativos para se tornarem competentes na comunicação intercultural. Ao mesmo tempo, é bem possível que estas listas sejam continuamente estendidas, sem se tornar clara a ligação existente entre os componentes que estão em causa (Hu, 2013). Perante esta situação, uma abordagem mais produtiva seria desenvolver um modelo integrativo de CI, que seja consistente com a literatura teórica e com estudos empíricos.

A investigação recente (Deardorff, 2004, 2006) realizada para identificar as dimensões das CI resulta em um diagrama que se traduz num consenso alcançado por um painel de especialistas em interculturalidade, composto por formadores, investigadores e administradores de programas educacionais internacionais, nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido. O resultado confirma a modelização multidimensional de Byram (1997), fundamental para o processo de atingir os resultados desejados. Bennett (2008) também aponta as semelhanças entre as várias definições da taxonomia, observando que a maioria das teorizações de CI se compõem em: “a set of cognitive, affective and behavioural skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts” (p. 16). O facto é que “the theories and models display both considerable similarity in their broad brushstrokes ... and yet extensive diversity at the level of specific conceptual subcomponents,” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 35) como é demonstrado pelos mesmos autores numa lista com 264 componentes de CI, notando 64 traços cognitivos/de personalidades, 77 dimensões afetivas/atitudinais e 127 fatores

behavioristas/aptidões, o que plenamente demonstram as semelhanças e a diversidade da taxonomia da área.

Imahori e Lanigan (1989) desenvolveram um modelo de CI que lista componentes específicos sob os termos como a motivação, as aptidões e o conhecimento. De acordo com Koester e Olebe (1989), são oito os componentes que constituem as CI, nomeadamente “display of respect, orientation to knowledge, empathy, interaction management, task role behavior, relational role behavior, tolerance for ambiguity, and interaction posture,” (*apud*, Lustig & Koester, 2003, p. 72). Wiseman (2001) sugere como essenciais o conhecimento, aptidões e motivação (*knowledge, skills, motivation*). Segundo Byram, Nichols & Stevens (2001), as CCI compõem-se de: conhecimento, aptidões e atitudes (*knowledge, skills, attitudes*), complementados pelos valores que uma pessoa a sustenta. Chen (2009, p.394) defende que há três componentes fundamentais: a sensibilidade intercultural (*intercultural sensitivity*), que inclui a flexibilidade, a sensibilidade, a abertura e a motivação; a habilidade cognitiva (*cognitive ability*), de maneira a mapear a cultura de si ou de outro; e uma série de habilidades behavioristas ou de eficácia intercultural. Lustig e Koester (2006) descrevem a CI como requerendo o conhecimento, a motivação e as habilidades nas comunicações verbais e não-verbais, assim como os comportamentos apropriados e efetivos. Hiller e Wozniak (2009) ligam a CI à tolerância, à flexibilidade comportamental, à consciência comunicativa, à descoberta de conhecimento, ao respeito, à empatia, entre outros. O outro modelo muito similar ao de Byram (1997) é o de Heyward (2002), que construiu uma estrutura de CI contemplando o entendimento, competências, atitudes, proficiências linguísticas, participação e as identidades necessárias. Adotando o termo “global people skills”, Gundling (2003) coloca a CI num modelo, em que 12 competências são distribuídas em três níveis principais, o interpessoal, o grupal e o organizacional. Aqui a taxonomia assenta, maioritariamente, no atendimento das pertinências em trabalhar numa equipa globalmente constituído. Exemplo disso são as aptidões em construir a própria credibilidade, em negociar, em

---

inovar, em planejar estrategicamente e em gerir as mudanças, entre outras. Por sua vez, Matveev e Nelson (2004) consideram que o conceito abrange quatro dimensões, numa situação de trabalho de equipa: as aptidões interpessoais, a eficácia de equipa, a incerteza cultural e a empatia cultural. O estudo de Arasaratnam e Doerfel (2005) também sugere cinco qualidades particulares associadas à CI: a empatia, a experiência/o treinamento intercultural, a motivação, a atitude global e a habilidade de escutar os outros. O enquadramento da taxonomia acima referido baseia-se em modelizações diferentes e em contextos diferentes. A apreensão em relação ao conhecimento, a atitude, as aptidões e a consciência visível nas propostas de Byram (1997) e de Fantini (2001), reflete continuamente as três dimensões, cognitiva, afetiva e praxeológica (Bastos, 2014), o que também se revela no documento facultado para os avaliadores de CI do projeto INCA.

Procedendo-se ao enquadramento genérico da taxonomia de CI, faremos uma breve discussão atinente às definições e classificações das dimensões comumente aceites na comunidade académica, que, de alguma forma, se fazem perceber pela argumentação acima.

### *Atitude*

Na hora de identificar a dimensão de atitude no âmbito de CI, tal como em outras dimensões que em seguida apresentaremos de forma sucinta, refletimos sobre as observações e interpretações de autores que mais influência tenham na área para situações de comunicação intercultural. Enquanto o *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009) lhe atribui palavras como a tolerância, o respeito e o envolvimento, Deardorff (2004) conclui que são as atitudes essenciais o respeito, a abertura, a curiosidade e a descoberta. Mais ou menos centradas na postura orientada para a cultura do outro, muitas caracterizações de atitude evidenciam a importância que a cultura do outro tem na comunicação intercultural. Porém, outro conjunto de interpretações tem particular interesse em atitude em relação à própria cultura. Para Byram (1997), a

atitude também apresenta o “readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (p. 34).

### *Conhecimento*

Para a aquisição de conhecimento de cultura, *per se*, há literatura que corrobora a visão de composição das duas formas, “culture general and culture specific knowledge” (Brislin & Yoshida, 1994, pp.37-55). Neste aspeto, a interpretação adiantada por Griffith et al. (2016) situa o conhecimento cultural dentro de uma cultura específica, requerendo proficiências linguísticas para o efeito do tal conhecimento. Se nos remetermos para isto, a avaliação de CI referente a uma cultura específica, de acordo com os mesmos autores, pode ser inviável, assim recomendando a abordagem mais desejável em avaliar o reconhecimento individual de que uma nova situação pode ser influenciada por diferenças culturais. Hunter, White & Godbey (2006), ao reconhecer a auto-compreensão do próprio domínio cultural, enfatizaram o conhecimento da cultura própria como a preparação para se envolver neste mundo globalizado. Aqui, incluímos nesta dimensão também o conhecimento sobre o processo de interação social e individual, algo proposto por Byram (1997), e que consideramos constitui um importante elo de ligação entre cultura e comunicação.

### *Aptidão*

Tomando como o foco do nosso estudo as CI, as aptidões que estão em causa têm uma abrangência mais estendida. Hammer, Gudykunst e Wiseman (1978) sugerem “the ability to manage psychological stress, the ability to communicate effectively, and the ability to establish interpersonal relationships” (p. 206). Com base no trabalho deles, Pusch (1994; 2009) amplia um pouco a terceira aptidão de Hammer, Gudykunst & Wiseman (1978), nomeadamente, a habilidade de aproveitar a interface entre culturas e o conhecimento que nasce de diferentes orientações culturais e a habilidade de administrar as mudanças, à medida que as fronteiras nacionais se dissolvem e as

---

culturas se encontram imediatamente por meio de tecnologia (Pusch, 2009). Neste caso, as competências comunicativas em língua não se constituem como o nosso principal foco de atenção do estudo presente, apesar de a língua assumir um papel imprescindível nas aptidões de CI (Brislin, 1981; Deardorff, 2004, 2015a).

### *Consciência*

Como muitos estudiosos têm argumentado, a consciência intercultural pode-se assemelhar às ideias de “cultural map” (Kluckhohn, 1948), “cultural theme” (Turner, 1968), ou “cultural grammars” (Colby, 1975), todas enfatizando o patamar importante do conhecimento de cultura para ser interculturalmente competente. A consciência intercultural também pode ser considerada como a interiorização atitudinal (Alder, 1987). Analisando mais pormenorizadamente a conceptualização da sensibilidade intercultural de Chen & Starosta (1998), vemos que os autores assumem que a consciência intercultural se adquire ao aprender as semelhanças e diferenças culturais. Enquanto isto, o processo de conscientização, independentemente dos contextos de aprendizagem, pode ser reforçado ou abrandado pelo grau de sensibilidade intercultural. O processo de aquisição, por onde se registam três níveis em andamento (Chen & Starosta, 1998) e em que os envolvidos se tornam cientes do próprio crescimento cognitivo, leva-nos a perspetivar uma abordagem suscetível de potenciar uma visão mais intercultural de aprendizagem de língua/cultura. Trata-se de uma outra área de investigação demarcada, uma vez que o desenvolvimento de consciência cultural é, como advoga Guilherme (2002), algo que deveria ser identificado como o objetivo principal da CI e, em última análise, rumo à cidadania ativa intercultural. Guilherme (2007) acrescenta que só se alcança esta consciência cultural crítica pela auto-reflexão no momento de interação – um processo importantíssimo de transcendência do etnocentrismo.

## 2.5. Modelos de CI

Os modelos exteriorizam, de forma simples, os comportamentos complexos dos seres humanos (Brislin & Yoshida, 1994). Este é o caso dos modelos de CI, que pela sua natureza, têm sido continuamente apreciados e desenvolvidos pelos autores visando uma descrição inteligível da complexidade aquando das competências na comunicação intercultural. Do mesmo modo, de acordo com a revisão de Spitzberg & Changnon (2009), não estão terminados os esforços de estruturação de modelos de CI, em particular, os que se ocupem da caracterização dos contextos específicos. Entre eles são os investigadores da área educacional, de negócios e de serviços, de conflitos, de assistência médica, de adaptação internacional, de imigração, de organização e gestão. A recapitulação deles (2009, p. 7), de ordenação cronológica, sobretudo nas teorizações e modelizações de CI, aponta “a progression from individual-based models to more systemic and inclusive models”. Na presente seção, serão apenas ressaltados os modelos fundamentais nos estudos de CI, dado o *status* que relevam por serem citados e referenciados, com muita frequência, para além de constituírem a tipologia de modelos que agrupam os outros. É de destacar que, mais uma vez, os modelos que aqui são tratados transparecem uma perspetiva ocidental, sendo que, a maior parte deles, nasce predominantemente na cultura anglo-saxónica (Spitzberg & Changnon, 2009). Além disso, muitos também são criticados por serem teoricamente fracos uma vez que são modelos, muitas vezes, *individual-oriented* (Matsuo, 2012) ou reducionistas (Martin, 2015) e assim pouca cautela é requerida para explicar e prever o seu desenvolvimento, de modo mais holístico, mais relacional, de CI. Carbaugh (1996) considera que os trabalhos de modelização de CI menosprezam o papel de processos de pensar – *introspection, self-reflection, interpretation*. Matsuo (2012) questiona o facto de que um indivíduo possa ser ‘teorizado’ de maneira tão excessivamente cognitiva. Outra discordância em relação aos modelos aqui apresentados é da mesma autora, tendo em conta a heterogeneidade das culturas presentes no mundo e criticando a equação de cultura com a cultura nacional. Também Griffith et al. (2016) chamam a

---

atenção para o facto de que as dimensões de atitude e de cognição são as que prevalecem sobre outros componentes como comportamentos ou atos de performance. Posto isto, a caracterização multidimensional de muitos modelos, neste sentido, é pouco equilibrada.

É com base nestes pressupostos, chega-se ao agrupamento (Spitzberg & Changnon, 2009) em cinco tipologias de modelos de CI: os modelos composicionais, os modelos coorientadores, os modelos evolucionais, os modelos adaptativos e os modelos casuais. Wu (2014) faz a sua divisão entre quatro tipologias: os modelos composicionais, os modelos estruturais, os modelos evolucionais e os modelos inter-relacionais. Uma recente revisão, focada em investigações em contextos múltiplos (Leung, Ang & Tan, 2014), apresentou um outro sistema de agrupamento, em que se diferenciam os modelos orientados por aspetos mais enfatizados, como por exemplo, os traços interculturais, as atitudes, as visões do mundo, etc. Com base na revisão do estado da arte, apresentamos os modelos de CI em quatro categorias, designadamente, os modelos composicionais, os modelos evolucionais, os modelos orientados pela produção e os modelos inter-relacionais.

a) O modelo composicional identifica e agrupa, hipoteticamente, os componentes das competências, a que normalmente chamamos de características que constroem uma lista de CI. Hamilton, Richardson e Shuford (1998) formulam o modelo de CI em base de atitudes (*attitudes*), conhecimento (*knowledge*) e aptidões (*skills*), em que cada componente constituinte se arquitecta numa estrutura uniforme de consciência (*awareness*), compreensão (*understanding*) e apreciação (*appreciation*). Ting-Toomey e Kurogi (1998) concebe um modelo representando uma teoria de gestão de face. Eles alistam as dimensões de conhecimento (*knowledge*), de aptidões de interação (*interaction skills*) e de *mindfulness*. Byram e os seus colegas (Byram, 1997; Byram, Nichols & Stevens, 2001) desenvolvem um modelo bastante influente e comumente aplicado no contexto de ensino-aprendizagem de LE, que se baseia em componentes principais como: atitudes (*attitudes/savior être*),

conhecimento (*knowledge/savoir*), aptidões de interpretar e relacionar (*interpreting/relating skills*)(*savoir comprendre*), aptidões de descobrir e interagir (*discovery/interaction skills*)(*savoir faire*) e consciência crítica de cultura (*critical cultural awareness/savoir s'engager*). Fantini (2000, 2001) concorda com a racionalidade e a funcionalidade dos modelos componenciais e organiza à linha de composição de quatro dimensões: consciência, atitudes, conhecimento e aptidões. Gudykunst (2004), com referência à modelização de Spitzberg & Cupach (1984), propôs um modelo articulado entre a motivação (*motivation*), conhecimento (*knowledge*) e aptidões (*skills*). Os modelos acima citados fundamentaram as dimensões que posteriormente são essenciais para o desenvolvimento da conjuntura de CI e com base na síntese disto, vê-se a diferenciação da ênfase colocada por cada autor e ainda por cima, umas dimensões são vistas como o núcleo. A título de exemplo, a consciência como o alicerce da interação efetiva, na percepção de Fantini (2000) e a atitude, segundo Byram (1997), com quem concordam vários autores tais como Lynch & Hanson (1998) e Deardorff (2004), entre outros. Porém, certas vulnerabilidades também são apontadas nesta tipologia de modelos, uma das quais se relaciona com a ambiguidade em que não será fácil de nivelar a proficiência em cada competência (Spitzberg & Changnon, 2009).

- b) Os modelos evolucionais partilham o reconhecimento de que as competências evoluem ao longo do tempo e a CI sucessivamente sofre diferenças faseadas. Bennett (1993) conceitua a CI como um modelo de desenvolvimento (*Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*), no qual os indivíduos progridem ao longo de um *continuum* em direção ao objetivo de “successful acquisition of the international perspective” (p.24). Assim, o modelo de Bennett (1986, 1993, 2004, 2013) baseia-se numa evolução como os indivíduos passam as diferenças culturais que é composta por três fases etnocêntricas (negação, defesa, minimização) e três etnorelativas (aceitação, adaptação, integração). Da mesma forma, a interpretação

---

do autor é bem aplicável para a formação da CI. Pedersen (1994) usa a mesma estratégia, a partir de uma perspectiva multicultural de aconselhamento. O autor vê o desenvolvimento multicultural constituído pela fase de conscientização, a fase de conhecimento e a fase de aptidões. Hammer & Bennett (2001) adaptam e conseguem ter um novo modelo (IDI, *Intercultural Development Inventory*, V2), em que um indivíduo experiencia um *continuum* que liga a cultura única com a intercultural. King e Baxter Magolda (2005), através de identificar os níveis inicial, intermediário e maturo do desenvolvimento intercultural, procuram salientar o processo até atingir a maturidade em aspetos cognitivo, intrapessoal e interpessoal. O projeto ICOPROMO (2007) também classifica o desenvolvimento de CI num modelo transformacional. O outro exemplo é o mais recente. Holmes & O'Neill (2012) e Arasaratna (2015) apresentaram o novo modelo abreviado por PEER: *preparing, engaging, evaluating, reflecting*, visando, desta maneira, o processo integrativo e repetitivo do desenvolvimento de CI. Nos estudos não necessariamente se objetiva a CI, neste caso a aculturação por exemplo. Nos estudos específicos de aculturação, Lysgaard (1955) propôs uma hipótese de U-curva, em que se observa uma onda multi-faseal de ajustamento, de maneira a responder ao processo de aculturação principalmente no contexto de imigrantes ou aqueles que vivem no estrangeiro por um prazo de tempo relativamente prolongado. Além destes que objetivam um público alargado, há os que se encaixam nos contextos específicos como o modelo de Kedia & Mukherji (1999) no contexto de negócios (de conflitos à participação), o de Banks (1994) de posicionamento (de nacionalismo até às competências globais). Independentemente dos focos de autores, os modelos evolucionais predizem e delineiam a natureza evolucionar de interação intercultural, chamam a atenção para as mudanças processuais em jogo nesta interação, do mesmo modo que podem funcionar os treinamentos e os cursos para esse fim. No entanto, tais cursos, quando se debruçam sobre a capacitação dos formandos, há que ter sempre em conta os componentes da CI muito pertinentes

que fazem a falta nos modelos evolucionais.

- c) O modelo orientado pela produção, tal como o que indica a designação, é estruturado para atender às necessidades de interlocutores que estão envolvidos, com o efeito de uma comunicação adequada e eficaz. Deardorff (2004) constrói o modelo de pirâmide de CI, que manifesta não só as três dimensões de atitudes, de conhecimento ou compreensão e de aptidões, mas também o “desired external outcome” e “desired internal outcome” que eventualmente se compõem um círculo, orientado por um ponto de vista processivo. Este “desired external outcome” vai ao encontro da definição de Kim (2005), que opina a CI como aptidões de facilitar uma comunicação intercultural bem-sucedida, em termos de satisfação e de avaliação positiva da própria interação e do próprio parceiro de comunicação. De carateres progressivo e produtivo, o modelo de mudanças multi-nivelares de Ting-Toomey (1999) lembra-nos três séries de fatores que sucedem dos fatores antecedentes até aos de produção. No que diz respeito à produção, o autor coloca uma classificação em múltiplos níveis que preconiza as eventuais consequências no nível de sistema, no nível interpessoal e no nível de identidade pessoal. Rathje (2007), ao descrever a consequência das culturas no sentido de unificar (*Coherence vs. Cohesion*), caracteriza a CI, assim posto, como facilitadora da transformação de interação intercultural rumo à própria cultura, até produzindo as identidades comuns. Trata-se de um modelo que evidencia a solução que pretendem chegar muitos imigrantes, invés de aceitar, sem querer, a identidade maioritária duma comunidade. Berry, Kim, Power, Young e Bujaki (1989) chegam ao reconhecimento explícito de um modelo de aculturação atitudinal, aplicável a qualquer indivíduo que deslocam de uma sociedade de origem a sociedade acolhedora. Quatro estilos potenciais de aculturação podem ser vistos e resultantes de opções feitas por quem está neste processo, nomeadamente e numa ordem decrescente, a integração, a assimilação, a marginalização e a separação/segregação. Um estudo levado a cabo por Gao (2014),

---

apoiando-se no modelo de Chen (1989, 2010), no de Byram (1997) e no de Deardorff (2006, 2009), chegou a um modelo caracterizado pela união entre *learning* e *doing*. Em outra palavra, são dois sistemas que, por sua vez, incorporam subsistemas e que produzem efeitos de maneira interdependente. Pelo que refere o autor (2014), o *learning* prediz o *doing* e o orienta, e o último exterioriza e materializa avanços decorrentes do primeiro. Em suma, os modelos orientados por produção têm a sua vantagem, correspondendo ao enquadramento geral das definições de CI, em que o *effectiveness* e o *appropriateness* estão sempre presentes. Tomando uma abordagem orientado por *output*, o posicionamento destes modelos faz com que se consiga estabelecer uma ligação direta com a formação de outras competências, tais como linguísticas ou comunicativas. E assim sendo, tal como o que tem sido criticado na adoção desta abordagem, o prevalecer da produção também pode rebaixar o reconhecimento pelo *input* e assim todo o processo.

- d) Nos modelos inter-relacionais, as relações entre interlocutores são mais evidenciadas, pelo que, apesar de tudo, é a relação que determina os papéis de comunicadores e a que projeta a comunicação. Depois de resumir os elementos necessários para o efeito de interação via processo linguístico, Fantini (1995) recomenda um modelo de interlocutores interculturais, em que, perante o mundo exterior, os interlocutores 1 e 2 se articulam entre os recursos de *input* e *output*, um com o outro, não negligenciando os aspetos linguísticos como veículos de comunicação. Comparativamente, Kim (1988) sistematiza um modelo mais complexo de adaptação intercultural, considerando os fatores contextuais que se dispõem e a perspetiva de cada envolvido, em direção a uma melhor preparação de interações. No modelo dele, a comunicação já não só se faz com a articulação entre dois interlocutores, mas sim leva em conta a comunicação pessoal/inter-relacional, a comunicação social/mass. Tal complexidade de interação intercultural também é expressada com clareza pelo modelo de Kupla (2008) com o fim específico de

gestão de recursos humanos. A definição de CI do autor permite-lhe configurar um modelo animado por ações e reações simultaneamente desenvolvidas entre a cultura A e a cultura B, e ao mesmo tempo fundamental para gerir a comunicação intercultural. Griffith & Harvey (2000) propõem um modelo teórico, coordenando de forma também interativa, a compreensão cultural e as competências comunicativas, que, explícita ou implicitamente, consegue prever a qualidade de relações que estão em causa. Na mesma tipologia, cabem ainda o modelo relacional de CI, de Imahori & Lanigan (1989) e o modelo interativo conforme o contexto, de Spitzberg (2000). Não é nada difícil constatar que, os modelos inter-relacionais externa um grau maior de complexidade, e ao mesmo tempo maiores desafios para o seu estudo. As variáveis que influenciam a interação e a relação podem ser muitas e assim criam dificuldades tanto para a modelização como para a sua formação.

Relembrando a especificidade de cada contexto, a avaliação de CI, mesmo sob a generalização de um determinado modelo, deve levar em consideração a particularidade não só de situação objetiva mas também de nosso público-alvo a ser avaliado.

### **2.5.1. Proposta da modelização inter-relacional**

Propomos aqui uma modelização de CI que integra simultaneamente as quatro dimensões que um interlocutor deve dominar ao interagir nos encontros interculturais. Estes encontros, que normalmente envolvem mais do que um interlocutor, não são isentos de influências de contexto de comunicação e das perspetivas que cada um leva da sua própria cultura para o efetivar dos diálogos. Por isso mesmo, nesta modelização é imperativo reconhecer o papel da cultura, com a qual está intimamente relacionada a comunicação, tanto nos interlocutores, como nas ações de comunicação intercultural. A conceção da cultura surge, assim, como o pressuposto para entender os atos comunicativos que permitem a realização dos objetivos concretos, visto que a

---

linguagem utilizada assume uma função social. Propomos diferenciar as modelizações no contexto ocidental, utilizando os traços característicos da cultura tradicional chinesa, tais como o coletivismo, a pretensão de harmonia, a manutenção de sentimentos humanos ou da face e a comunicação implícita, considerando, paralelamente, o processo sucessivo e até demorado de estabelecimento de relações interpessoais. Uma vez que, pode ser o sucesso de interação intercultural avaliado em termos de trocas de informações com *effectiveness* e *appropriateness*, como o que tem sido assim feito na aprendizagem de LE virada para as competências comunicativas. No entanto, o tal sucesso também poderia ser avaliado relativamente ao estabelecimento e manutenção das relações humanas (Byram, 1997), que dependem, em particular, no fator de atitude. Neste aspeto, o grau de entendimento multicultural e recíproco, da cultura ocidental e da cultura oriental, que um indivíduo manifesta para orientar suas estratégias na comunicação, favorece a eventual manutenção ativa desse tipo de relações interpessoais. Apesar de ter sido desenvolvido no seio do contexto epistemológico oriental, marcado pelas perspetivas chinesas na comunicação, atribui-se um importante papel à educação intercultural como a base e o meio para a formação de CI, motivo pelo qual no ensino-aprendizagem de PLE as dimensões de CI devem também ser levadas pelos professores em consideração. Visualiza-se na Figura II-5 a modelização em questão.

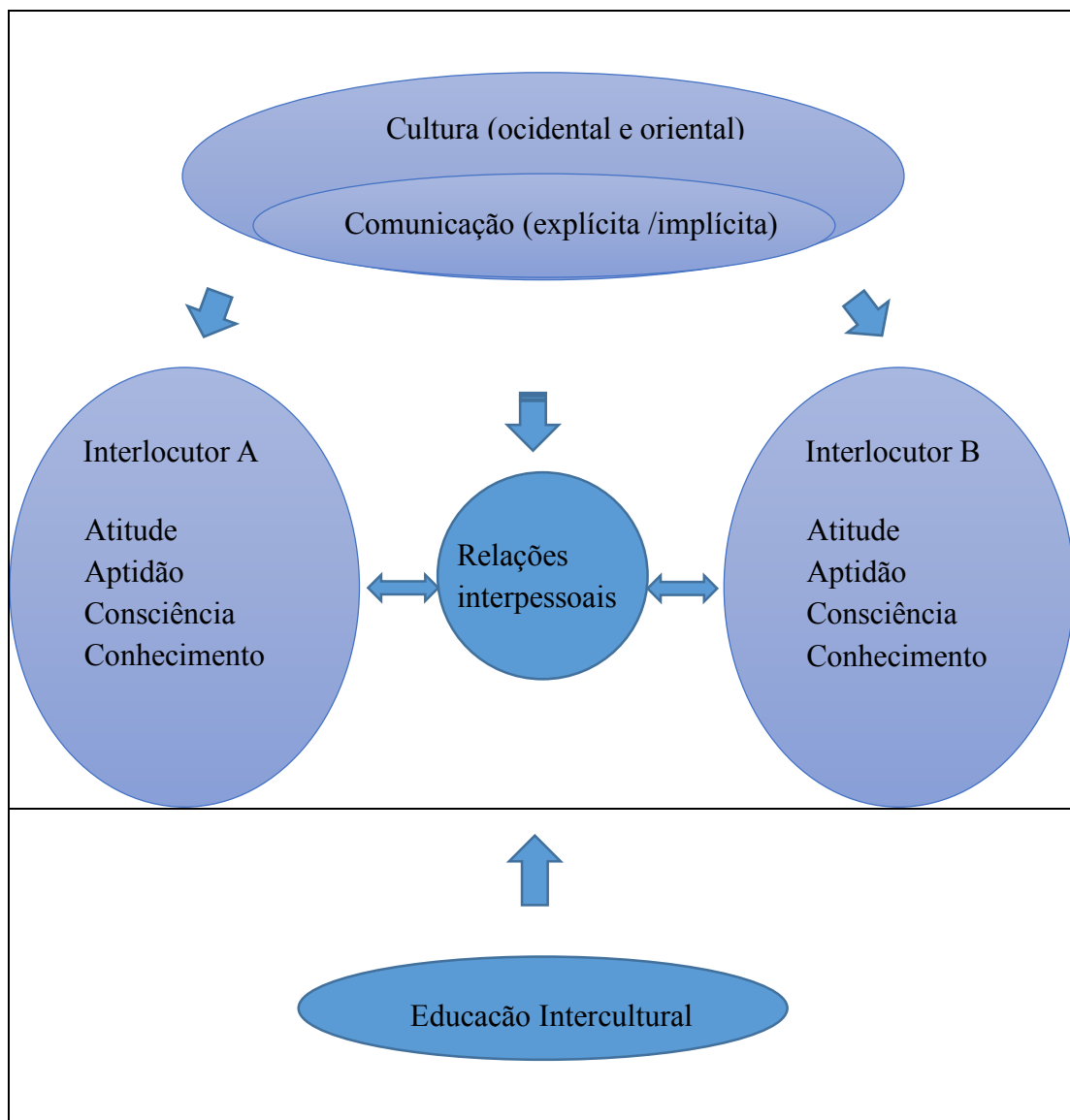


Figura II-5 – Construção modelar multicultural de competências interculturais

## 2.6. O público-alvo de avaliação de CI

Um olhar histórico permite-nos verificar que, nos anos 50, 60 e nos inícios dos anos 70, um grande foco de trabalho na avaliação de CI incidiu nas experiências dos ocidentais que trabalham fora do seu país de origem, exemplo dessas é os voluntários do *Peace Corp*, dos EUA. As investigações preliminares foram motivadas por problemas de comunicação intercultural, que perturbavam e dificultavam a interação entre os indivíduos de culturas diferentes. Até às décadas de 70 e 80, em que se alteraram os contextos de investigação, o público-alvo de estudos de CI expandiu-se

---

para incluir os estudantes de intercâmbio, os trabalhadores em empresas multinacionais, os expatriados e os imigrantes, entre outros. Neste aspeto, os instrumentos de avaliação passaram a ter usos com propósitos pedagógicos e do desenvolvimento pessoal (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Os temas desses estudos variam entre a aculturação individual e coletiva, a atitude intercultural, a personalidade, os valores nacionais assim como a motivação, geralmente, analisados por meio de relatos breves individuais, questionários ou entrevistas abertas.

Hoje, o público-alvo e os objetivos de investigação em CI têm expandido sem cessar e abrange um espectro mais amplo, estendido aos alunos de escolas internacionais, aos especialistas de treinamento médico, aos que participam em programas de intercâmbio de curto prazo até aos que pretendem uma residência permanente em outro país. À medida desta expansão de foco, de público, de objetivo de estudos, as abordagens também mudam. De momento, contamos com um grande leque de métodos de investigação de CI, de inquéritos simples sobre a atitude ou personalidade, até outros instrumentos com um grau maior de complexidade, incluindo a avaliação comportamental, a avaliação combinada, etc.

Tratando-se de uma área de investigação cada vez dinâmica e criativa, a CI, uma das vertentes analíticas na comunicação intercultural, manifesta a vitalidade em mais círculos setoriais diversificados possíveis, como por exemplo, nos organismos governamentais e intergovernamentais, nos setores agrícola, comercial, educacional, laboral, na banca e na ciência, em inúmeras empresas multinacionais que exploram os negócios a escala mundial (Jia, 1992). Jandt (2010) identifica três abordagens, ou seja, três direções no domínio de CI com cada uma indicar um público-alvo específico. Um deles consiste nos indivíduos que atuam nos comércios internacionais, outro pertence à abordagem militar, que lida com os grupos de caráter militar, prontos a servir no exterior, como o caso da Marinha dos EUA (“Overseas Diplomacy”, 1979) e o último da área de comunicação. Mais particularmente no domínio de comércio sob o pano de fundo de globalização, Trompenaars & Hampden-Turner (1998) disponibilizam, no seu livro

“Riding the Waves of Culture”, as dicas práticas em fazer negócios navegando e cruzando as culturas com orientações diversas. Kuada (2001) aponta a obrigação dos CEOs de empresas internacionais, no sentido de promover as competências em gerir e comunicar internacionalmente. No contexto americano, as instituições educacionais são os que apostam mais na formação das competências comunicativas e interculturais, conforme Deardorff (2004), pelo caminho de internacionalização institucional. Para sintetizar, Wu (2014) resume que os autores ocidentais (Cameron & Quinn, 1998; Thomas, 1999; Fantini, 2000; Freitag, 2002; Earley, 2003; Gudykunst, 2005; Hofstede, 2007; Hamilton & Woodward-Kron, 2010; Grutzmann et al, 2012) concentram a discussão das CI dentro das esferas de educação, gestão, saúde, comunicação, relações internacionais e treinamento militar, ao passo que os autores chineses, sendo a maior parte oriunda do mundo acadêmico do ensino-aprendizagem de LE, que, ao mesmo tempo, objetiva como o público os aprendentes de LE, estudam as CI a partir de ângulos como a comunicação, a gestão, a medicina e o turismo, etc. (Cai, 2005; Li & Sun, 2006; Wang & Liu, 2007; Dou, 2008; Wu, 2008; Dang, 2011)

O que nos importa, aqui, salientar é que a contextualização do presente e do futuro da avaliação de CI nos poderá sugerir mais e novos contextos e incorporar mais demandas de públicos diversos. Bennett (2015), questionando a avaliabilidade e a possibilidade de muitos contextos novos, aponta direções mais pertinentes do campo de estudo para as organizações mundiais, os programas de treinamento e de educação, não negligenciando a continuada investigação nas situações como os casamentos bi-culturais ou bi-raciais, a mobilidade no estrangeiro por causa do estudo ou do trabalho, a diversidade cultural doméstica, entre muitas outras.

## **2.7. Áreas de investigação**

Com o tempo, os estudiosos foram-se debruçando sobre o assunto, referindo áreas mais diversas de estudo de CI (ou CCI). No decorrer do século XX, foram surgindo trabalhos, ao se fazer uma retrospeção do desenvolvimento da área de CI, relativos a

---

*overseas effectiveness, international management, international study abroad, international transfer of technology and information* (cf. resumo de Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Os autores (2003) acrescentam que são revistos os estudos a partir dos quais e com base nas articulações teóricas desses autores. Nesta linha, eles reidentificam a CI como essencial e central para aumentar o entendimento e incentivar as relações transculturais. Isto não impede que, nas relações interculturais domésticas (contatos entre etnias, grupos sexuais, faixas etárias, etc.), se encontre um ponto similar a CI. Arasaratnam (2015) apresenta uma análise temática de artigos ( $N=608$ ) publicados em três revistas de renome em comunicação intercultural, no período de 2003-2013. Os oito temas mais estudados foram identificados, a saber: a identidade; a aculturação e a imigração global; as dinâmicas de comunicação; a CI; os modelos, estruturas e teorizações; os preconceitos, estereótipos e discriminação; as diferenças transculturais e a educação intercultural.

O estudo sobre a pertinência de CI, em áreas acima citadas, diversificou-se e também se desenvolveu em vias diferentes. Tendo em vista esta observação, Barrett (2012) é de opinião que já se evidenciam bastantes conclusões referentes ao desenvolvimento de CI, assentes nos trabalhos de teorização e de práticas no campo. Contudo, notam-se as seguintes descobertas:

1. A CI pode ser adquirida e elevada através da educação e formação intercultural.
2. A CI pode também ser promovida por um cenário com experiências interculturais, a título de exemplo, as experiências em escolas internacionais, em instituições multiétnicas que sejam isentas de propensão discriminatória, ou em contatos extensivos com aqueles que vêm de culturas diferentes.
3. Os indivíduos de sexo feminino, de idade avançada e de comunidades minoritárias tendem a possuir o nível mais alto de CI, comparado, respetivamente, com os de sexo masculino, de idade genuína e de comunidades maioritárias.
4. A CI parece correlacionar-se com uma postura mais global, perspetivando

internacionalmente e encontrando-se menos virada para o etnocentrismo.

5. A proficiência avançada em uma ou mais do que uma LE é, em alguns casos, associada com os níveis mais elevados de CI.

Os trabalhos de fundamentação teórica, por sua vez, demarcam principalmente as áreas de investigação na terminologia, na definição e taxonomia, na modelização e nos meios de avaliação, enquanto as aplicações práticas são realizadas mais com o intuito de avaliar as CI em públicos distintos, fornecendo uma literatura com uma quantidade de estudos empíricos que têm seguido para reexaminar a teorização. Contudo, isto não pretende dizer que as áreas de investigação só se restringem a estes aspetos. Como foi referido e será continuamente referido neste trabalho, a investigação em CI reveste-se de grande utilidade e importância, tanto para os estudos de cultura, de identidade, entre outros, como também para as políticas linguísticas, o ensino-aprendizagem de LE, a educação intercultural, a internacionalização institucional, etc., que são áreas mais associadas à linguística aplicada.

## **2.8. Abordagem e instrumentos de avaliação de CI**

Na presente subsecção, será feita uma revisão das abordagens de avaliação de CI recorrendo a instrumentos diversos. Com efeito, não se pode negligenciar que persiste a controvérsia, no que diz respeito a propósitos de tal avaliação. Ainda assim, esta divergência entre perspetivas diversas resulta na existência de abordagens e instrumentos, que por sua vez, refletem e transmitem visões sobre a avaliação de CI. Para exemplificar, Byram (1997) sugere que as CI “can be judged in terms of effective exchange of information” assim como “in the establishing and maintenance of human relationships” (pp.32-33). Kim (1992), representando uma abordagem intercultural, rejeita a noção de que as CCI eficazes têm o valor sinonímico com o sucesso de encontros interculturais. O autor (1992) pôs-se em contra da avaliação de CI apenas em resultados, alegando que:

---

All parties involved in a given encounter, including the conditions of the social context in which the encounter takes place, codetermine the communication outcomes. This means that no one element in a multi-person communication system can be singled out for being solely responsible for the outcomes” (p. 371).

Por isso, perante a problematização da questão, as perguntas que se deveriam ser respondidas na hora de entrar em consideração a abordagem de avaliação, são:

- Qual é o nosso propósito de avaliação? Será que a mesma leva um propósito seletivo ou apenas diagnóstico (Prechtl & Lund, 2007)?

- O que deveria ser avaliado?

- Como deveriam ser lidos os resultados de avaliação?

Em última instância, uma vez conscientes de que o sucesso de comunicação intercultural se circunscreve a muitas variáveis de contexto, não pretendemos enumerar aqui todas as variáveis que podem interferir em resultados. Apesar de haver abordagens orientadas para dimensões diferentes, em boa parte dos casos, afetivas, behavioristas e cognitivas, como advogam Spitzberg & Cupach (1984), passaremos a rever, nesta seção do trabalho, o estado de arte da abordagem de avaliação de CI, para seguidamente, nos focarmos na metodologia com um instrumento específico.

Se se percorrer os estudos de CI, verifica-se que estes instrumentos foram criados em épocas e contextos também diversos e podem ser classificados como estando entre a abordagem indireta, a direta e a combinada. Para que a diferença seja bem entendida, Deardorff (2015) explica a abordagem indireta e a direta deste modo:

Direct evidence is an indication of actual learning or performance. Direct methods include coursework and supervisor observation and evaluation. Indirect evidence is a perception of learning that occurred or data providing a basis for inference. Examples of indirect evidence methods include interviews, focus groups, inventories, and surveys. (p.18)

Deardorff (2004), Paige (2004), Fantini (2006), Sinicrope et al. (2007), Spencer-Oatey & Franklin (2009) e Matsumoto & Hwang (2013) são alguns dos autores que

deram os contributos para sumariar e enquadrar os instrumentos de avaliação. Sinicrope et al. (2007) manifestamente distingue entre a abordagem indireta e direta, ao passo que os outros autores se concentram mais nos instrumentos de avaliação indireta. No presente trabalho, adotamos a designação de categorização de Sinicrope et al. (2007), em relação à abordagem indireta e direta. Aqui destacamos também o trabalho de Fantini (2006), que compila uma lista de 85 instrumentos avaliadores até à data (cf: o apêndice do projeto FEIL, *Federation of the Experiment in International Living*<sup>19</sup>, Fantini, 2006). O autor enumera *scales, ratings, inventories, tests, questionnaires, index, profiles, checklists*, entre muitos projetos, instrumentos e avaliações. Fantini (2006) pretende, através desta revisão exaustiva, transmitir a ideia de quão grande é a dificuldade que se encontra perante a especificidade de cada contexto em que se insere o público-alvo a ser avaliado. Tendo em conta a complexidade e multiplicidade do assunto, o autor (2012), mostra um quadro que poderá incorporar diferentes abordagens e estratégias de avaliação, que os indicadores representam, respetivamente,

- global (using performance criteria), discrete (assessing specific items typical of quizzes, examinations, etc.), direct (when attention is focused on the evaluation process itself), and indirect (when attention is focused on an activity that can be used concurrently for assessment purposes).

Global	Discrete
Direct	Indirect

Quadro II-3 – Quadrante de estratégias múltiplas de avaliação (Fantini, 2012, p. 274)

Concluiu-se que a proliferação continuada na exploração de avaliação chegou a atingir a existência de mais 100 instrumentos (Deardorff, 2015). Nesta sequência, outras iniciativas de revisão foram surgindo, nomeadamente, Paige (2004) lista 30

<sup>19</sup> Fundado em 1932, é umas das organizações mais antigas e premiadas internacionalmente na área de educação intercultural do mundo (Fantini, 2006).

---

instrumentos para a avaliação pessoal do desenvolvimento; o centro de documentação do SIETAR Europa<sup>20</sup> enumerou mais de 50 e Spencer-Oatey & Franklin (2009) oferecem recursos que contém com um total de 77 instrumentos, incluindo referências e detalhes de provedores.

### **2.8.1. Avaliação indireta de CI**

Antes da década 90, encontravam-se no terreno de CI poucos autores que desenvolvessem instrumentos próprios para o efeito, entre eles, são o BASIC (*Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness*) (Koester & Olebe, 1988; Ruben & Kealey, 1979) e o ISCI (*Intercultural Sensitivity Inventory*) (Bhawuk & Brislin, 1992). O instrumento BASIC foi construído para observadores a fim de avaliar as competências de comunicação intercultural de indivíduos, baseando-se nas suas ações, valorizando, tal como outros autores na altura, por exemplo, o respeito e a tolerância à ambiguidade. Em perspetiva oposta, o ISCI recolhe as respostas a partir de um instrumento *self-report* para o efeito de autoavaliação, em matéria de habilidades e comportamentos em situações internacionais. Naquela altura, mais dois instrumentos são repetitivamente citados, no domínio comercial, são o IDI (*Intercultural Development Inventory*) (Hammer & Bennett, 1998), que pretendia classificar os estados individuais e coletivos de CI, alicerçado no modelo evolucionar de sensibilidade intercultural (DMIS, abreviatura em inglês) (Bennett, 1993) e o CCAI (*Cross-Cultural Adaptability Inventory*) (Kelley & Meyers, 1995). Nos últimos anos, verifica-se o uso não-comercial e localmente adaptável de instrumentos, tais como o ISI (*Intercultural Sensitivity Index*) (Olson & Kroeger, 2001) e o AIC (*Assessment of Intercultural Competence*) (Fantini, 2000; 2006) ou dito de outra forma, o *YOGA Form* (“*Your Objectives, Guidelines, and Assessment*” *Form*). O AIC avalia mais de 90 itens sob as categorias de consciência, atitude, aptidão, conhecimento mais a proficiência

---

<sup>20</sup> <https://www.sietareu.org>, acessado a 4 de julho, 2018.

SIETAR Europa é a associação maior da Europa entre os interculturalistas e faz parte da rede SIETAR do mundo. Além de fomentar as conferências e relações internacionais no campo de estudo, as publicações e os materiais de acesso livre também são as contribuições desta sociedade para incentivar o desenvolvimento da área.

linguística na L2. O ISS, proposto por Chen e Starosta (2000), que apareceu a par do estudo de Fantini (2000), contém 24 enunciados que se organizam em cinco áreas gerais – a gestão de interação, o respeito pela diferença cultural, a confiança na interação, o prazer e a atenção na interação.

A acrescentar a isto, na contagem de Matsumoto & Hwang (2013), feita no âmbito dos artigos empíricos, publicados em inglês em revistas *peer-reviewed*, que permitem o controle de qualidade da literatura recolhida, os autores adicionam mais alguns instrumentos, como o CCSS (*Cross-Cultural Sensitivity Scale*), de Pruegger & Rogers (1993) para a avaliação de valorização e tolerância para com culturas diferentes; o CQ (*Cultural Intelligence Scale*), de Ang, Van Dyne e Koh (2006), apoiado no modelo teórico de Earley & Ang (2003) e caracterizado e orientado para testar a efetividade na diversidade cultural; o ICAPS (*Intercultural Adjustment Potential Scale*), de Matsumoto et al. (2001), como o meio potencial para a avaliação de capacidades psicológicas em ajustamento intercultural; o ICC (*Intercultural Communication Competence*) composto por três dimensões, cognitiva, afetiva e praxeológica, de Arasaratnam & Doerfel (2005) e o MPQ (*Multicultural Personality Inventory*), de Zee & Oudenhoven (2000) considerando principalmente as dimensões de personalidades, entre outros.

Importa fazer a ressalva de que muitos instrumentos focam a avaliação e testagem de apenas um ou de alguns componentes ou conceitos relacionados com a CI, dando os seus contributos para a dinâmica da área. Exemplos desses são o *Intercultural Behavioral Assessment Indices* de Ruben (1976) que incide sobre os comportamentos individuais, o *General Self-Efficacy Scale*, de Schwarzer (1993), que objetiva a confiança global como uma das competências interculturais, etc. Seja qual for o âmago de investigação, os instrumentos nesta abordagem tomam uma configuração estrutural de *self-report*, construída maioritariamente seguindo a metodologia de questionário e, indiretamente, refletem as evidências da CI dos avaliados. O Quadro II-4 pretende mostrar resumidamente a revisão nossa dos instrumentos da abordagem indireta de CI.

<b>Instrumento</b>	<b>Desenvolvedor (ano)</b>	<b>Formato</b>	<b>Itens</b>	<b>Fidedignidade</b>
BASIC ( <i>Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness</i> )	Koester & Olebe (1988)	Avaliação por pares; 4- pontos de escala	4- 9 itens	Para o instrumento total, Alfa=.80
ISCI ( <i>Intercultural Sensitivity Inventory</i> )	Bhawuk & Brislin (1992)	Self-report	46 itens; 14-16 itens por dimensão	Para o instrumento total, alfa=.82
IDI ( <i>Intercultural Development Inventory</i> )	Hammer & Bennett (1998)	Self-report; 5-pontos de escala de Likert	50 itens	Alfa>.80 em todas as dimensões
CCSS ( <i>Cross-Cultural Sensitivity Scale</i> )	Pruegger & Rogers (1993)	Self-report; 6-pontos de escala de Likert	24 itens; 12 itens por dimensão	Para o instrumento total, alfa=.77
CCAI ( <i>Cross-Cultural Adaptability Inventory</i> )	Kelley & Meyers (1995)	Self-report; 5-pontos de escala de Likert	50 itens; 7-18 itens por dimensão	Para o instrumento total, alfa=.90
MPQ ( <i>Multicultural Personality Inventory</i> )	Zee & Oudenhoven (2000)	Self-report; 5-pontos de escala de Likert	78 itens	Alfas de dimensões =.68 - .87
ISS ( <i>Intercultural Sensitivity Scale</i> )	Chen & Starosta (2000)	Self-report; 5-pontos de escala de Likert	24 itens	Para o instrumento total, alfa=.86
ISI ( <i>Intercultural Sensitivity Index</i> )	Olson & Kroeger (2001)	Self-report; 5-pontos de escala de Likert	32 itens	(Não explicitar)
ICAPS ( <i>Intercultural Adjustment Potential Scale</i> )	Matsumoto et al. (2001)	Self-report; 7-pontos de escala de Likert	55 itens	Para o instrumento total, alfa=.78
ICC ( <i>Intercultural Communication Competence</i> )	Arasaratnam & Doerfel (2005)	Self-report; 7-pontos de escala de Likert	10 itens; 3-4 itens por dimensão	Para o instrumento total, alfa=.77
AIC ( <i>Assessment of Intercultural Competence</i> )	Fantini (2006)	Self-report; 6-pontos de escala de Likert	54 itens; 11-19 itens por dimensão	Para o instrumento total, alfa=.824
CQ ( <i>Cultural Intelligence Scale</i> )	Ang, Van Dyne & Koh (2006)	Self-report; 7-pontos de escala de Likert	20 itens	Alfa>.70 em todas as dimensões

Quadro II-4 – Instrumentos de avaliação indireta de CI (em ordem cronográfica) (adaptado de Griffith et al., 2016)

Porém, as vulnerabilidades potenciais já foram propostas por alguns dos autores que consideram que, normalmente são pouco confiáveis os dados que resultam da maioria dos instrumentos de evidências indiretas (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Griffith et al., 2016; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Ruben, 1989; Ruben & Kealey, 1979; Williams, 2005). A descoberta de Altshuler, Sussman & Kachur (2003), a título de exemplo, evidencia a discrepância entre a percepção de avaliados no que concerne à sua consciência e à sensibilidade intercultural com as suas capacidades reais. A revisão literária de Matsumoto & Hwang (2013) releva, no entanto, a carência da validação estrutural em grande número de instrumentos deste género. Os investigadores duvidam da capacidade de um indivíduo chegar a uma avaliação verdadeira de si próprio. Ao mesmo tempo, de acordo com Arasaratnam e Doerfel (2005), a questão desta abordagem de avaliação não reside no facto dos avaliados escolherem responder de forma imprecisa, mas sim na medida em que eles não são capazes de responder com precisão. Uma possível explicação que motiva esta imprecisão é evidenciada nos estudos anteriores, em que foi pedido aos participantes que têm poucas experiências que fizessem autorrelatos de comportamentos em situações interculturais hipotéticas, o que constitui um grande risco se o resultado for considerado essencial como o referencial de CI. Deardorff (2006), pela sua síntese dos instrumentos metodológicos, coloca a sua crítica nas limitações principais naturais de *self-report*. Byram (2003) também aponta os desafios que poderão ocorrer aquando da avaliação de consciência e de atitudes. A confiabilidade destes instrumentos, em relação à dimensão de consciência e de atitudes, é duvidosa, uma vez que, muito provavelmente, os entrevistados ou avaliados pretendem não revelar a verdade. Neste aspeto, a validade de avaliação de atitudes foi comumente discutida, pelo que acabamos de referir, percebemos que as atitudes não são capazes de ser medidas quantitativamente por testes, mas antes, por outras alternativas, que fazem uso de métodos qualitativos. Trata-se da argumentação que se aproxima da de Dervin (2010), afirmando que, simplesmente, porque alguém acredita que possui certas aptidões interculturais não significa

---

necessariamente que utilize as mesmas. Assim, não nos surpreende porque é que Byram (1997) afirma que “it may ultimately be appropriate to assess only part of what we define as ICC” (p. 9). Kealey (1996), de outro ângulo, duvida a validade e efetividade verdadeira da existência de muitos instrumentos *self-report*, dizendo que:

It is not uncommon for an individual to be exceptionally well versed on the theories of cross-cultural effectiveness, possess the best of motives, and be sincerely concerned about enacting the role accordingly, yet still it be unable to demonstrate those understandings in their own behaviour. (p.97)

No entanto, apesar destes inconvenientes, teóricos e metodológicos, o questionário de formato *self-report* continua a ser o meio mais amplamente utilizado na avaliação indireta de CI, uma vez que quando comparado com outros, o inquirido por questionário apresenta vantagens, permitindo quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação, bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos entrevistados (Quivy & Van Campenhoudt, 2005). A este respeito, Oxford e Burry-Stock (1995) defendem que, em comparação com as outras técnicas de avaliação, os autorrelatos com resposta em escala (*self-report scales*) são fáceis e rápidos de administrar e, por conseguinte, talvez sejam o modo mais eficiente de recolher dados, evitando constranger os respondentes e garantindo mais confidencialidade aos inquiridos.

### **2.8.2. Avaliação direta de CI**

Os instrumentos de natureza direta de avaliação não são tão comumente usados como a avaliação indireta de CI, o que se pode dever ao demorado processo tanto de recolha de dados como da sua análise. Porém, convém lembrar que pela avaliação direta se consegue detalhar, de maneira mais completa, as informações individualizadas de cada ser avaliado, por forma a mostrar a *whole picture* (Burnaford, Fischer & Hobson, 2001; Kerlin, 1999; Meloy, 2002) e evitando-se desta forma muitos dos riscos da avaliação indireta de CI.

Os instrumentos que constituem a avaliação direta podem incluir a *performance* (Byram, 1997; Ruben, 1976), o portfólio (Byram, 1997; Jacobson, Sleicher & Maureen, 1999; Pruegger & Rogers, 1994), a entrevista (Fantini, 2006; Straffon, 2003) e o trabalho escrito de reflexão (Perry & Southwell, 2011). Todos permitem a demonstração da CI de um indivíduo pelos seus comportamentos, seja *in loco*, em tempo real (a *performance*), ou a recolha de informações após uma reflexão (o portfólio), seja por conversações entre interlocutores (a entrevista). Quanto à *performance*, os proponentes da avaliação direta sugerem a aplicação de *performance* nesta abordagem pela sua pertinência em relevar a CI no tempo real, tratando-se de uma mais valia para poder observar de perto a CI de forma autêntica.

Ruben (1976) defende a utilidade de *performance* na avaliação de CI, declarando, na sua investigação num programa de treinamento para a adaptação intercultural, que os participantes não devem estar cientes disso e de como são avaliados. O mesmo autor reitera que as situações avaliadas deverão ser similares aos que vão encontrar no futuro. Outros autores sublinham a potencialidade dos portfólios em oferecer uma fonte de informações individualizadas e sucessivas para avaliar a CI. Jacobson, Sleicher & Maureen (1999) detêm tal convicção, argumentando que a aprendizagem nem sempre é quantificável e o melhor para esse efeito é um trabalho selecionado por si. Posto isto, o mesmo processo de selecionar e desenvolver um portfólio já cria reflexões sobre a evolução da CI, produzindo simultaneamente mais recursos, que impulsionam a aprendizagem autónoma. O produto final, um portfólio que assuma o avanço de um período de tempo, representa o nível de CI do avaliado na fase final duma investigação. Não obstante a vantagem inerente do instrumento, em facilitar com mais uma alternativa a avaliação de CI, Jacobson, Sleicher & Maureen (1999) marcam ao mesmo tempo duas limitações, uma delas está relacionada com o ato de seleção com o objetivo de representar as CI e a outra diz respeito à confusão sobre o próprio conceito de portfólio, sendo que os avaliados podem não seguir as instruções para a construção de portfólios. Outros autores que defendem a ideia de portfólio são Byram (1997) e

---

Pruegger & Rogers (1994). Mesmo não colocando exemplos concretos, Byram (1997) advoga o uso de portfólio na avaliação de CI, em quatro dimensões respectivamente. Da mesma forma, Pruegger e Rogers (1994) sugerem a análise do conteúdo de documentos pessoais logo após o treinamento intercultural. Se nos remetermos para a prática, hoje em dia, o portfólio digital é um meio bastante utilizado em algumas instituições de ensino superior. O estudo de Griffith et al. (2016) faz referência ao uso de portfólio digital para avaliar o CCI em alunos no estrangeiro na Universidade Internacional Alliant, e aos requisitos curriculares para alunos fornecerem evidências de conscientização intercultural, na Universidade Clemson. No entanto, é apontado o desafio de uniformizar produtos de alunos neste tipo de avaliação (Griffith et al., 2016). Por último, a entrevista é mais uma opção de avaliação direta, tanto se trata dum meio para obter as informações autênticas, no caso de Byram (1997), quanto como um instrumento suplementar para a avaliação indireta (Fantini, 2006; Straffon, 2003). Citando o trabalho de Fantini (2006), o autor aciona as questões seguintes para conseguir os dados sobre o desenvolvimento da CI:

1. What abilities do you think are important toward intercultural success?
2. To what extent did you develop these abilities? Why or why not?
3. Was learning of the host language important to your success? Why or why not?
4. What impact did this intercultural service experience have on your life?
5. How and to what extent have you utilized any of these abilities in your own life and work?
6. Any additional comments? (Fantini, 2006, p. 37)

Apesar de ser uma abordagem *time-consuming* e *labor-consuming*, a sua utilidade permite retirar uma riqueza de informações que às vezes não são identificáveis na avaliação indireta, veja o quadro seguinte que ilustra vantagens e desvantagens sintetizadas da avaliação direta de CI:

Assessment type	Advantages	Disadvantages	Literature
Performance	-authentic, real-world situations -avoids issue of self-reporting	-difficult to elicit/create authentic scenarios -requires expert raters and/or clear assessment guidelines	Byram (1997) Koester & Olebe (1988) Ruben (1976) Ruben & Kealey (1979)
Portfolio	-shows development over time -active role for participant	-not an objective presentation of self	Byram (1997) Jacobson et al. (1999) Pruegger & Rogers (1994)
Interview	-in-depth data	-time-consuming collection, transcription, and analysis	Byram (1997) Fantini (2006) Strafford (2003)

Quadro II-5 - Visão geral sobre os instrumentos para a avaliação direta de CI (Sinicrope et al., 2007)

### 2.8.3. Avaliação combinada de CI

Deardorff (2004), através duma investigação feita junto dos administradores dos programas interculturais, descobriu que atualmente os métodos principais e preferenciais de avaliação dentro do sistema educativo incluem entrevistas, seguidas por trabalhos/apresentações de alunos, portfólios, observações, avaliações de professores e pré-pós testes. Uma outra descoberta do estudo de Deardorff (2004) é que, de forma quase unânime (95%), os administradores dão preferência à combinação de métodos qualitativos e quantitativos para o mesmo efeito, o que também tem sido revelado por mais estudos recentes que se destacaram precisamente por tentarem evitar ser limitados a apenas um desses métodos (Fantini, 2006; Pruegger & Rogers, 1994; Straffon, 2003). Muitos dos autores aconselham uma abordagem de múlti-métodos e múlti-perspetivas, que combine a avaliação direta ou a indireta, de forma a produzir interpretações mais detalhadas e completas em relação aos resultados de investigações feitas (Deardorff, 2015; Byram, 1997; Fantini, 2000; Gierke et al., 2018; Sinicrope et al., 2007; Straffon, 2003). A título de exemplo, Gierke et al., (2018), especificamente, sugere as práticas qualitativas para descrever os componentes e estruturas de CI e as quantitativas para investigar as relações entre esses componentes e outros fatores a eles ligados.

---

Até ao momento, um dos projetos que teve mais sucesso na aplicação desta abordagem de avaliação de CI, baseia-se no contexto europeu e foi designado como o projeto INCA. O projeto (2004) foi testado transversalmente em todos países-membros da parceria e produziu um manual orientador para avaliadores, em que foram determinados três níveis para CI, nomeadamente, o nível 1 (competência básica), o nível 2 (competência intermediária) e o nível 3 (competência completa). Este instrumento de avaliação é operacionalizado segundo uma série de descritores, ou os enunciados “*can do*”. São inseridos neste projeto três tipologias de avaliação: *questionnaires, scenarios e role-plays*, que, por sua vez, inclui, cada uma, subtipos. A tipologia de questionário é composta por dois diferentes, um de carácter biográfico a ser preenchido por avaliado próprio e o outro de tipo perfil assente em 21 pergunta-respostas. Os *scenarios e role-plays* representam a avaliação direta na conjuntura do projeto INCA, enquanto os *scenarios* abordando as respostas às perguntas de múltipla escolha ou abertas que cada avaliado faz, na devida ordem de dimensões em cenários, e nos *role-plays* a avaliação é feita em cooperação com outros avaliados ou avaliadores com o propósito de determinada tarefa.

Dada a tendência para aparecem mais projetos com a avaliação combinada, os investigadores da área deverão prestar mais atenção em fornecer uma imagem mais completa do desenvolvimento de CI, combinando os instrumentos indiretos e diretos (Alvara, 2003; Fantini, 2006; Pruegger & Rogers, 1994; Straffon, 2003; Sinicrope et al., 2007; Behrmd & Porzelt, 2012).

### **Notas conclusivas**

Este capítulo apontou apresentar as teorias nas quais decidimos basear a nossa investigação, permitindo-nos enquadrar o conceito de CI, mais especificamente como são tratadas a sua definição, a taxonomia, a modelização e a sua avaliação.

Neste capítulo, perante a divergência e a polémica na sua terminologia e definição, optámos por empregar e descrever o termo “competência intercultural”, que no nosso

ponto de vista evidencia a dinâmica que hoje em dia se assinala no estudo da área e, facilita o diálogo académico entre o Ocidente e o Oriente. Levando sempre em conta a cultura em que nasceram as argumentações, conseguimos chegar a um enquadramento integral e coeso, contando com um processo de pesquisa bibliográfica em autores não só ocidentais, mas também não-ocidentais.

Em suma, há dois elementos que encontramos repetitivamente referidos pela maior parte dos autores na concetualização de CI: o contexto intercultural e o “*effectiveness and appropriateness*”. Na discussão deles sobre as dimensões constituintes de CI, o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência propostas por Byram (1997) são aquelas que alcançam maior consenso.

Ainda que seja difícil um entendimento holístico de CI, apresentámos as categorizações de modelos de CI, designadamente o modelo composicional, o modelo evolucionar, o modelo orientado pela produção e o modelo inter-relacional e, sendo bem encaixada no último, a nossa proposta é caracterizada por ser multicultural e ao mesmo tempo inter-relacional, elucidando a criatividade do presente estudo de forma teórica. Percebe-se que, a concetualização de CI que norteia esta investigação molda a sua avaliação e é simultaneamente testada por ela, através da nossa revisão sumária, de abordagem indireta, direta ou combinada.

É com este pressuposto em mente que decidimos fazer uma revisão da literatura, descrevendo trabalhos de investigação levados a cabo em contextos diferentes, que passamos a descrever no capítulo a seguir.

---

## **Capítulo III. Revisão da literatura**

## **Introdução**

Finalizado o enquadramento teórico sobre a conceitualização de CI, estamos neste momento mais cientes de convergências e divergências nas perspectivas de diferentes autores, verificando, também, que criados em épocas e contextos diversos, os instrumentos de avaliação também se revestem de abordagens diferentes, de caracterizações diferentes de público e têm propósitos diferentes.

Nesta lógica, neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a revisão de estudos congêneres. Após a leitura e a releitura da literatura sobre a área até ao momento, encontramos estudos empíricos abundantes, no contexto ocidental e no oriental, que se orientam por linhas de investigação distintas e que servem para fins diversos. No entanto, a questão é que, analisando mais detalhadamente a literatura, não se encontra trabalho sobre a avaliação de CI com o público-alvo dos aprendentes universitários chineses de PLE. Posto assim, passaremos a rever alguns dos que poderão evidenciar resultados que pretendemos aferir na nossa investigação. São os estudos a que vamos aludir os aspetos no que diz respeito à avaliação de CI, em geral e mais especificamente no público chinês, e à avaliação e ao desenvolvimento de CI no contexto de mobilidade académica. Na verdade, temos consciência da quantidade incalculável dos trabalhos de avaliação de CI, na generalidade, pelo que a sua revisão será levada a cabo de maneira mais resumida e segundo o seu valor significativo para a nossa pesquisa. Acrescenta-se ainda que, tendo em conta as suas implicações pedagógicas, será também feita uma revisão breve dos estudos sobre a abordagem de aquisição de CI no ensino-aprendizagem de LE.

### **3.1. Estudos sobre CI na generalidade**

A proliferação de estudos que retratam a CI na sua generalidade é notória. No que diz respeito a este aspeto, encontram-se, em primeira análise, os estudos que procuram uma descrição do conceito de CI a partir da perspectiva de estudantes, de etapas

---

diferentes da escolaridade (Gierke et al., 2018; Krajewski, 2011; Root & Ngampornchai, 2013; Binder et al., 2018), ou a partir das perspectivas de políticos europeus, de gestores de recursos humanos, neste caso, mais orientadas para a empregabilidade, etc. (Busch, 2009). Em segunda instância, são inúmeros os estudos que tentaram a construir questionários instrumentalmente válidos e postos em práticas na decorrência imediata.

Pelo exposto na abordagem indireta de avaliação (cf. Subseção 2.8.1.), os estudos empíricos têm vindo a emergir sucessivamente ao redor da elaboração ou da testagem desses instrumentos de avaliação. A título de exemplo, Paige et al. (2003), Hammer, Bennett & Wiseman (2003) e Hammer (2011) são os que realizaram trabalhos de validação do instrumento IDI, baseado no modelo DMIS (Bennett, 1986, 1993). Entre eles, o de Hammer (2011) chegou a atingir uma amostragem transcultural ( $N=4.763$ ) e confirmou a aplicabilidade do instrumento pela análise fatorial confirmatória, além de solidar a correlação inter-escalar teoricamente proposta.

O estudo de Bhawuk & Brislin (1992) relativo a um novo paradigma de avaliação levou ao aparecimento do *Intercultural Sensitivity Inventory* (ICSI). Este instrumento é composto por duas partes, a primeira refere-se a cenários imaginados para viver nos EUA e a segunda no Japão. Tendo em conta estas características, ele está relacionando apenas com duas culturas, com uma diferenciação entre o individualismo e o coletivismo (Hofstede, 1984). Além de comprovar a validade, os autores, através da análise fatorial de ICSI, evidenciaram os comportamentos interculturais dos inquiridos, tendo o conceito do individualismo e coletivismo sido um elemento fundamental. A investigação realizada por Arasaratnam (2009) teve como modelo a categorização ABC de CI. Este estudo permitiu o desenvolvimento e a testagem empírica inicial de um novo instrumento de avaliação. O instrumento compilou os questionários de autores anteriores no que diz respeito à atitude para com outras culturas, ao etnocentrismo, à motivação, ao envolvimento em interação e por último, a CCI. As análises de regressão, de fatores e de correlação foram empregadas nas respostas ( $N=302$ ) e revelaram a validade construtiva do instrumento.

O argumento corroborado por Bradford, Allen & Beisser (1998) sugere que os estudos de CCI e os de eficácia de comunicação intercultural (*intercultural communication effectiveness*) estão a operacionalizar o mesmo conceito. A meta-análise que resume os estudos quantitativos anteriores indica a maior contribuição do conhecimento na CI do que aptidões. Chen (1989) avaliou quatro dimensões de CCI (*personal attributes, communication skills, psychological adaptation, cultural awareness*) pela aplicação de *Intercultural Behavioral Assessment Indices*, em sujeitos de universitários internacionais, e os resultados ( $N=149$ ) revelaram correlações significativas entre as quatro dimensões em si, além da combinação linear significativamente positiva entre o índice e as quatro dimensões.

Pela abordagem combinada, Ghanem (2017) conjugou os dados de triangulação dos questionários, diários auto-refletivos, entrevistas e observações de aulas e chegou a perceber a não-familiarização do conceito de CI para o público de docentes de LE. A complexidade de CI, no âmbito dessa investigação, foi apontada como o principal motivo da falta de abordagem específica no ensino do mesmo.

### **3.2. Estudos sobre CI no público chinês**

Levando em conta a área de investigação do presente estudo, foram revistos neste âmbito os estudos empíricos feitos junto do público chinês, apesar das amostras serem provenientes de origens distintas, que neste caso não só incorporam os estudantes universitários, mas também o corpo docente, o corpo administrativo dos governos ou das empresas. Da mesma forma como os estudos na generalidade, os esforços de estudos empíricos têm-se desenvolvido em torno da elaboração ou da testagem de instrumentos de avaliação, maioritariamente da abordagem indireta.

Hu C. (2005) assume o enquadramento teórico de Kim (2001) em três aspetos ABC e o de Gao (2002) em “passar” e “ultrapassar” e aplicou um questionário a três grupos de estudantes chineses ( $N=400$ ), numa universidade no sul da China. O questionário administrado apresentava as seguintes características dos inquiridos: 1). O nível

---

relativamente baixo da consciência da comunicação intercultural; 2). A principal causa dos mal-entendimentos na “transferência negativa” cultural; 3). A efetiva influência no nível de CI pela instauração de curso de comunicação intercultural.

Selecionando dois grupos de amostras ( $N=193$ ) de duas universidades chinesas, Wang (2006), no âmbito de uma dissertação de mestrado, comparou os inquiridos de aprendentes de inglês como LE em dois contextos de comunicação intercultural. O instrumento da investigação – um questionário elaborado de acordo com o modelo de Byram – foi usado para testar diferenças significativas relativas a *status quo* de CCI dos respondentes. O resultado revelou o nível menos alto e pouco satisfatório de CCI, além de permitir apurar a não existência de diferenças significativas entre dois contextos e duas instituições.

A partir dos dados quantitativos obtidos sobre as experiências de adaptação dos alunos chineses na Grã-Bretanha, Spencer-Oatey & Xiong (2006) fizeram análises correlacionais entre a adaptação e outras variáveis como a idade e o tempo de permanência. O estudo demonstrou a existência de poucas dificuldades de ajuste psicológico ou sociocultural na maioria dos inquiridos. No entanto, a interação com os não-chineses foi consistentemente identificada como problemática e as dificuldades de adaptação estavam altamente correlacionada com o stresse psicológico.

Num estudo, desta vez baseado no *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen & Starosta (2000) e levado a cabo por Hu Y. (2011), pretendeu-se explorar a sensibilidade intercultural dos estudantes universitários chineses na fase de licenciatura. Entre as cinco dimensões, a análise de respostas ( $N=175$ ) possibilitou apurar que a média de *Respect for Cultural Differences* é relativamente alta, seguida por ordem decrescente por *Interaction Enjoyment*, *Interaction Attentiveness*, *Interaction Confidence* e *Interaction Engagement*. A análise relevou também a correlação de coeficientes entre cinco dimensões, entre as quais se detetou uma correlação linear entre *Interaction Engagement* e *Interaction Attentiveness*. A análise de correlação parcial indicou uma alta correlação positiva entre *Respect for Cultural Difference* e *Interaction Enjoyment*.

Zhang & Yang (2012), a partir de Spitzberg & Cupach (1984) e de Byram (1997), elaboraram um inquérito com 13 enunciados que, respetivamente, representam 13 componentes agrupados em três dimensões das CI, de acordo com o modelo deles, tendo em conta as características comunicativas da comunidade chinesa e a sua operacionalidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O inquérito foi posteriormente aplicado a três grupos de público-alvo, cuja representatividade, neste sentido, é bastante significativa considerando a distribuição setorial das suas amostras, que, invés de serem alunos aprendentes de línguas estrangeiras, são provenientes do corpo docente das universidades chinesas, do corpo administrativo dos governos e das empresas de comércio externo. Os dados obtidos com 90 respostas válidas demonstraram uma alfa de Cronbach de 0,739 em termos totais e contribuem para uma ordenação das três dimensões das CCI. Segundo eles, não é por coincidência que os inquiridos colocam o conhecimento cultural na posição que lidera ambos no nível de importância e no nível de dificuldade para esse fim, e as diferenças sempre emergem quando se faz comparação entre os dados dos três grupos de público-alvo, salientando o nível de importância de competência linguística, de habilidade comunicativa e o nível de dificuldade em competência linguística.

Sem deixar a sua principal função de formar os aprendentes de línguas estrangeiras, Shi (2014) aplicou um questionário a 878 funcionários que trabalhavam temporariamente fora dos seus países de origem, conseguindo 810 respostas válidas. Os inquiridos distribuem-se entre os diferentes géneros, faixas etárias, nacionalidades, cargos e números de viagens ao exterior, que são as variáveis demográficas pré-determinados pelo autor e apresentam dupla necessidade em promover a competência linguística e a CI, considerando que a última é mais significativa do que a primeira. Todas as dimensões que o autor colocou para a investigação: a competência linguística, o conhecimento intercultural, a sensibilidade intercultural, a competência intercultural, a adaptabilidade em viagens e a remuneração de trabalho, conseguem demonstrar um alfa de Cronbach acima de 0,70, o que comprova a fidedignidade da construção do

---

questionário, bem como os resultados tirados daí.

Após a análise das entrevistas dirigidas aos ensinantes e aprendentes, Zhong, Bai & Fan (2013) procuraram elaborar um inquérito, denominado de *Intercultural Communicative Competence Self-Report Scale (ICCSRS)*, na base estrutural de competência comunicativa de Wen (1999) e de CI de Byram (1997), que pretendia fazer a autoavaliação dos aprendentes de línguas estrangeiras, constituindo-se como um apoio para os ensinantes de línguas e de outras disciplinas. Tendo no seu núcleo os 43 enunciados, com o objetivo de avaliar a competência comunicativa, bem como os 33 enunciados para a avaliação de CI, segundo a teoria de Byram (1997), o inquérito foi aplicado a 264 estudantes universitários, tendo resultado em 215 respostas válidas. Por consequência, o inquérito no total apresenta um alfa de Cronbach de 0,901, salvo as duas dimensões de consciência e de aptidão, que não se mostram satisfatoriamente em termos de alfa de Cronbach (0,498 e 0,417 respetivamente), o que, nas palavras dos autores, poderá ser explicado pelo número dos enunciados em cada dimensão. O resultado da investigação oferece um inventário, cuja discriminação, validação e fidedignidade foram posteriormente atestadas pela análise, com 63 enunciados, não se fechando a porta para a revisão constante no futuro.

Tendo por base o modelo caracterizado pela união entre *learning* e *doing*, de Gao (2014), Shen & Gao (2015) elaboraram o ICCICCS (*Intercultural Communication Competence Inventory for Chinese College Students*). A análise exploratória e os testes de validade instrumental produziram um questionário com seis dimensões e 51 enunciados. A administração do mesmo questionário por Gao (2016) em uma amostra alargada ( $N=2.300$ ) comprova o nível satisfatório de CI entre os estudantes universitários chineses. Mais concretamente, verificou-se a nota média mais alta na dimensão de consciência e mais baixa na dimensão de conhecimento, numa ordem decrescente de consciência, atitude, aptidão, estratégia, análise mental e conhecimento. Entre elas, o teste de *ANOVA* mostra a diferença significativa ( $F=728.28$ ,  $p<0.001$ ).

A globalização económica e a internacionalização do ensino superior levaram os

autores a considerar o outro termo “competência internacional”. Assim se fizeram Liu & Wu (2015) e Liu et al. (2015). Liu & Wu (2015) elaborou um questionário *Assessment Scale of College Students’ International Competence*, o qual foi posteriormente examinado no campo ( $N=1.100$ ) pelos autores. Os testes comprovaram a fidedignidade e a validade do instrumento, e as três dimensões básicas – conhecimento/compreensão, aptidões e atitude/valor – e os sete sub-fatores são também comprovadas pelo modelo MEE. Numa investigação de avaliação, que chegou a apurar os dados de oito universidades localizadas em Pequim ( $N=2.504$ ), Liu et al. (2015) identificaram as seguintes descobertas, a saber: 1). A competência internacional dos estudantes universitários situa-se num nível médio e existem diferenças significativas entre três dimensões, tendo a dimensão de atitude/valor mais apontada, seguida por conhecimento/compreensão e aptidões. 2). Personalidades individuais e origens familiares produzem influências significativas em competências internacionais dos estudantes chineses. 3). Tendo controlado as duas variáveis, nomeadamente a personalidade individual e a origem familiar, o nível de competências internacionais dos inquiridos é afetado significativamente pelo nível de participação, em atividades ou currículos orientados para a internacionalização.

Os testes e questionários culturais foram utilizados por Liu (2015) para apurar uma visão mais aprofunda no que se concerne às condições correntes de consciência intercultural de estudantes universitários chineses. O estudo apontou também a hipótese de explorar abordagens no ensino para o efeito de melhor consciência. Constata-se, através da comparação entre a Parte A (literatura, geografia e história), a Parte B (convenções sociais) e a Parte C (crenças religiosas, valores), uma atitude positiva para o conhecimento e a disponibilidade para cultivar a consciência intercultural. Além disto, o autor não deixou de lançar críticas para a focagem de gramática no ensino de línguas.

A par desses estudos com questionários elaborados por autores específicos, a avaliação de Wang & Kulich (2015) aproveitou o IDI, no público de inquiridos ( $N=57$ ) inscritos num curso de comunicação intercultural especificamente projetado para esse

---

fim. Os resultados quantitativos indicaram o aumento significativo, tanto na orientação de percepção (*perceived orientation*) como na orientação de desenvolvimento (*development orientation*), após o curso. Destaca-se que, nesta investigação, os alunos envolvidos em interações de diversidade cultural doméstica e em intercâmbios interculturais online conseguiram tantos avanços na CI quanto aqueles que se envolveram em encontros interculturais face a face. Algumas perspectivas culturais chinesas contribuíram também para o efeito de avaliação.

Outra iniciativa foi de Guo (2012), tendo como público-alvo de docentes de LE de quatro universidades chinesas. A investigação aproveitou o inquérito de *Intercultural Communication Sensitivity Scale* de Chen & Starosta (2000) e procurou apurar a sensibilidade intercultural dos inquiridos ( $N=177$ ), especialmente as correlações entre as duas variáveis, a sensibilidade intercultural e a CCI. Os resultados evidenciaram que os inquiridos demonstravam uma orientação de alta correlação entre as duas variáveis e entre as dimensões da sensibilidade intercultural, o conhecimento, a empatia e a integração cultural são aquelas que demonstravam o nível mais alto de correlação com a CCI. Apesar de se centrar num conceito de outro nome, a pesquisa entre o corpo de docentes vislumbra a escassez de experiências da comunicação intercultural, já para não falando no ensino e na aquisição de CI neste público.

### **3.3. Estudos sobre CI no contexto da mobilidade**

O estudo-aprendizagem num contexto da mobilidade oferece uma oportunidade para os aprendentes de língua estrangeira poderem experimentar as diferenças culturais na sua vida diária (Ryan, 2009). Com poucas exceções, os primeiros projetos sobre o estudo em contexto da mobilidade usaram quase exclusivamente os resultados dos testes linguísticos para a avaliação dos aprendentes de língua estrangeira, como notou Freed (2008). Até ao momento, há também uma ampla evidência sobre os benefícios dos aprendentes em contexto da mobilidade, o que aparentemente apoia as vantagens linguísticas de residir no exterior (Willis et al., 1977). Porém, a relocalização territorial,

a desorientação cultural e o desenraizamento pessoal e linguístico que afeta todos os aprendentes em situações como esta, como ilustra Murphy-Lejeune (2003), ainda que, inegavelmente, vão beneficiando no seu percurso educativo. É por isso mesmo que, além dos trabalhos inovadores sobre os avanços comunicativos e socio-comunicativos no contexto da mobilidade, se requerem novas direções e temas a serem explorados, “to better grasp the complexities and results of SA experiences” (Freed, 2008, p.118). Trata-se de uma lacuna, que exige um esforço dos académicos para usarem um universo maior de população como base de estudo (Freed, 2008), e também, por ser essencial, exige que os currículos e os programas institucionais considerem que os programas de estudo no exterior sejam produtivos e privilegiados para o maior ganho dos aprendentes de LE (Trojan, 2012). Tomando em conta a possível variável no presente estudo, opta-se por rever também os estudos feitos na CI na mobilidade. Nota-se que são estudos também diferenciados por abordagens de avaliação e a quantidade considerável deles só nos permite elencar alguns dos que julgamos mais representativos.

Murphy-Lejeune (2003) observa uma experiência específica de interculturalidade, vivida por alunos que fizeram intercâmbio e que passaram um ano num país europeu, numa base de dados obtidos a partir de entrevistas feitas junto de 50 alunos. A sua investigação qualitativa ilustra um modelo descritivo que poderá servir como um guião com implicações pedagógicas em situações semelhantes. De acordo com o resultado apurado, os quatro aspetos gerais de desenvolvimento – cognitivo (*knowledge*), estratégico (*strategic skills*), social (*social competence*) e pessoal (*personal and interpersonal attitudes*) – não têm peso igual como se pode ver, por exemplo, em relação à autonomia e ao aspeto estratégico que tiveram relevância mais elevada do que outros, dada a especificidade do contexto da mobilidade.

O estudo de Alred & Byram (2002) colocou a tónica sobre a influência a longo prazo, pela experiência da mobilidade no estrangeiro. A metodologia foi baseada em entrevistas e na teoria de narrativas, com os dados recolhidos e analisados sobre o desenvolvimento de CI dez anos após um ano de mobilidade. Quanto ao resultado,

---

verificou-se que os inquiridos que mais lucraram com este ano foram aqueles que tiveram um grau de “*tertiary socialisation*” antes da partida e, que o mesmo continuava a ser uma parte significativa em vidas privadas e profissionais deles.

Num estudo de Hammer & Bennett (2002), *Intercultural Development Inventory* (IDI) foi usado para avaliar até que ponto um programa de mobilidade de curto prazo pode afetar a sensibilidade transcultural (*cross-cultural sensitivity*). O IDI foi administrado antes dos inquiridos ( $N=23$ ) viajarem para o exterior e novamente 4 semanas depois, quando retornaram para os EUA. Os resultados sugerem um impacto positivo que os programas de curto prazo podem motivar para o desenvolvimento geral da sensibilidade transcultural. O IDI (2002) também foi escolhido por Rexeisen et al. (2008) e Jackson (2015) para o mesmo efeito e a investigação deles demonstra uma proposição de impacto positivo imediato de mobilidade académica no desenvolvimento de CI, sobretudo, quando a mobilidade ocorre dentro de plano de estudo bem desenhado. Esta correlação frequentemente observada entre o fator de permanência no estrangeiro e a CI é também confirmada, por exemplo, no estudo de Engle & Engle (2004) e Paige, Cohen & Shively (2004), na aprendizagem de LE. Os primeiros autores descobriram que os alunos, passando um semestre em vários países de língua francesa e espanhola, mostravam melhorias significativas na sensibilidade intercultural (*intercultural sensitivity*). Ao passo que Engle & Engle (2004) acrescentaram que o crescimento de CI ia juntamente com o prolongamento de tempo de duração de programas. Aliás, para o caso de programas não baseados em LE, Anderson et al. (2006) relatam também, num caso de programa de curto prazo, o impacto positivo dessa experiência na sensibilidade intercultural. A investigação ( $N=273$ ) de Wolff & Borzikowsky (2018), a partir do cálculo da análise de regressão, verificou o maior incremento na reflexão da própria identidade cultural dos inquiridos depois de regressar de três meses do estrangeiro.

Com o mesmo intuito de validar a experiência na mobilidade intercultural, muitos estudos empíricos debruçaram-se na avaliação de inquiridos repartidos em dois grupos, um num ambiente internacional e o outro num doméstico, ou um de nacionalidade

própria e o outro composto mais internacionalmente (c.f. estudos de Bender, Wright & Loppatto, 2009; Binder et al., 2018; Gowindasamy, 2017; Patterson, 2006). Têm-se confirmado diferenças significativas grupais, de maneira que uma educação internacional constitui, repetitivamente, uma mais-valia na perspectiva dos autores. Por exemplo, Patterson (2006) e Bender, Wright & Loppatto (2009) investigaram, respetivamente, o valor de experiência internacional por método de comparação e as conclusões são consonantes em relação à sua vantagem no impulso de CI. Para o último estudo, o conhecimento disciplinar, a CI e o crescimento social são os três fatores a ser avaliados e para o grupo que teve a experiência intercultural, a observação tirada concluiu a melhor compreensão das questões específicas daquele país assim como a mais facilidade em relacionar com os nativos. Contrariamente ao apurado nos estudos que descrevemos anteriormente, Medina-López-Portillo (2004) encontrou poucas evidências estatisticamente significativas que possam comprovar ganhos na sensibilidade intercultural, nem após de um programa de mobilidade de língua por 7 semanas nem por um semestre. Jackson (2015) também reflete as conclusões derivadas de outras investigações acerca de CI depois de concluir programas de mobilidade, revelando a descoberta de que muitos não se beneficiam totalmente da permanência no estrangeiro e que se regista pouco ou nenhum ganho na sensibilidade intercultural.

Feng (2009) apresenta-nos os dados empíricos recolhidos junto de um grupo de alunos dos países CHC (abreviatura inglesa de *Confucian Heritages Cultures*), que estudam numa universidade britânica. Tomando como ponto de partida para a análise as noções de diferenças culturais entre a socrática e a confuciana, o autor defende uma noção do “espaço terceiro”, nomeadamente uma zona intermediária, onde as identidades culturais são negociadas para os alunos conseguirem uma nova socialização.

No seu estudo empírico conduzido para a eventual construção do modelo de CCI, Chen (2009a) levou a cabo uma investigação com inquérito aplicado junto de uma amostra de 149 alunos internacionais, que nessa altura residiam e estudavam nos EUA. Os dados demográficos e o teste das CCI dos alunos inquiridos confirmam, em larga

---

medida, a hipótese de coeficiência positiva com significância alta entre os caracteres pessoais, as técnicas de comunicação, o ajustamento psicológico e o entendimento cultural. Para sustentar a hipótese de influência da proficiência linguística de LE na experiência de imersão linguística, Martinsen (2011) descreveu o seu estudo com inquiridos ( $N=45$ ) que passaram um período de tempo curto (seis semanas) na Argentina, com a aplicação de pré-teste e pós-teste do *Intercultural Communication Sensitivity Scale* de Chen & Starosta (2000). Tendo particular interesse na competência de produção oral, esta investigação tentou rastrear as variáveis como a motivação de aprendizagem, os contatos com a comunidade local, o relacionamento com famílias de acolhimento. A análise de regressão comprovou apenas 20% de contribuição de contatos com a comunidade local para a diferença entre o pré-teste e o pós-teste. Na verdade, o autor concluiu que demasiados contatos nem sempre ajudam no desenvolvimento da sensibilidade intercultural, sendo que se pede, de vez em quando, um afastamento de língua e de cultura no sentido de concretizar a reflexão intercultural.

Liu & Liu (2015) conduziram uma investigação de forma qualitativa, uma entrevista em escala pequena, destinada a dois alunos que participaram na entrevista antes e depois de um ano de estudo de imersão no estrangeiro. Apesar das dificuldades que os alunos sentiram ao se adaptarem às culturas locais, os resultados relevam que eles admitiram estarem mais conscientes das diferenças entre as culturas de origem e de receção, além de se terem tornado mais abertos e tolerantes e conseguirem promover as competências na comunicação intercultural.

Pelo exposto, constata-se que não existe nenhum estudo, nem sobre as CCI nem sobre as CI dos aprendentes de PLE, falantes da LMC. É por este motivo que se pretende conduzir uma investigação quantitativa no estudo-piloto da dissertação, de forma a permitir uma autoavaliação das CI desse público, e a colmatar o fosso que se encontra nesta área das CI. Ressalta-se que mais estudos empíricos relacionados à CI serão referenciados no contexto da mobilidade na subsecção 6.4, em articulação e diálogo com as descobertas do presente estudo.

### 3.4. Estudos sobre CI nas aulas de línguas

Ao rever os trabalhos feitos a esse respeito no mundo acadêmico, nota-se o reconhecimento da questão de cultura quando se entrou numa nova fase da linguística moderna. “Context and Culture in Language Teaching and Learning is a topic that has developed in many directions and with considerable vigour in the last 10 to 15 years.” (Byram & Grundy, 2002, p.193) A abordagem de CI ou CCI tem tido cada vez maior destaque com o aprofundamento do conhecimento geral em relação ao ensino de LE ou de línguas segundas. No contexto chinês do ensino-aprendizagem de línguas, a maior parte dos estudos na área concentra-se no ensino de chinês para estrangeiros, feitos pelos docentes da língua chinesa e destinados à melhor divulgação da cultura chinesa. Porém, sobre o tema, o estudo na área de ensino de LE com o público-alvo chinês tem vindo a suscitar cada vez maior interesse dos docentes nesta área, assim sendo, são encontrados consideráveis trabalhos de investigação ou comunicações no âmbito do ensino-aprendizagem da língua inglesa, a maior LE ou língua segunda no sistema educativo chinês. Relativamente ao ensino-aprendizagem de PLE, o presente tópico nunca é colocado no foco dos estudos ou investigações. Trata-se também de uma lacuna que leva ao aparecimento do presente trabalho.

O outro motivo que também poderá explicar esta lacuna reside nas capacidades dos docentes, um desafio a que se deve responder cuidadosamente, segundo Byram e Guilherme (2000). Com base nestes pressupostos, Guilherme (2003), ao apontar os contratempus para o ensino-aprendizagem de LE em Portugal, dá sugestões relativamente a:

O primeiro passo para a reformulação dos objetivos e dos processos do nosso sistema educativo é, sem dúvida, a revisão dos modelos de formação profissional dos professores. A preparação dos professores de língua/cultura estrangeira, (...), será possivelmente a que necessita de uma mudança mais profunda tanto em perspetiva como em âmbito. (p. 216)

Na opinião de Cushner & Mahon (2009), muitos professores têm uma formação de

---

base geral ou têm entrando na carreira sem terem adquirido as competências necessárias para garantir uma educação, como a que o mundo pede. Por conseguinte, muitos estudos empíricos (Grossman & Yuen, 2006; Mahon, 2006; Pappamihiel, 2004) foram surgindo, focando este aspecto e sugerindo a carência de educadores interculturalmente eficazes e, assim sendo, sem capacidades para ajudar os jovens a desenvolver a CI. Os autores acima mencionados todos recorreram ao instrumento de IDI e comprovaram o nível menos satisfatório da sensibilidade intercultural dos professores inquiridos. Além disso, e contrariamente ao que geralmente se tem percebido, a disparidade entre docentes e alunos verifica-se na medida em que o nível de CI é mais alto entre os alunos do que entre os seus professores. A mesma descoberta encontra-se nos estudos empíricos de Pedersen (1997) com 145 estudantes do sexto ano e os seus professores, e de Straffon (2003) com 336 estudantes numa escola secundária internacional. Os resultados de investigações anteriores não revelaram também uma clareza de relações entre a perceção de docentes sobre CCI e o modo como eles agem nas práticas do ensino (Sercu et al., 2005; Risager, 1998). Em 2005, Sercu e seus colegas realizaram uma investigação ( $N=424$ ) com o intuito de ver o grau de abertura que detinham os docentes com o ensino de CI. Seguindo a mesma linha de investigação, Sercu (2006) procurou avaliar se o mesmo público é dotado de pré-requisitos como sendo docentes de LE e de CI. Os resultados evidenciaram que os inquiridos demonstravam uma orientação positiva em relação à incorporação de CI. No entanto, as limitações no treinamento profissional e no currículo foram destacadas como os principais obstáculos para esse efeito. No âmbito duma tese de doutoramento, Faria Gonçalves (2016) adaptou o questionário de Sercu et al. (2005) e aplicou-o aos docentes de PLE na China continental ( $N=52$ ), de entre várias conclusões, ressalta-se o menosprezo da abordagem de cultura nas aulas de PLE. Um relatório sobre a aprendizagem intercultural de línguas (Liddicoat et al., 2003) apresentou a mesma questão, indicando a falta de conceptualização coerente sobre a cultura e a aprendizagem de cultura em programas de aprendizagem de LE, além de outras ausências em termos de planos curriculares.

Han & Song (2011) conduziram uma investigação no âmbito do *status quo* da cognição sobre CCI de docentes chineses no ensino superior. Aqui, a conceptualização dos inquiridos sobre a CCI é bastante vaga, apesar de terem demonstrado o forte desejo em desenvolver a CCI dos seus alunos.

Em segundo lugar, devido à realidade que engloba os cursos de português nas instituições do ensino superior e às necessidades profissionais dos aprendentes, esta lacuna provavelmente não será facilmente colmatada, ou melhor dizendo, esta lacuna corresponde precisamente à fase ou à tendência da evolução do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto chinês. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LE no contexto chinês é, neste caso, o novo fenómeno da nova fase do desenvolvimento do PLE. As teorias e experiências pedagógicas de LE/L2, neste caso, servem como o meio principal de referência para orientar os atos de pedagogia de PLE/PL2. Em seguida, faz-se uma revisão da literatura em torno da abordagem da CI nas aulas de línguas, o que poderá servir como ponto de partida para as aulas de PLE.

O autor russo Saphonova (1996) apresenta uma abordagem sociocultural para o ensino de línguas modernas, que ele descreve como “teaching for intercultural L2 communication in a spirit of peace and a dialogue of cultures” (p. 62). A proposta do autor aproxima-se do termo *dialogue of cultures*, advogado por Bakhtin (1981, 1986). Além disso, vários investigadores defendem a integração de etnografia em cursos para formação de docentes de língua estrangeira (L. Q. Allen, 2000) e para ensino-aprendizagem de alunos de língua estrangeira (Bateman, 2002, 2004), afirmando que ela facilita a construção de conhecimentos culturais e resulta em compreensão mútua mais profunda. Os argumentos dos autores supracitados vêm confirmar a pertinência de diálogo com outros, falantes nativos e não-nativos, na abordagem de comunicação intercultural na pedagogia de língua estrangeira. Kramsch (1993), ao recuperar o exemplo e a ideia do sociolinguista Saville-Troike, defende que as regras linguísticas e sociolinguísticas podem ser explicitamente exploradas e discutidas, mas a própria decisão de uso efetivo deve ser deixada para os alunos envolvidos.

---

No que concerne aos estudos empíricos, uma série de estudos conduziu a investigação em *process-oriented approach*, visando os objetivos de cultura e comparações, através de um portfólio cultural (Wright, 2000). No seu estudo quasi-experimental foram inquiridos 103 estudantes universitários em quatro seções da língua alemã, o autor concluiu que o componente de portfólio cultural (*treatment*, para adotar a palavra do autor) poderia ser mediado e examinado através de comunicação baseada na Internet com os falantes nativos de cultura-alvo. Num estudo de 54 estudantes universitários de espanhol, Bateman (2004) descobriu que a aprendizagem etnográfica resultou no desenvolvimento de empatia em relação a outras culturas e na redução de estereótipos, mesmo para aqueles que participaram em curso por obrigação. Os resultados desses alunos sugerem que a abordagem etnográfica de cultura no ensino-aprendizagem de língua, com a base em interesse e motivação dos alunos, produzirá resultados positivos de aprendizagem. Os estudos de Roberts et al. (2001) e de Crawshaw et al. (2000) conduziram investigações com estudantes participantes também neste sentido, em que a aquisição de CI é fomentada pelas observações e reflexões etnográficas durante um período de tempo de estudo no estrangeiro. A noção do “espaço terceiro” nas aulas de línguas, defendida por Feng (2009) (cf. Subseção 3.3.), por sua vez, favorece a criação de uma zona intermediária para alunos negociarem até conseguirem uma nova socialização.

Como resposta aos desafios interculturais da educação em Geografia, Brendel et al. (2016) usaram entrevistas qualitativas para avaliar as mudanças de CI de 16 estudantes universitários e o resultado indicou de forma inequívoca que o trabalho multicultural de campo promove a aquisição intercultural em nível pessoal. Nedic & Nafalski (2011) desenvolveram um quadro de experiência de aprendizagem por via de colaboração internacional *online*. Tendo por base o conceito de *Community of Practice*, os aspetos como o conhecimento disciplinar, a tecnologia e a CI representavam uma mais-valia para os alunos de Engenharia Eletrotécnica e Informática.

Chen (1991) conduziu um estudo para examinar como um curso de comunicação

intercultural podia afetar respostas dos alunos em cenários de comunicação intercultural. O método de investigação feito nos grupos comparados e o teste de ANOVA revelaram que os alunos apresentavam diferenças significativas após o curso. Huang (2017), acreditando o conceito da internacionalização de campus (Knight, 2006; Zha, 2003), denotou os resultados de CI dos inquiridos universitários chineses e propôs um modelo de formação de CI consistindo em três dimensões: conhecimento, ação e reflexão. A partir daí, foram introduzidos quatro módulos com atividades curriculares, baseadas na CI. A sua organização, participação, avaliação também foi relatada pelo autor.

Entre muitos estudos que se concentravam no ensino de aspetos culturais, em contexto de aula de PLE, encontrámos poucas evidências relacionadas com o ensino e a aquisição de CI no mesmo contexto. Um dos exemplos, de Farneda Sampaio & Nédio (2015), apresentou a função de agente da interculturalidade num projeto cultural de PLE. Foram explicitamente destacados os aspetos interculturais no projeto e os resultados mostraram a evolução de perceção da interculturalidade pelo aprendente durante a realização do projeto, relacionando a sua cultura com a cultura do outro.

### **3.5. Resumo da lacuna pela revisão da literatura**

Em primeira instância, cabe-nos apontar a escassez relativa dos estudos empíricos, neste aspeto, no contexto académico chinês, não se registando grande diferença entre a comunicação intercultural e o estudo de CI. A investigação de Peng (2005), que visa mostrar o panorama geral, envolveu 1.109 artigos, de 564 revistas científicas da China e no período de 1994-2003. Esta grande base de dados permitiu ao autor chegar à conclusão de que estaria basicamente em branco total a fundamentação teórica na base de estudos empíricos. A mesma conclusão também se evidencia pelo estudo de Hu. W. Z (2005), que analisou 2.285 publicações de autores chineses na comunicação intercultural, no período de 1999-2002. Os resultados alcançados foram semelhantes aos de Peng (2005), em que se verificou menos de 1% de estudos empíricos. Ainda no

---

mesmo sentido, Pan (2008) continuou numa investigação que cobria mais de uma dezena de revistas científicas em LE da China, confirmando que a situação persiste e que a teorização original de CI, no contexto chinês, não se foi realizando na metodologia empírica.

Mesmo considerando um domínio mais alargado, nomeadamente no cenário internacional, o aumento de interesse de CI não levou a uma melhoria no tratamento da questão metodológica nos estudos empíricos. As revisões de Spitzberg (1989) e de Griffith et al. (2016) apontam que, para a maioria dos estudos de avaliação, existe uma insuficiência de validade instrumental. Assim, na mesma lógica de pensamento, propomos as preocupações de Van de Vijver & Leung (2009):

We are now in the stage where we are unable to decide which theories are well supported by empirical data, which frameworks should be modified, and which ones should be abandoned altogether. It is also important for research studies to indicate which interventions are most effective in developing intercultural competence as well as which assessment instruments and methodologies are most effective in measuring this complex construct. (p. 405)

Em matéria de pedagogia, heurísticamente, as CI têm vindo a ter mais destaque, porém, elas são mais associadas aos professores de língua, a par da formação de competências comunicativas dos aprendentes. Além disso, há poucos estudos que versem sobre a possível modelização destas competências no sistema educativo chinês, indo pouco além de reproduções dos modelos no contexto epistemológico ocidental. Menos ainda são aqueles que visam as estratégias em comunicação intercultural, tanto para nortear as nossas ações de ensino como para a sua aplicação nas práticas. De acordo com a investigação estatística conduzida por Hu & Fan (2011), na esfera internacional, a adaptação e formação intercultural são dos temas que receberam mais apoio no mundo académico, onde a discussão não só se vincula à volta de comunicação, mas sim a partir de prismas diversos como o educativo, o comercial, o militar e o religioso, entre outros. Nestes estudos, percebe-se que as questões concretas são dirigidas e tratadas, de forma objetiva, adotando as perspetivas multifacetadas, como

tal, ainda existe uma grande lacuna a colmatar pelos académicos chineses.

É de salientar que muitos autores e profissionais chineses têm atribuído novos fatores ao estudo das CI. Porém, todos partem do ponto de vista metodológico ocidental, quer isto dizer que será bem expetável e necessário que as investigações futuras, quando se tratar de ações de comunicação intercultural, venham a ser efetuadas de maneira não ocidental (Chen, 2009).

Numa pesquisa nas publicações de escrita académica em língua chinesa, filtradas pela palavra-chave de CCI e com a cobertura de 15 anos, Hu (2013) identificou o último período de quinze anos como o *booming* dos artigos estudando as CI, com o número total de 6.942. Ele também verificou que a discussão sobre o tema é articulada, na esmagadora maioria, com o mundo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, exemplificando com o facto de 80% desses 6.942 artigos terem sido produzidos nos campos linguístico ou literário, nem se esquecendo de lamentar que a discussão se limite apenas aos conteúdos mais gerais, o que deixa com que os conceitos das CI não sejam muitas vezes discutidos e aprofundados no mundo chinês.

Até ao momento, não se encontra no contexto chinês uma bibliografia com suficientes estudos empíricos sobre as dimensões das CI dos estudantes universitário chineses. Tampouco se criaram inventários que sejam aceites e reconhecidos em larga medida, já para não falar da sua influência internacional (Wu, Fan & Peng, 2013). A falta de um sistema com critérios e com recursos instrumentais específicos, leva a que as competências dos estudantes universitários na comunicação intercultural não cheguem a ser avaliadas, quantitativa e objetivamente, o que leva a que se constitua um fosso a ser colmatado se se considerar o panorama geral de sistema educacional no ensino superior (Shen & Gao, 2015). Pelo exposto, constata-se que não existe nenhum estudo, nem sobre as CCI nem sobre as CI dos aprendentes de PLE falantes da LMC. É por este motivo que se pretende conduzir uma investigação quantitativa, de forma a permitir uma avaliação das CI desse público e a colmatar a lacuna que existe nesta área.

---

## **Notas conclusivas**

Ainda que sintética, a revisão da literatura que fizemos neste capítulo colocou a principal tônica nos estudos empíricos na avaliação de CI, com enfoque particular no público chinês e no contexto da mobilidade, dois elementos que se aproximam da nossa investigação assim mantendo a maior comparabilidade entre os estudos congêneres. Considerados como as implicações pedagógicas possíveis deste estudo, foram também revistos alguns estudos sobre CI no ensino-aprendizagem de LE, que pelo exposto, revelaram mais uma linha futura de investigação.

Pelo resumo da lacuna da revisão da literatura, sugere-se e é pertinente considerar a não existência de nenhum estudo empírico sobre a CI, num público com o qual nós como docentes e investigadores, contatamos e comunicamos todos os dias, designadamente os estudantes universitários chineses como aprendentes de PLE. Como pudemos observar neste capítulo, ao abordar esses estudos congêneres, foi-nos possibilitado analisar as suas abordagens, as perguntas de investigação, os públicos e os contextos, assim com os instrumentos que foram aplicados e os resultados eventuais. Com base nisto, o presente capítulo ajudará a formar as nossas opções metodológicas, que serão bem justificadas e explicitadas no capítulo que se segue.

## **Capítulo IV. Metodología**

---

## **Introdução**

Neste capítulo, iremos debruçar-nos sobre os procedimentos metodológicos que nortearão o desenho, a administração e a análise estatística da nossa investigação.

Sendo no âmbito desta tese de doutoramento, uma das investigações complementares feitas por nós pretenderá perceber as perspetivas do nosso público sobre a CI e mais precisamente as especificidades do contexto português da mobilidade para este tipo de público. Assim, no primeiro momento, a partir das dimensões teóricas e empíricas, iremos apresentar as questões de investigação que servem como linhas de orientação do nosso trabalho.

Semelhantes aos estudos congéneres que abordámos no capítulo anterior, o paradigma quantitativo será usado neste caso com o propósito de averiguar o perfil geral e a avaliação de um público relativamente largo, constituindo deste modo um poder da estatística maior possível. Cientes das limitações da metodologia quantitativa, iremos tomar o ponto de partida do inquérito de Fan, Wu & Peng (2013). Seguidamente, passaremos a descrever o instrumento desenvolvido bem como o processo da sua experimentação. Assim, tendo identificado as variáveis dependente e independentes da nossa investigação, iremos construir a nossa estrutura, na qual assenta o questionário para a recolha dos dados. Por fim, descreve-se a administração do questionário e os procedimentos da análise estatística, que envolverão análises fatoriais, medidas descritivas e inferenciais.

Relembramos que, neste trabalho, optou-se por usar o termo “avaliação”, mesmo que a situação aplicada implique que classicamente seja designada por auto- ou heteroavaliação.

### **4.1. Investigação exploratória com o *corpus***

Para avaliar e detetar as dimensões das CI, na perceção dos alunos chineses na imersão linguística portuguesa, fez-se uma investigação qualitativa. Para o efeito, a

*Autobiography of intercultural encounters* (2009) foi adaptada e administrada em língua portuguesa, através do correio eletrónico. Os respondentes são alunos do Curso Anual do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foram recolhidas, no total, 20 respostas válidas, que se processaram a seguir à análise qualitativa de dados, designadamente a análise das 139 incidências que conseguimos verificar em torno da avaliação de CI pelo nosso público-alvo. Após a administração do instrumento de investigação, as respostas foram diretamente introduzidas no programa Nvivo 11.0 e posteriormente processadas e analisadas também neste programa. Fundamentada em *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1990) e em *qualitative content analysis* (Schreier, 2012), a análise dos dados procurou, sistematicamente, descrever o significado dos dados qualitativos, atribuindo-se ao *corpus* um quadro de categorias com codificações sucessivas.

A análise e a leitura do *corpus* permitem-nos observar o seguinte: 1) a perceção do público-alvo chinês sobre CI está assente em categorização e modelos multidimensionais compostos por atitude, conhecimento, aptidão e consciência; 2) na codificação superior de dimensões, verifica-se no público-alvo chinês a diferenciação equilibrada pela orientação por identificação de dificuldades/problemas e por resolução de dificuldades/problemas, o que permite presumir que a aprendizagem de CI do público-alvo chinês é como um processo de identificação e resolução; 3) no contexto da mobilidade em Portugal, por um lado, a atitude positiva recíproca entre os aprendentes da língua e os falantes nativos favorece a interação intercultural, assim como a consciencialização do público-alvo no tocante às semelhanças e diferenças. Por outro lado, constata-se a lacuna do conhecimento por distância cultural e o défice linguístico e não-linguístico.

#### **4.1.1. Especificidades no contexto português de mobilidade**

Para o contexto específico da mobilidade em Portugal, de uma forma geral, as perturbações mais comuns encontram-se nas diferenças de tradições, de gostos e de

---

preferências entre duas culturas, sobretudo o que há em uma e não há em outra. A título de exemplo, é considerada difícil a experiência nos primeiros contatos, em particular, aceitar dar beijinhos como forma de cumprimento em Portugal. A falta de pontualidade e de planeamento com antecedência também são apontados e constituem umas outras complicações para o público chinês aceitar e interagir com sucesso. A acrescer a isso, pelas descrições na investigação, é possível identificar o desconhecimento ou o preconceito da parte de comunicador português no que diz respeito às políticas internas na China, como a questão de Hong Kong, Macau e Taiwan, o que leva com que as duas partes de comunicação não consigam estabelecer uma atitude positiva um com o outro logo num primeiro contato. A timidez e a hesitação de articular oralmente as suas ideias, da parte do público chinês, em larga medida também se afiguram como obstáculos para a comunicação intercultural e até desenvolver as CI. Porém, em muitos casos, as características apresentadas durante os encontros pelos portugueses, como a hospitalidade e a extroversão e até idiossincrasias específicas são apreciadas e sem dúvida nenhuma facilitam o sucesso de encontro. Com base na perceção dos inquiridos e na categorização de quatro dimensões, far-se-á uma análise qualitativa mais detalhada sobre Atitude, Conhecimento, Aptidão e Consciência.

#### **4.1.2. Dimensões na investigação**

##### *Atitude*

Em larga medida, o público-alvo chinês apresenta uma atitude positiva em relação à população portuguesa, que, pela sua natureza, demonstra uma afeição em relação aos interlocutores que são provenientes de outra cultura, o que ajuda na quebra de gelo em muitos casos de comunicação. Isto revela-se pelas incidências como “que interessante”, “me sentia a empatia”, “ela agradou-me”, “hospitalidade dos portugueses”, “a paixão dos portugueses”, “o entusiasmo e a extroversão”, “ela era tão simpática”, entre outros. De maneira esta, a mesma afeição transmitida pelos comunicadores portugueses traduz-se na reformulação da própria atitude do público-alvo chinês, uma vez que “we may

show respect towards them, meaning we see value and positive elements in their beliefs and practices even if we do not share them” (Conselho da Europa, AIE, 2009, p. 4). E se se considerar a base de CI estar nas atitudes das pessoas que interagem com as de outra cultura (Conselho da Europa, INCA, 2004, p. 9), torna-se ainda mais relevante a reciprocidade de atitude positiva e de respeito entre os envolvidos numa situação de comunicação intercultural.

Em contraponto, no desenrolar de encontros, também se depreendem os traços atitudinais que complexificam a comunicação. Exemplos desses são como “estava super-supreendida e mesmo zangada”, “fiquei irritada”, “me sentia sozinha”, “tinha receio”, “a minha timidez”, entre outros. Tratam-se de reações que, de forma negativa, apareceram logo nos primeiros contatos de encontros e, geralmente são as respostas que se dão com “*prejudice, suspicion and intolerance*” (Conselho da Europa, AIE, 2009, p. 4), tanto da parte de orador como da parte de interlocutor.

A aceitação do Outro e a salvaguarda de direitos do Outro, mesmo que não esteja de acordo com ele, pode-se traduzida como “*tolerance*” (Conselho da Europa, AIE, 2009, p. 4). Neste aspeto, o público-alvo propõem resoluções como, por exemplo, “com base de respeito mútuo”, “não esperamos tanto”, “tolerar o mais possível”, “aceitar as diferenças culturais”, “os meus sentimentos naquele tempo eram curiosidade”, “ela estava aberta à pessoa desconhecida, dava-me a paixão preciosa”, e “nós apresentamos respeito um ao outro, portanto recebemos carinho das desconhecidas”.

### *Conhecimento*

Deve ficar claro que a comunicação, seja intercultural seja intracultural, funciona melhor quanto mais os envolvidos compartilharem o conhecimento sobre o mundo. O conhecimento compartilhado, neste caso e pelas palavras de Scollon, Scollon, & Jones (2001), assenta em “*shared knowledge of actions and situations*” e “*shared knowledge of relationships and identities*” (p. 23). Se duas pessoas tiverem em comum histórias, origens ou experiências, a sua comunicação ocorrerá com bastante facilidade, “because the inferences each makes about what the other means will be based on common

---

experience and knowledge” (Scollon, Scollon, & Jones, 2001, p. 21). No entanto, é bem perceptível que, entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa, o conhecimento em comum não é tanto como entre duas culturas dentro de um contexto epistemológico, como declaram os inquiridos no nosso estudo, referindo-se à distância cultural: “muitas diferenças entre duas culturas”, “duas culturas diferentes”, “as diferenças culturais entre dois países foram óbvias”, “as formas diferentes de tratar problemas”.

Em primeiro lugar, o melhor conhecimento sobre uma cultura parte do entender todas as experiências que norteiam os seus membros ao longo de vida (Jandt, 2010). Neste âmbito, encontramos as manifestações como “quando iria apertar as mãos com ela, ela veio e beijou nas minhas bochechas”, “não sabia quando devia se beijar”; “as tradições não mudam”, “o gosto dos portugueses é bem diferente com o gosto dos chineses”, “os portugueses são os cavaleiros de aventura e os chineses têm os pés fincados na terra”, etc. Posto assim, chamamos atenção para os aprendentes chineses o conhecimento sobre a cultura e as práticas culturais, da sua própria cultura de origem e da cultura de imersão, não só implicando as práticas, as crenças, os valores, os símbolos, as tradições e as maneiras de ser e de interpretar o mundo (Conselho da Europa, AIE, 2009), mas também preconizando a compreensão sobre a língua e o gesto, a aparência pessoal, a religião, os costumes familiares, a comida, o trabalho, o sistema de educação e de comunicação, os sistemas de saúde, de transporte e de governo, entre outros (Jandt, 2010).

Percorrendo o *corpus*, não é difícil de localizar aqui e ali as ocorrências de “desacordos”, os casos “estranhos” e “inesperados”, o estarem surpreendidos, muitas vezes o “nunca tinha pensado”, o que transparece uma lacuna de conhecimento do nosso público em relação às práticas e mentalidade culturais de Portugal e o caminho indispensável para o progresso de competências comunicativas e interculturais do nosso público-alvo.

### *Aptidão*

Por se tratar de aprendentes da língua no contexto da mobilidade, o nosso público,

de modo geral, refere que nos encontros interculturais as comunicações decorreram via língua portuguesa, como tal, as competências comunicativas e sócio-comunicativas da língua portuguesa surgiram como as aptidões mais apontadas para o sucesso de tal encontro. Exemplos desses são “através da comunicação”, “foi uma comunicação interessante e significada”, “a comunicação entre dois línguas diferentes também foi uma experiência especial”. No tocante às competências comunicativas, uns impedimentos e dificuldades também são descritos como “não tínhamos maneiras para comunicarmos”, “devo comunicar mais com ela” e assim por diante.

Pelo que se mostra no *corpus*, constantemente, para o público chinês falta esta aptidão de administrar bem o stresse e as mudanças circunstanciais, as expressões como “eu senti-me um pouco nervoso” e “tinha receio” constituem a prova disto. Outras aptidões que permitem a interação eficaz e apropriada, no momento de encontro, também se encontram ausentes, com o público reclamando que “não podia fazer nada”, “não é nada fácil de mudar”, “não sabia o que devia falar”, “não conseguia procurar uma maneira adequada para eu praticar bem a língua portuguesa”. Muitas vezes, pela ausência das aptidões em função de estabelecer relacionamentos, administrar as disfunções e mediar entre duas culturas, o objetivo formativo de “intercultural speaker” no ensino-aprendizagem de LE, pegando a designação de Byram (1997), pode não ser atingido.

Segundo a nossa descoberta, as maneiras convocadas pelo nosso público realizam-se como “tentei explicar”, “divertimos jogos juntos”, fazer a “amizade”, no entanto, continuam a ser insuficientes para ir ao encontro do que Byram (1997) define para as aptidões.

### *Consciência*

Pela análise feita, o nosso público já está ciente da distância e da diferença que separam a cultura portuguesa da cultura de origem, que neste caso é chinesa, o que é bastante favorável à construção mais aprofundada da consciência intercultural, tanto no que se refere às semelhanças como também às diferenças. Uma declaração encontrada

---

no *corpus* diz o seguinte: “... a perceber que às vezes não há comportamentos bons, maus, estranhos, apenas porque somos diferentes, somos das culturas diversas”. É por meio dos encontros que estão em causa e de muitos outros encontros que não foram registados, mas ocorreram no dia-a-dia, que o público chinês desenvolve a sua consciência intercultural. As incidências como “foi a primeira vez que tive este tipo de experiência”, “esta experiência pôs-me a pensar em algo que nunca tinha pensado”, “esta frase fazia-me pensar muito” atestam a sensibilização que tem ocorrido durante estes encontros.

## **4.2. Questões de investigação**

Na primeira fase da investigação do presente estudo, com base nas fundamentações teóricas e na revisão da literatura sobre a CI, desenvolveu-se um inquérito *ad hoc* e realizou-se um teste em pequena escala com um questionário-piloto. Posteriormente, precedeu-se à administração do questionário e à respetiva recolha dos dados, que foram analisados e interpretados por forma a estudar o modelo multidimensional dos inquiridos nos seguintes aspetos:

- 1). Análise exploratória e confirmatória fatorial do instrumento que modeliza a CI;
- 2). Perfil global dos inquiridos em termos da CI;
- 3). Análise descritiva e a inferencial.

Na formulação das questões de investigação, procurámos evitar ser excessivamente ambiciosos, isto é, alargar em demasia o leque dos fatores e variáveis a ser explorados, tendo em consideração as limitações inerentes ao inquérito por questionário. À luz dessas considerações, as questões a que pretendemos responder neste estudo, através de uma análise descritiva foram as seguintes:

- 1). A média e a distribuição da avaliação global da CI – no conjunto amostral, por género, por origem, por ano de curso, por mobilidade, por duração da mobilidade e por contexto da mobilidade;
- 2). A média e a distribuição das dimensões da CI, nomeadamente a atitude, o

conhecimento, a aptidão e a consciência – no conjunto amostral, especialmente ordenadas por origem, por ano de curso e por duração da mobilidade;

3). As 10 CI mais e menos pontuadas e a respetiva análise qualitativa;

4). As CI novamente acrescentadas e a respetiva análise qualitativa.

Na fase da análise inferencial, pretendeu-se explorar a correlação entre a CI (a global e a das dimensões) e as diversas variáveis, designadamente o género, a origem, o ano de curso, a mobilidade, a duração da mobilidade e o contexto da mobilidade.

### **4.3. Inquérito por questionário**

Constatou-se que os estudos empíricos vêm ocupando um espaço crescente nas revistas internacionalmente reconhecidas em comunicação intercultural, contando com o facto de algumas só aceitarem trabalhos desta natureza. Para exemplificar com o estudo de Peng (2008), nomeamos o *Journal of Cross-Cultural Psychology* e o *International Journal of Intercultural Relations*. Neste aspeto, se pensarmos o caminho que foi percorrido pela disciplina no contexto americano, não é difícil verificar o domínio da abordagem quantitativa. Partindo da metodologia qualitativa da antropologia cultural (destaca-se aqui a obra de *The Silent Language*), até à ascensão da quantitativa e à marginalização da qualitativa na década 80 (Guan, 2006), a maior tendência que hoje em dia chega afigura-se como a diversificação e a combinação de metodologias, pertinentes e caracterizadas pelas alternativas mistas. Shi & Zhu (2015) demonstram, no entanto, um panorama um pouco oposto no mundo académico chinês. Durante o período entre 2005 e 2014, as publicações da área estão em articulação sobretudo com as teorizações ou as discussões que partem da intuição, o que atinge uma percentagem de 76,8% nas revistas CSSCI, deixando uma margem relativamente reduzida para os estudos empíricos. O paradigma, resumido por Guan (2006) fundamentando-se nas publicações entre 1995-2005, segue geralmente o modelo “leitura + teorização + argumentação + conclusão”. Para contornar a questão, persistentem nestes trabalhos a falta de profundidade (Guan, 2006) e a simplicidade

---

metodológica (Luo & Si, 2005).

Em jeito de síntese do conjunto dos estudos aqui apresentados, pelo percurso que fizeram as publicações ao longo dos anos, constante e transversal é a criatividade de muitos autores, que criam novos pressupostos teóricos e novos inquéritos considerando novas circunstâncias. A pesquisa de Shi & Dan (2016) demonstrou que, perante a tendência geral dos estudos empíricos na comunicação intercultural a escala mundial, a metodologia qualitativa é que predomina nesses estudos, seguida pela metodologia mista, tendo-se notado a grande subida de aplicação da metodologia quantitativa.

Em larga medida, recorrendo as formas de questionários, o paradigma de investigação, tomando a abordagem quantitativa, pode ser concebido como “inventories”, “tests”, “batteries”, “checklists”, “scales”, “surveys”, “schedules”, “indexes” ou “indicators” (Dörnyei, 2007). Os questionários são, neste caso, dados como qualquer instrumento baseado em texto, que pretendem apurar uma série de perguntas ou enunciados a ser respondidos por participantes. As respostas procuradas também variam de caso para caso, como se pode ver nos exemplos indicados por Brown (2001). Caraterizados por serem facilmente construídos e adaptados, acessíveis a um público relativamente largo e prontamente processados e analisados, os questionários são comumente reconhecidos e amplamente apontados como forma de pesquisar informações diversas. Informações essas que são, por exemplo, segundo o levantamento de Young (2016), as informações demográficas, os comportamentos, as atitudes (ex., em relação a outros grupos culturais), o conhecimento fatural, as opiniões (ex., a vontade em direção ao multiculturalismo), as propriedades psicométricas (ex., o nível de extroversão que um indivíduo expõe), entre muitas outras.

Dito de outra forma, é óbvia a utilidade de questionários para recolher e inferir uma multiplicidade de dados, porém, as críticas nunca lhes faltam. A esse respeito, têm sido sempre objeto de ataque o posicionamento ontológico e epistemológico predominante de teoria que os questionários manifestam (Young, 2016). Na sua pesquisa no domínio de paradigmas investigativos na comunicação intercultural, o autor não deixa de

assinalar a questão de validade de tradução, nem negligenciando o *bias* para respostas socialmente desejáveis. A dependência na categorização *a-priori* também foi identificada como particularmente pertinente para investigações em estudos culturais ou interculturais (Young & Sercombe, 2010; Holliday, 2016) e notam-se as críticas apontadas na superficialidade e na descrição insuficiente de fenómenos (Dörnyei, 2007) e até na imprecisão e complexidade de situações sociais para a finalidade de quantificar (Alvares, 2003).

Em jeito de síntese, qualquer instrumento de inquérito tem as suas limitações, limitações estas que podem incluir o *bias* cultural, as restrições de linguagem, os assuntos administrativos e logísticos, o custo e o tempo (Bennett, 2015). Dadas a complexidade de CI e a persistente polémica na sua avaliação, não existe um instrumento perfeito, além de mais, um instrumento só não se considera suficiente para avaliar todas as CI.

Na hora de construir a amostragem, temos a consciência de que quanto maior a amostra, maior o poder da estatística (Cohen, 1987). E na opção de amostragem,

Convenience sampling is self-explanatory. It involves the researcher choosing participants simply for reasons of ease of access, in terms of physical proximity, accessibility, the timing of the administration of the survey, or the willingness of people to participate, for example. (Young, 2016, p. 169)

Concretamente, com foco nos estudos feitos em comunicação intercultural, nos tipos de respostas, encontram-se a escala de Likert, a escolha múltipla, o teste de associação implícita (IATs), a metodologia Q-sort e o teste de julgamento situacional, etc. (Griffith et al., 2016). Na interpretação dos dados, as respostas de questionários permitem, principalmente, confrontar as diferenças e identificar as correlações. Na análise comparada de diferenças, são muitas vezes usados os testes estatísticos como *T-test*, *One-way Anova* e *Manova*. Eles transparecem diferenças significativas na base das médias de variáveis, tendencialmente dando um poder explicativo à distinção fenomenal. As correlações são procuradas com o intuito de medição da causalidade e o

---

estabelecimento de uma hierarquia entre as variáveis. Os testes de correlação *Pearson*, a análise exploratória fatorial, a análise confirmatória fatorial e a regressão múltipla são aqueles mais apontados para o efeito. Mesmo que sejam probabilísticos, os testes estatísticos do método quantitativo potencializam apontar umas inclinações que consigam interpretar e elucidar as hipóteses de investigação. Entre eles, na prática, as duas análises fatoriais constituem os dispositivos, com bastante segurança, para poder cientificamente validar os instrumentos de investigação (Peng, 2005).

#### **4.4. Desenvolvimento do modelo do questionário**

Tomando o modelo multidimensional de Byram (1997) e recorrendo às referências do inventário proposto para a autoavaliação das CI de Fantini (2000, 2006), com 4 dimensões e 22 enunciados, assim como o inventário AIC, com 4 dimensões e 43 enunciados, do projeto FEIL, Wu, Fan & Peng (2013) propõem um novo inquérito de CI para Estudantes Universitários Chineses (doravante denominado por CIEUC), não negligenciando os contextos frequentes de comunicação intercultural destes estudantes. Necessariamente, a conjugação de instrumentos, que provêm de objetivos e públicos diferentes, exige uma série de modificações que são feitas, efetivamente, em várias etapas, num processo que parte em primeiro lugar da congregação e da classificação dos enunciados. Assim sendo, os “enunciados emprestados” (Dörnyei & Taguchi, 2009) e as modificações dos itens de testes anteriores (Matsumoto & Hwang, 2013) servem como fundamentos de discussão e retificação, que circulam entre os especialistas da área e os estudantes, que contribuem para a sua testagem e melhoria com entrevistas conduzidas em par ou em grupo. Em seguida, a sistematização das opiniões de várias partes ajuda na seleção dos enunciados desnecessários e repetidos semanticamente, ou outras emendas, algo que é *time-consuming*, mas relevante para a elaboração de um inquérito, subdividido em quatro dimensões com 60 enunciados, pronto a ser aplicado junto do público de estudantes universitários chineses. O resultado dessa investigação-piloto produziu, conseqüentemente, um inquérito conciso e coerente, apenas com 40

enunciados repartidos em quatro dimensões.

Wu, Fan & Peng (2013), em 2011, aplicaram o mesmo inquérito junto do público universitário chinês, no segundo ano de graduação, em cinco universidades. Com uma cobertura mais ampla de cursos, os autores conseguiram receber 331 respostas válidas. Segundo os resultados, apresentam-se seis fatores representativos que se congregam em 28 enunciados, todos apresentam alfas de Cronbach que oscilam entre 0,734-0,910. Os fatores extrativos demonstram como evidente a composição multidimensional das CI do público-alvo, que inclui a) o conhecimento sobre a própria cultura; b) o conhecimento sobre a cultura estrangeira; c) a atitude; d) a aptidão comunicativa intercultural; e) a aptidão cognitiva intercultural e; f) a consciência. Trata-se de um instrumento caracterizado pela coerência e pela multidimensionalidade, que se mostra enquadrado no modelo proposto por Byram (1997) para o contexto europeu.

No mesmo ano, o instrumento, que já tinha demonstrado ser fidedigno e viável no contexto chinês, foi aplicado por Fan, Wu & Peng (2013), junto de 1.300 estudantes universitários, que frequentavam diferentes anos (do primeiro ano até ao último ano de graduação) de cursos diferentes (segundo a quota de cursos sistematizada e registada por ano no Ministério de Educação). Paralelamente à aplicação do questionário, foi realizada pelos autores também uma investigação qualitativa com recursos a entrevistas, com o objetivo de completar as informações recolhidas na investigação quantitativa.

#### **4.5. Estudo-piloto**

O presente estudo-piloto toma o ponto de partida do inquérito no estudo de Fan, Wu & Peng (2013) e os resultados da investigação dos autores. Tendo em conta a especificidade do ensino-aprendizagem de PLE, pediu-se, num primeiro momento, a várias pessoas que lessem, de forma crítica, o questionário: duas colegas de doutoramento, também ensinantes de PLE e dois alunos de cursos de licenciatura da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, que também que se encontravam nesse momento na sua imersão linguística na Universidade de Lisboa. Dessas leituras

---

resultaram várias sugestões, no sentido de reformular certos enunciados que apresentavam algumas incongruências ou até dividi-los, sendo que, na ótica de respondentes, alguns poderiam causar duas respostas distintas para o mesmo enunciado. Além disso, fomos aconselhados a reordenar determinadas sequências de itens, como também a incluir alguns fatores sociodemográficos que possibilitassem o cruzamento de dados, de modo a prover uma maior sustentabilidade ao nosso trabalho de investigação.

No estudo-piloto, a aplicação do questionário CIEUC foi administrada em língua chinesa, através da plataforma *online* “wjx”<sup>21</sup>. Um código bidimensional que serve como *link* para o questionário foi criado e entregue aos inquiridos, o qual só tem uma semana de validade para o preenchimento. Foram recolhidas 83 respostas válidas.

Na análise dos dados, foi feito primeiramente o teste de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), indispensável para o efeito de verificação de consistência interna, e a seguir serão apresentadas as análises descritivas da CI, no seu conjunto, respetivamente, bem como uma análise inferencial em relação às CI em função das dimensões mais significativas.

#### 4.5.1. Fiabilidade do instrumento

O alfa de Cronbach global do questionário CIEUC, constituído por 31 itens, que são os enunciados formulados concisamente, é de 0,913, que é um valor bastante satisfatório, tendo em conta um limiar mínimo de 0,70 ou 0,80 (Cicchetti, 1994). Segue-se a tabela que mostra os resultados da análise de alfa de Cronbach das quatro categorias:

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
CO	.901	10
AT	.753	5
AP	.886	12
CON	.544	4
CI	.913	31

Tabela IV-1 - Alfa de Cronbach das categorias de CI

---

<sup>21</sup> <https://www.wjx.cn>

Pode-se constatar que a consistência interna das categorias se situa a um nível satisfatório, com exceção a da CON, que fica aquém de .7, fásquia de aceitabilidade. Este valor reduzido provavelmente pode ser interpretado pelo número reduzido dos itens nesta categoria, o mesmo que acontece também com a categoria da AT, que, apesar de ter o alfa de Cronbach acima de .7, apresenta uma vulnerabilidade em termos da consistência interna.

#### **4.5.2. Análise descritiva**

De acordo com os dados recolhidos, a amostra é composta por 83 respostas válidas. Verifica-se que entre os inquiridos o sexo feminino ocupa a esmagadora maioria no que diz respeito ao género, chegando ao rácio de aproximadamente 8 contra 2. Por ser uma provável variável nesta e na próxima investigação, a origem geográfica dos inquiridos diverge-se entre as aldeias, as pequenas e médias cidades e as grandes cidades, entre as quais, as pequenas e médias cidades aparecem quase na metade (49,4%) das respostas. Em relação ao ano de curso nas faculdades de origem, o terceiro ano é a opção mais apontada (73,5%), o facto que se explica com o modelo “3+1” estabelecido nos protocolos de intercâmbios, e que também constitui uma das razões para o posicionamento dos níveis de proficiência linguística em português, onde, pela classificação do Curso Anual, a maioria dos inquiridos se situa entre os níveis B1 e B2 (com 40,96% no B1 e 50,6% no B2). As respostas ao tempo de residência dos inquiridos em Portugal, principalmente, o período de menos de 6 meses (77,11%), o que é perfeitamente compreensível considerando a altura de aplicação do questionário.

A média da pontuação do conjunto da amostra analisada é de 4.48 ( $DP=.54$ ), com a escala de 6 pontos de Likert, situando a avaliação das CI pelos inquiridos no nível alto-médio. Pelo valor de média e pela análise das quatro dimensões, verifica-se o conhecimento dos inquiridos na matéria de CI. Mais especificamente os enunciados explícitos de P15 (*Tomo conhecimento em relação aos conceitos básicos da comunicação intercultural*), de 3.37 e de P16 (*Tomo conhecimento das estratégias e*

---

*técnicas para o sucesso da comunicação intercultural*), de 3.2, ambos com o valor acima da média.

Os resultados revelam uma tendência crescente em termos de nível de avaliação de CI em diferentes anos de licenciatura, sendo que a CI por parte dos inquiridos que se encontra no 4º ano de licenciatura se situa no nível mais alto, o que sugere estatisticamente que os inquiridos conhecem melhor e valorizam ainda mais a CI ao longo de evolução do seu curso. Também se pode encontrar o mesmo tipo de tendência crescente em diferentes níveis de português, com a exceção do nível A1 e do nível A2. Assim sendo, é possível interpretar os resultados da seguinte forma: as competências linguísticas, assim como o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, afiguram-se como um fator essencial na promoção da CI dos inquiridos. Por um lado, isto confirma mais uma vez que o desenvolvimento da CI só ocorre quando há uma comunicação efetiva e com eficácia, que implica práticas pedagógicas de interculturalidade, recorrendo à abordagem comunicativa. Pode-se constatar que a avaliação da CI também varia em função da duração da mobilidade, com uma subida de média no período de 6-12 meses. No entanto, o perfil geral das amostras da presente investigação justifica o reduzido número de respostas neste período, como tal, será necessário alargar o público-alvo e aprofundar o estudo-piloto para confirmar os resultados.

A análise descritiva das quatro categorias das CI demonstra que a valorização das atitude e aptidão, em detrimento da consciência e do conhecimento, o que constitui um fenómeno relevante neste estudo-piloto. A análise descritiva das competências individuais, nomeadamente a listagem das 10 CIs convencionais mais pontuadas e das 10 menos pontuadas, estão em consonância com a tendência verificada nas estatísticas analisadas das categorias das CI, indicando o nível alto de valorização de AT e AP dos inquiridos em detrimento de CO. (*vide*, a Apêndice I)

### 4.5.3. Análise de correlação *Pearson*

Na tabela seguinte, apresentamos os coeficientes de correlação de *Pearson* das dimensões em análise. Na sua generalidade, existe uma alta correlação significativamente positiva entre as quatro dimensões e a média de CI ( $p < 0.05$ ), entre as quais as médias da atitude, da aptidão e da consciência são significativamente correlacionadas com a média de CI com os seguintes coeficientes, respetivamente,  $r = 0,794$ ,  $r = 0,871$ ,  $r = 0,803$  ( $p < 0,05$ ), enquanto a média de conhecimento é moderadamente correlacionado com a média de CI com o coeficiente  $r = 0,566$  ( $p < 0,05$ ). Entre as quatro dimensões em si, existe uma alta correlação positiva entre as médias de aptidões e de consciência ( $r = 0,707$ ,  $p < 0,05$ ), uma correlação moderadamente positiva entre as médias de atitude, de aptidão e a de consciência ( $r_{\text{atitude-aptidão}} = 0,579$ ,  $p < 0,05$ ;  $r_{\text{atitude-consciência}} = 0,555$ ,  $p < 0,05$ ), ao passo que a média de conhecimento tem uma correlação baixa ou nenhuma correlação significativa com as outras dimensões, respetivamente ( $r_{\text{conhecimento-atitude}} = 0,226$ ,  $p < 0,05$ ;  $r_{\text{conhecimento-aptidão}} = 0,387$ ,  $p < 0,05$ ;  $r_{\text{conhecimento-consciência}} = 0,153$ ,  $p > 0,05$ ).

		CO	AT	AP	CON	CI
CO	Pearson Correlation	1				
	Sig. (2-tailed)					
AT	Pearson Correlation	.226*	1			
	Sig. (2-tailed)	.040				
AP	Pearson Correlation	.387**	.579**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000	.000			
CON	Pearson Correlation	.153	.555**	.707**	1	
	Sig. (2-tailed)	.168	.000	.000		
CI	Pearson Correlation	.566**	.794**	.871**	.803**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela IV-2 – Coeficientes de correlação de *Pearson* (pilotagem)

---

## **4.6. Variáveis independentes e dependentes da investigação final**

Assim, com a consideração dos resultados do estudo-piloto e tendo em conta a complexidade da natureza dinâmica da CI e da variedade de fatores que nela podem interferir, tentou-se selecionar, de forma criteriosa, as variáveis que considerámos mais pertinentes para a concretização dos objetivos desta investigação.

### **4.6.1. Variáveis dependentes**

Definiremos como variável dependente do presente estudo: **Competências Interculturais no ensino-aprendizagem do português.**

### **4.6.2. Variáveis independentes**

Subdividimos as perguntas demográficas em grupos, a saber: 1) os fatores sociodemográficos: o género, a origem, em função do perfil demográfico dos inquiridos; 2) o contexto académico: a instituição vinculativa de origem, o ano de curso; 3) a mobilidade académica: a mobilidade, a duração da mobilidade e a instituição vinculativa da mobilidade. Há assim três grupos de variáveis independentes que posteriormente passarão por análises descritiva e inferencial. Decidimos excluir uma pergunta nesta análise de variáveis: as instituições vinculativas de origem, uma vez que os dados de certas instituições não potenciam a comparabilidade analítica e no presente estudo tentamos a focar no público geral dos estudantes universitários chineses de PLE em vez de diferenciação interinstitucional. Transformámos a pergunta sobre as instituições vinculativas da mobilidade numa variável designada de contexto da mobilidade, regionalmente referida e codificada no SPSS convergendo a inserção dos nomes de instituições de intercâmbio.

Assim sendo, conseguimos construir uma figura que nos permite observar as variáveis que pretendemos inquirir.



Figura IV-1 – Variáveis dependentes e independentes no estudo

No que diz respeito à codificação das variáveis dependente e independentes, a escala Likert de 6-pontos serve para a variável dependente – a CI. Para as variáveis independentes, codificámos uma escala em que as opções foram dadas no questionário. São exceção as instituições de origem e de intercâmbio porque, neste caso específico, faz-se a codificação pela própria autora, depois de ter lido e analisado todas as respostas. Desta maneira, segue-se o quadro em que se mostra como as variáveis são codificadas.

<b>Variável dependente (CI)</b>	<b>Inserção no SPSS</b>
Conhecimento	1=nada; 2=raro; 3=um pouco; 4=algum; 5=bastante; 6=pleno
Atitude	1=discordo totalmente; 2=discordo largamente; 3=discordo basicamente; 4=concordo basicamente; 5=concordo largamente; 6=concordo plenamente
Aptidão	
Consciência	
<b>Variáveis independentes</b>	
Gênero	1=masculino; 2=feminino
Origem	1=aldeia; 2=cidade pequena ou média; 3=cidade grande
Ano de curso	1=1º ano de licenciatura; 2=2º ano de licenciatura; 3=3º ano de licenciatura; 4=4º ano de licenciatura; 5=mestrado
Mobilidade	1=sim; 2=não
Duração da mobilidade	1=1-6 meses; 2=6-12 meses; 3=12-24 meses; 4=0 mês;

	5=outro
Contexto da mobilidade	1=nenhuma instituição; 2=Portugal; 3=Brasil; 4=Macau; 5=combinação de 2 instituições; 6=outro

Quadro IV-1 – Codificação das variáveis no SPSS

#### 4.7. Estrutura do questionário

Foi com base nesses pressupostos que procurámos aplicar um questionário que melhor servisse os objetivos do nosso estudo. As fundamentações teóricas que recolhemos até agora possibilitam evidenciar uma correspondência entre as dimensões da CI e as suas equivalências conceituais, como se ilustra na seguinte figura:



Figura IV-2 – Estrutura das dimensões da CI no estudo

##### 4.7.1. No estudo piloto

Fizemos uma pilotagem com uma pequena amostra de estudantes, para percebermos se o questionário está adequado ao que queremos pesquisar ou se deverá haver alterações, adições ou exclusões. Veja a tabela seguinte o número de itens que constroem a estrutura do questionário para a pilotagem.

Perguntas demográficas	Conhecimento	Atitude	Aptidão	Consciência	Total
6	10	5	12	4	37

Tabela IV-3 – Número de itens (pilotagem)

#### 4.7.2. Na versão final do questionário

O valor baixo da consistência interna de certas dimensões teóricas e a apreciação das estatísticas descritivas dos valores obtidos, no estudo piloto, permitiram-nos perceber que alguns enunciados precisavam de ser reformulados. Também é imprescindível adicionar certos enunciados a partir das experiências e práticas do ensino de PLE, de modo a garantir a fidedignidade de certas dimensões e o equilíbrio global do questionário. Segue-se na tabela a estrutura para a versão final. Note-se que o agrupamento dos itens na respetiva dimensão é uma categorização provisória. Aqui, a organização foi feita com base na leitura preliminar e na análise intuitiva, fundamentadas no enquadramento teórico e nas investigações feitas, sobretudo no estudo piloto. Devido à complexidade e à amplitude que o próprio conceito de CI pode ter, com particular atenção dada à interligação intrínseca entre uma dimensão e a outra, o agrupamento em dimensões só se confirmou depois da recolha dos dados empíricos, neste caso, com recurso a análises fatoriais.

Perguntas demográficas	Conhecimento	Atitude	Aptidão	Consciência	Total
7	12	10	12	12	53

Tabela IV-4 – Número de itens na versão final do questionário

#### 4.7.3. Perguntas demográficas alternadas na versão final

Considerando o perfil do público-alvo no estudo-piloto e o perfil dos estudantes universitários de PLE em toda a China, a que pretendemos chegar no inquérito final, decidimos passar a pergunta sobre o tempo de permanência em Portugal para qualquer dos países lusófonos. Cientes do problema que provavelmente se aparecerá com a

pergunta sobre o nível de português, dado que o nível declarado por inquiridos nem sempre corresponde ao verdadeiro, decidimos eliminar esta e manter o ano de curso como uma das variáveis. Os dois quadros seguintes mostram as perguntas eliminadas e acrescentadas para o efeito.

Número	Pergunta
3	Curso
5	Nível da língua portuguesa
6	Tempo de residência em Portugal

Quadro IV-2 - Perguntas demográficas eliminadas

Número	Pergunta
3	Universidade de Origem
5	Participação em programa de intercâmbio em um dos países lusófonos
6	Tempo de residência em um dos países lusófonos
7	Universidade de intercâmbio em um dos países lusófonos

Quadro IV-3 - Perguntas demográficas acrescentadas

#### 4.7.4. CIs alternativas

Foram introduzidos enunciados de CI alternativos, resultantes da nossa experiência profissional.

Número	Enunciado
18	Tomo conhecimento sobre a diversidade cultural, mesmo dentro de uma cultura.
19	Tomo conhecimento sobre os tópicos comuns e atuais/relevantes que estão a ocorrer no mundo.
25	Não receio enfrentar as frustrações ocorridas nas interações com estrangeiros.
26	Interessam-me os novos elementos culturais dos outros países.
27	Estou disponível para avaliar os comportamentos dos estrangeiros, de forma objetiva.
28	Estou disponível para reavaliar as minhas perspetivas e os comportamentos e mudá-los.
29	Estou disponível para mostrar a amizade e simpatia para com os estrangeiros.
45	Tenho consciência de que as estratégias comunicativas são flexíveis e alteráveis de acordo com os contextos, com culturas diferentes.

47	Tenho consciência de que seria um preconceito perigoso inferir uma cultura a partir dos comportamentos individuais dos estrangeiros.
48	Tenho consciência de que, nos cenários de comunicação intercultural, seria precioso colocar cada um num lugar de mediador bem-sucedido.
49	Tenho consciência de que os meus hábitos e preferências resultam de cultura e contextos específicos.
50	Tenho consciência de que os valores da minha própria cultura afetarão a forma como encaro e resolvo as dificuldades.
51	Tenho consciência dos reflexos dos valores e conceitos morais da minha própria cultura em contextos diferentes.
52	Tenho consciência de o que é e como é que os estrangeiras pensam sobre si e sobre as causas de preconceitos.
53	Tenho consciência de que, além de pertencermos a nacionalidades diferentes, todos temos muitas outras pertenças e identidades.

Quadro IV-4 - Inventário das CIs alternativas

Na fase da análise dos dados, os acima listados serão sujeitos a testes de alfa de Cronbach, juntamente com a análise detalhada, no intuito de estudar a consistência interna das categorias propostas.

#### 4.7.5. CIs reformuladas

Nota-se que alguns dos itens reformulados estavam muito circunstanciados ao contexto da mobilidade em Portugal, onde o questionário do estudo-piloto foi aplicado. Além disso, também foram reformuladas algumas das afirmações relacionadas com a vida privada e os comportamentos e atitudes ofensivos, de modo a garantir a compreensão melhor dos enunciados pelos inquiridos.

Número	Enunciado
11	Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico de país lusófono.
12	Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e aos valores de país lusófono.
13	Tomo conhecimento em relação à socialização e à religião de país lusófono.
14	Tomo conhecimento em relação aos tabus culturais de país lusófono.
34	Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar comportamentos e atitudes ofensivos em relação a aspetos linguísticos, de vestuário e comportamentais.

36	Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar temas relacionados com a vida privada em culturas diferentes.
----	--

Quadro IV-5 - Inventário das CIs reformuladas

Assim, vemos a passagem do instrumento CIEUC para o atual CIEUC-PLE: 28 enunciados de CI no CIEUC no estudo de Wu, Fan & Peng (2013), 31 enunciados de CI no CIEUC no estudo-piloto da presente investigação e 46 enunciados de CI no CIEUC-PLE, na sua versão final.

#### **4.8. Administração do questionário**

O questionário, após a testagem-piloto, foi designado por CIEUC-PLE (Competência Comunicativa para Estudantes Universitários Chineses de Português Língua Estrangeira) e foi administrado em língua chinesa através da plataforma online de inquérito *Sojump*, durante o período entre 23 de abril e 13 de maio de 2018, período em que ocorreu o fim de aulas no ano letivo corrente. Uma ligação que dá acesso ao questionário foi entregue aos responsáveis de cada instituição de ensino superior, que se encarregaram da distribuição do questionário. O preenchimento do questionário levava, em geral, 3-10 minutos, todos os participantes se envolveram voluntariamente e se mostraram disponíveis para colaborar. Fazendo parte do tipo de amostragem não probabilística, a presente investigação adotou a amostragem por conveniência, técnica muito comum nas ciências sociais, que consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível: “Geralmente essa conveniência representa uma maior facilidade operacional e baixo custo de amostragem, porém tem como consequência a incapacidade de fazer afirmações gerais com rigor estatístico sobre a população” (Ochoa, 2015). A confidencialidade e os propósitos académicos também foram garantidos aos inquiridos no questionário. No final do processo, foram recolhidas 1.040 respostas ao total. Desse grupo, foram eliminados 24 respostas vindas de escolas secundárias e para garantir a veracidade das respostas, também foram retiradas 48

respostas que preencheram o questionário em menos do que 120 segundos<sup>22</sup>. Desta maneira, foram identificadas 968 respostas válidas e uma taxa de eficácia de dados recolhidos de 93%.

Os participantes são alunos provenientes de 30 instituições do ensino superior da China continental e três da Região de Administração Especial de Macau, chegando, assim, um número total de 33 e uma cobertura plena dos cursos de PLE no ensino superior da China. Veja o quadro seguinte as informações dessas instituições e a respetiva inserção no SPSS.

<b>Nome em Português</b>	<b>Nome Oficial em Inglês</b>	<b>Sigla</b>	<b>Código</b>
Universidade de Comunicação da China	Communication University of China	CUC	1
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Shanghai International Studies University	SHISU	2
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'na	Xi'an International Studies University	XISU	3
Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu, Zhejiang	Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages	ZYUFL	4
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	GDUFS	5
Universidade de Comércio Internacional e Economia	University of International Business and Economics	UIBE	6
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão	Hainan Foreign Language College of Professional Education	HNFLV C	7
Universidade de Nankai	Nankai University	NKU	8
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Dalian University of Foreign Languages	DLUFL	9
Universidade Jiaotong de Lanzhou	Lanzhou Jiaotong University	LZJTU	10
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	Hebei Foreign Studies University	HBFSU	11
Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei Institute of Communications	HEBIC	12
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjin Foreign Studies University	TJFSU	13
Universidade de Pequim	Peking University	PKU	14
Universidade Jiaotong de Pequim	Beijing Jiaotong University	BJTU	15

<sup>22</sup> Através de testes repetitivos da investigadora, a própria leitura do questionário em chinês levava, no mínimo, 120 segundos.

Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Zhejiang International Studies University	ZISU	16
Universidade Hubei	Hubei University	HUBU	17
Escola Vocacional de Shandong de Tradução para Negócios Estrangeiros	Shandong Vocational College of Foreign Affairs Translation	SVCFAT	18
Universidade Pedagógica de Pequim, Zhuhai	Beijing Normal University, Zhuhai	BNUZ	19
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan	Hunan College of Foreign Studies	HCFS	20
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Beijing Foreign Studies University	BFSU	21
Universidade Pedagógica de Harbin	Harbin Normal University	HRBNU	22
Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	Beijing Language and Culture University	BLCU	23
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute	HQWY	24
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Beijing International Studies University	BIFU	25
Universidade Pedagógica de Fujian	Fujian Normal University	FJNU	26
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Jiangxi	Jiangxi College of Foreign Studies	JXCFS	27
Universidade Jiangxi de Ciência e Tecnologia	Jiangxi University of Science and Technology	JXUST	28
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Sichuan International Studies University	SISU	29
Instituto Chengdu Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Chengdu Institute Sichuan International Studies University	CISISU	30
Instituto Politécnico de Macau	Macao Polytechnic Institute	IPM	31
Universidade de Macau	Macao University	UMAC	32
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	Macao University of Science and Technology	MUST	33

Quadro IV-6 - Instituições de origem envolvidas no inquérito (ordem aleatória)

Das parcerias de colaboração entre as instituições acima listadas e as suas congêneres nos países de língua portuguesa, resultaram as respostas contando com oito universidades e institutos politécnicos em Portugal, seis universidades no Brasil. Note-se que há oito casos em que os respondentes terminaram o intercâmbio em duas instituições no estrangeiro, o que pode acontecer com os participantes do programa

“2+2” e aqueles que acabaram por escolher duas instituições distintas para programa de intercâmbio na fase de licenciatura e no mestrado. Constata-se que a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau também aparecem, mais uma vez, na lista de instituições de mobilidade. Isto deve-se ao facto de que Macau, desde o início, exerce a função de destino para os alunos que queiram aprender o português (cf. Introdução). Algo que nos surpreendeu foi a existência de duas universidades americanas entre as hipóteses de escolha dos alunos. Várias interpretações poderiam ser feitas a partir deste facto, um dos possíveis motivos reside na diversidade de opções de intercâmbio que estão disponibilizadas para alunos, sem ser necessariamente num dos países ou regiões administrativas de língua oficial portuguesa. Veja-se o quadro seguinte as informações dessas instituições e a respetiva inserção no SPSS.

<b>Nome Oficial</b>	<b>Sigla</b>	<b>Código</b>
Nenhuma		1
Universidade de Lisboa	UL	2
Universidade Nova de Lisboa	UNL	3
Universidade do Porto	UP	4
Universidade de Aveiro	UA	5
Universidade de Minho	UM	6
Universidade de Coimbra	UC	7
Instituto Politécnico de Bragança	IPB	8
Instituto Politécnico de Leiria	IPLeiria	9
Universidade de São Paulo	USP	10
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	11
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp	12
Universidade Estadual Paulista	UNESP	13
Universidade Federal do Paraná	UFPR	14
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	15
Universidade Yale	YALE	16
Universidade de Columbia	Columbia	17
Universidade de Macau	UM-M	18
Instituto Politécnico de Macau	IPM	19
Combinação de 2 Universidades		20

Quadro IV-7 – Instituições de mobilidade envolvidas no inquérito (ordem aleatória)

---

## 4.9. Procedimentos de análise estatística

A análise estatística envolveu medidas descritivas e inferenciais. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq 0,05$ .

Assim, a análise dos dados é realizada através dos seguintes testes:

- 1). Análise fatorial exploratória: extração de fatores principais;
- 2). Análise fatorial confirmatória: validade convergente e discriminatória do instrumento;
- 3). Modelagem de equações estruturais: coeficientes de caminho no modelo;
- 4). Alfa de Cronbach: consistência interna, fidedignidade;
- 5). Teste paramétrico de *t-test*: diferença em razão do género, da mobilidade;
- 6). Teste paramétrico de *one-way Anova*: diferença em razão de origem, dos anos de curso, da duração da mobilidade e do contexto da mobilidade;
- 7). Teste de *Pearson*: correlação entre as dimensões de CI;

Após a administração do questionário, as respostas foram processadas no programa MPLUS, versão 7.9, para a análise fatorial confirmatória e na modelagem de equações estruturais. Os dados foram analisados no programa SPSS, versão 24.0, para a análise fatorial exploratória e a análise descritiva e inferencial, cujos resultados serão apresentados e discutidos no próximo capítulo. Antes de procedermos ao cálculo, todos os enunciados negativos foram revertidos, i.e., transformados em afirmações positivas.

### Notas conclusivas

O presente capítulo consistiu na abertura da parte empírica do presente trabalho, retratando os procedimentos metodológicos que seguimos ao longo da investigação e apresentando o panorama geral do instrumento para a recolha dos dados.

As questões de investigação justificaram a opção nossa do inquérito por questionário, que pela natureza do instrumento da abordagem quantitativa, é classificado como o método de avaliação indireta de CI.

Partindo do modelo do questionário desenvolvido por Fan, Wu & Peng (2013) e também para testar a validade do instrumento, procedeu-se à realização de um estudo-piloto. Daí resultou a consistência interna satisfatória na íntegra, com exceção das dimensões de consciência e atitude, com os valores relativamente baixos, pelo que se procedeu às alterações necessárias para a versão final do questionário. A análise dimensional verificou a ordem decrescente AT, AP, CON, CO, em termos da pontuação, fenómeno que se tentou confirmar na investigação final.

Na sequência da pilotagem, conseguimos identificar a variável dependente: a CI e seis variáveis independentes, nomeadamente, o género, a origem, o ano de curso, a mobilidade, a duração da mobilidade e o contexto da mobilidade. Resultou também, através dos acréscimos, reformulações e eliminações, 46 enunciados de CI no questionário designado por “Competência Comunicativa para Estudantes Universitários Chineses de Português Língua Estrangeira” (CIEUC-PLE).

A aplicação desse questionário permitiu uma recolha de dados consideráveis e válidos, com a participação de 968 inquiridos provenientes de 33 instituições do ensino superior da China. Enumerámos, neste capítulo, todas as medidas estatísticas desenvolvidas para a sua análise e leitura, cujos resultados iremos apresentar no capítulo seguinte.

---

## **Capítulo V. Análise e Leitura dos Dados**

## **Introdução**

No presente capítulo, no decorrer da recolha dos dados que acabámos de finalizar no capítulo anterior, prosseguiremos à sua análise e apresentação, recorrendo à realização dos testes diferentes de análise estatística.

Começaremos por visualizar a validade e a fiabilidade do instrumento do questionário, neste caso, proceder-se-á, em primeiro lugar, a extração preliminar dos fatores de CI pela análise fatorial exploratória (AFE) que posteriormente passará para a examinação da análise fatorial confirmatória (AFC). Seguir-se-ão as análises da consistência interna e da correlação de coeficientes no intuito de atestar a validade do instrumento, assim como a modelagem de equações estruturais (MEE) no sentido de confirmar a bondade de ajustamento do modelo.

Depois será apresentada a caracterização do conjunto dos inquiridos, seguida pela utilização das estatísticas descritivas para uma melhor compreensão dos dados. As tabelas vão nos ajudar a ter uma leitura explícita e esclarecedora dos dados. A CI será indagada pelo conjunto amostral e subamostras, assim como avaliada por dimensões e por enunciados em pormenor, pretendemos, com as avaliações do nível macro ao micro, conseguir uma articulação coerente entre os dados empíricos e entre eles e pressupostos teóricos. Por fim, suceder-se-á a estatística inferencial para analisar as correlações possíveis entre a CI e as diferentes variáveis que definimos para este estudo.

### **5.1. Análise fatorial exploratória**

Para o efeito de extração de fatores na base do instrumento de 46 itens, com particular atenção na identificação de fatores subjacentes específicos, explanáveis para a covariação entre as dimensões mesuráveis, a AFE (abreviatura em português, análise fatorial exploratória) ou EFA (abreviatura em inglês, *exploratory factor analysis*) foi feita, em primeiro lugar, para a validação do instrumento, que foi apoiada pela análise de componentes principais e o método de rotação ortogonal Varimax. Representando

---

um processo aleatório multivariado, neste caso de AFE, selecionámos metade da totalidade de amostras, designadamente 488 respostas. O teste KMO e o teste de esfericidade de Bartlett são para testar a hipótese de existir correlação entre os itens. O teste KMO procura identificar coeficientes de correlação e coeficientes de correlação parcial, enquanto o de Bartlett testa a hipótese de matriz de coeficientes de correlação ser uma matriz de identidade. Geralmente, os dois constituem o primeiro passo para indicar que o tamanho de amostras selecionadas e a recolha dos dados satisfazem os requerimentos para a análise fatorial. É a partir das experiências estatísticas anteriores que é considerada uma boa validade do instrumento no caso de  $KMO > 0,90$ ; é considerada uma validade aceitável no caso de KMO se situar em  $0,50-0,90$ ; e é considerada uma validade inaceitável no caso de  $KMO < 0,50$ , que requer uma alteração em certos itens (Fabrigar et al., 1999). É para lembrar que um dos pré-requisitos para a análise fatorial é revelado pelo valor de  $p$  do teste de esfericidade de Bartlett. Assim sendo, 46 itens originais do questionário foram processados para a AFE.

A primeira e a segunda AFE foram realizadas e os resultados apontaram para a necessidade de eliminar certos itens. Consideram-se os seguintes critérios quando a eliminação deve ser feita: 1) a carga fatorial menor a 0,40; 2) o coeficiente de fator comum menor a 0,30; 3) a carga dupla fatorial; 4) a existência de fator que consta com menos do que três itens. Tal como se mostra no Quadro V-1, o CIEUC-PLE constituído por 46 itens originais foi revisto e alterado e passou a contar com 39 itens encaixados em 7 fatores principais. Os itens que, segundo este primeiro passo de AFE, deveriam ser eliminados são P15, P16, P17, P18, P40, P41, P44. A rotação ortogonal convergiu a extração de 7 fatores principais latentes que, por sua vez, explicam o resultado de  $KMO = 0,927 > 0,90$ , além disso, o teste de esfericidade de Bartlett foi também significativo (aproximadamente Qui-quadrado=11294.84, DF=741,  $p < 0.001$ ).

P15. Tomo conhecimento em relação aos comportamentos e regulamentos básicos das culturas diferentes.
--

P16. Tomo conhecimento em relação aos conceitos básicos da comunicação intercultural.
---

P17.Tomo conhecimento das estratégias e técnicas para o sucesso da comunicação intercultural.

P18.Tomo conhecimento sobre a diversidade cultural, mesmo dentro de uma cultura.

P40.No caso de conflito ou mal-entendido intercultural, sou capaz de refletir, estudar e até encontrar uma boa solução.

P41.No caso de ocorrência dos assuntos políticos, económicos e religiosos em outros países, sou capaz de observar de pontos de vista diferentes.

P44.Durante a comunicação intercultural, sinto a diferença entre a minha identidade cultural e a identidade cultural de outros.

Quadro V-1 – Itens eliminados na AFE

Item	Carga fatorial	Autovalor	Percentagem de Variância
Fator 1		6.295	16.141
P49	0.818		
P50	0.794		
P51	0.756		
P46	0.703		
P48	0.697		
P45	0.658		
P43	0.641		
P47	0.612		
P52	0.606		
P42	0.576		
P53	0.555		
Fator 2		4.562	11.698
P21	0.79		
P22	0.77		
P20	0.695		
P27	0.654		
P28	0.623		
P26	0.615		
P29	0.607		
P23	0.586		
Fator 3		3.267	8.378
P13	0.898		
P12	0.866		
P14	0.836		
P11	0.818		

Fator 4		3.175	8.141
P30	0.747		
P32	0.724		
P31	0.626		
P39	0.567		
P37	0.559		
Fator 5		2.906	7.451
P34	0.728		
P35	0.72		
P36	0.684		
P33	0.646		
Fator 6		2.71	6.949
P8	0.802		
P9	0.77		
P10	0.761		
P19	0.633		
Fator 7		1.609	4.126
P24	0.74		
P38	0.658		
P25	0.635		

Tabela V-1 – Resultados de AFE

Para aferir a validade convergente, os valores de carga fatorial, como se mostra claramente na Tabela V-1, são todos aceitáveis acima de 0,50 (Fornell & Larcker, 1981). Entre eles, o autovalor do fator 1 é de 6,295 e a percentagem de variância é de 16,141%; o autovalor do fator 2 é de 4,562 e a percentagem de variância é de 11,698%; o autovalor do fator 3 é de 3,267 e a percentagem de variância é de 8,378%; o autovalor do fator 4 é de 3,175 e a percentagem de variância é de 8,141%; o autovalor do fator 5 é de 2,906 e a percentagem de variância é de 7,451%; o autovalor do fator 6 é de 2,710 e a percentagem de variância é de 6,949%; o autovalor do fator 7 é de 1,609 e a percentagem de variância é de 4,126%.

A leitura mais em pormenor da composição multivariada de sete fatores ou constructos, permite perceber-se que os 11 itens do fator 1 convergem para a dimensão de consciência, os 8 itens do fator 2 se juntam para a dimensão de atitude, os 4 itens do

fator 3 e os 4 do fator 6 se reúnem respetivamente para a dimensão de conhecimento sobre a cultura de país lusófono e de conhecimento sobre a cultura da China. O agrupamento do fator 4 e do fator 5 corresponde, concomitantemente, à dimensão de aptidão, porém, a diferenciação entre os itens de um fator e o outro não nos possibilita uma fácil distinção entre eles. Talvez o que mais dificulta o entendimento deste resultado da extração seja o fator 7. O P24 (*Tenho disponibilidade para conhecer o povo português*) e o P25 (*Não receio enfrentar as frustrações ocorridas nas interações com estrangeiros*) são os dois enunciados, ao nosso ver, pertencentes à dimensão de atitude, ao passo que, o P38 (*Sou capaz de ser sensível às diferenças culturais*) é mais inclinado para ser incluído na dimensão de aptidão. Para a situação como desta, os itens que fazem com que a escala se desvia de seus propósitos ou pouco explicável devem ser eliminados. Assim sendo, P24, P25 e P38 mais P15, P16, P17, P18, P40, P41, P44 no Quadro V-1 consistem nos enunciados hipoteticamente a ser eliminados do instrumento.

No entanto, como exposto no Capítulo I e evidenciado sobretudo na classificação da taxonomia, P15, P16 e P17 foram colocados no inquérito tendo em conta o pressuposto teórico da dimensão de conhecimento. Neste aspeto, Byram (1997) descreve-o como “knowledge of interaction at individual and societal levels” (p.35), algo que envolve “knowledge about concepts and processes in interaction, is fundamental to successful interaction but not acquired automatically” (p.35). Uma classificação que vai ao encontro da ideia do “contextual knowledge” de Deardorff (2015a) e que tem o propósito de “understanding of processes of cultural, societal and individual interaction, and of the socially constructed nature of knowledge” (Barret, Huber & Reynolds, 2014). Um pouco distante de outras descrições do conhecimento, o que está a ser referido aqui é um aspeto de conhecimento mais ligado a outras dimensões de CI, em particular, a aptidão que Byram (1997) define como “the skills of interpreting and relating”. Neste âmbito, o outro enunciado que foi acrescentado na versão final do CIEUC-PLE após a leitura de literatura foi o P18, tendo a especial noção

---

em alguns pressupostos como a diferença cultural doméstica e as competências intraculturais, na procura de “understanding the internal diversity and heterogeneity of all cultural groups” (Barret, Huber & Reynolds, 2014).

Embora se tenha registado uma controvérsia entre os pressupostos teóricos e os resultados da primeira tentativa de AFE, como tentámos mostrar no nosso estudo, parece-nos pertinente ver a credibilidade da presente AFE no intuito de determinar eliminar certos itens. O outro motivo que nos levou a ponderar mais cautelosamente os resultados da AFE foi a caracterização do instrumento. Com base no paradigma quantitativo, o CIEUC aplicado na testagem piloto, resultou dos fundamentos teóricos de CI e das análises estatísticas justificadas (cf. Capítulo IV). Já na altura de aplicação do CIEUC-PLE, os enunciados de CI alternativos foram introduzidos a fim de colmatar o fosso registado nos resultados da testagem piloto e não possibilitando a alteração de estrutura e os enunciados propostos do CIEUC original. Contudo, no que à eliminação de itens diz respeito, decidimos remeter-nos à AFC (abreviatura em português, análise fatorial confirmatória) ou CFA (abreviatura em inglês, *confirmatory factor analysis*). Mas, isto não impede que os resultados da AFE se revistam de grande importância, uma vez que nos apontam e predizem o agrupamento preliminar dos fatores de CI, alicerçando o fundamento para as análises seguintes.

## **5.2. Análise fatorial confirmatória**

Neste caso, mais uma vez, para avaliar a validade convergente e discriminatória do instrumento, a AFC foi usada para revelar a bondade de ajustamento do modelo, com o apoio de vários índices de mensuração: o Qui-quadrado sobre graus de liberdade ( $\chi^2 / df$ ), o índice de ajuste comparativo (CFI), a raiz quadrada da média dos erros de aproximação (RMSEA), o índice de Tucker Lewis (TLI) e a raiz quadrada da média residual patronizada (SRMR). O Qui-quadrado sobre graus de liberdade divide o valor do qui-quadrado pelo número de graus de liberdade para obter um valor do ajustamento ao modelo, menos sensível ao tamanho da amostra; o CFI faz uso de uma distribuição

de qui-quadrado não-central, levando em consideração a complexidade de um modelo; o RMSEA representa de forma adequada quão bem um modelo se ajusta à população, não apenas à amostra; o TLI, também conhecido como índice de Bentler-Bonett não-normalizado (NNFI), é similar ao CFI; o SRMR apresenta o RMR (raíz quadrada média residual) patronizada, que indica o valor patronizado da raiz quadrada da média dos quadrados dos resíduos (Thompson, 2004). Na presente AFC, a bondade de ajustamento do modelo foi avaliada recorrendo a estimativa por máxima verossimilhança (MLE, na abreviatura em inglês) e, neste caso, com os dados da totalidade de amostra ( $N=968$ ).

Pelo que se mostra na Tabela V-2, os índices de ajustamento não chegaram aos critérios indicativos aceitáveis e desejados, de maneira que certos ajustes eram imprescindíveis para a razoabilidade do modelo na AFC. Com base nesta consideração, decidimos eliminar P24, P25, P38 e P44, os itens que possuíam uma carga fatorial menor que 0,40. Também foram introduzidos acréscimos da correlação de variâncias residuais entre P22 e P21; P17 e P16; P10 e P9; P13 e P12; P14 e P13; P12 e P11; P9 e P8; P40 e P39; P10 e P8; P46 e P45; P43 e P42; P35 e P34; P51 e P50; P31 e P30; P34 e P33; P32 e P30; P16 e P12; P36 e P34; P14 e P9; P13 e P11, assim chegando uma bondade de ajustamento do modelo e uma boa validade na avaliação de CI de estudantes universitários chineses, veja a Tabela V-2.

	$\chi^2 / df$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Critério indicativo	< 3	< 0.08	> 0.9	> 0.9	< 0.8
Modelo original	6.296	0.076	0.793	0.783	0.063
Modelo modificado	3.747	0.055	0.912	0.904	0.053

Tabela V-2 – Índices de ajustamento do modelo na AFC

Fator	Item	Carga fatorial	VME	CC	Alfa de Cronbach
CO	P8	0.473	0.4665	0.9109	0.916
	P9	0.532			

	P10	0.544			
	P11	0.688			
	P12	0.724			
	P13	0.738			
	P14	0.728			
	P15	0.833			
	P16	0.782			
	P17	0.766			
	P18	0.705			
	P19	0.578			
AT	P20	0.711	0.4661	0.8742	0.846
	P21	0.711			
	P22	0.719			
	P23	0.589			
	P26	0.647			
	P27	0.7			
	P28	0.642			
	P29	0.73			
AP	P30	0.604	0.4925	0.914	0.917
	P31	0.651			
	P32	0.666			
	P33	0.736			
	P34	0.728			
	P35	0.73			
	P36	0.69			
	P37	0.726			
	P39	0.692			
	P40	0.77			
	P41	0.711			
CON	P42	0.706	0.5225	0.9224	0.921
	P43	0.739			
	P45	0.724			
	P46	0.789			
	P47	0.575			
	P48	0.733			
	P49	0.821			

	P50	0.814			
	P51	0.765			
	P52	0.568			
	P53	0.666			

Tabela V-3 – Resultados na AFC

	Alfa de Cronbach	Nº
CO	.916	12
AT	.846	8
AP	.917	11
CON	.921	11
CI	.949	42

Tabela V-3.1 - Alfa de Cronbach dos fatores de CI

Com o propósito de testar a consistência interna do instrumento nesta vez com 42 itens, a análise de fiabilidade foi realizada, com o apoio de mensuração do alfa de Cronbach, da confiabilidade composta (CC, abreviatura em português ou CR na abreviatura em inglês *combined reliability*) e da variância média extraída (VME, abreviatura em português) ou AVE (na abreviatura em inglês *average variance extraction*), indicadores associados à qualidade de uma medida.

Os resultados da AFC da Tabela V-3 e da Tabela V-3.1 informam que, antes de tudo, os valores do alfa de Cronbach de quatro fatores se variam entre 0,846 e 0,921, e o valor do alfa de Cronbach de todo o questionário atinge 0,949, todos excedem em grande medida o valor limiar de 0,70, considerado como parâmetro criterioso na demonstração da consistência interna de um instrumento. Em segundo lugar, os valores de CC de todas as variáveis latentes são maiores que 0,80, ultrapassando o valor comumente aceitável de 0,60, o facto que explica e revela a existência de uma inter-relação interna relativamente alta e um poder explanatório relativamente forte. Por último, as variáveis latentes conseguiram chegar ou aproximaram-se do critério de 0,50 para VME (Magner, Welker & Campbell, 1996), o que sugere que todos os itens mensurados refletem efetivamente as variáveis latentes e também possuem uma boa explicação de variância.

Pondo em síntese, os resultados aqui indicam a confiabilidade razoavelmente adequada para a mensuração das variáveis latentes, isto quer dizer que os 42 itens do instrumento revisto transparecem, de maneira apropriada, os quatro fatores principais de CI de estudantes universitários chineses de PLE.

A tabela com a matriz de correlação dos coeficientes que se segue abaixo evidencia unanimemente, a validade com uma correlação positiva entre quatro fatores. Relembramos que aqui o valor dos coeficientes de correlação de *Pearson* ( $r$ ) se baseia nas variáveis latentes. Mais concretamente, entre os quatro fatores em si, existe uma baixa correlação positiva entre CO e AT, CO e AP, CO e CON ( $r_{\text{conhecimento-atitudes}}=0,153$ ;  $r_{\text{conhecimento-aptidão}}=0,468$ ;  $r_{\text{conhecimento-consciência}}=0,337$ ); existe uma correlação moderadamente positiva entre AT e AP, AT e CON ( $r_{\text{atitude-aptidão}}=0,627$ ;  $r_{\text{atitude-consciência}}=0,646$ ); existe uma alta correlação positiva entre AP e CON ( $r_{\text{aptidão-consciência}}=0,776$ ).

	CO	AT	AP	CON
CO	1			
AT	0.153*	1		
AP	0.468*	0.627*	1	
CON	0.337*	0.646*	0.776*	1

Nota: \* $p < 0.001$

Tabela V-4 – Matriz de correlação de coeficientes

Recapitulando, pelo que se expõem nos resultados de AFC e da matriz de correlação, é-nos possibilitado observar que, após a eliminação de certos itens desviadores, os enunciados do instrumento convergem em quatro variáveis latentes, ou seja, componentes principais. Daí, resulta que a CI de estudantes universitários chineses de PLE está assente em quatro dimensões, ou, usado o termo estatístico, quatro fatores: conhecimento, atitude, aptidão e consciência. Confirmando ser congruentes com os pressupostos teóricos que acabámos de abordar no Capítulo II, as quatro dimensões providenciam uma correlação positiva entre uma e outra, que no seu conjunto, explicam

o nível integral de CI.

### 5.3. Modelagem de equações estruturais

Na sequência, calculou-se a importância que cada fator CO, AT, AP, CON projeta na CI, na modelagem de equações estruturais (MEE). A bondade de ajustamento do modelo foi avaliada recorrendo a estimativa por máxima verossimilhança (MLE, na abreviatura em inglês) e, neste caso, com os dados da totalidade de amostra ( $N=968$ ).

Pelo que se mostra na Tabela V-5, os índices de ajustamento não chegaram aos critérios indicativos aceitáveis e desejados, de maneira que certos ajustes eram imprescindíveis para a razoabilidade do modelo na modelagem. Foram assim introduzidos acréscimos da correlação de variâncias residuais entre P22 e P21; P17 e P16; P10 e P9; P13 e P12; P14 e P13; P12 e P11; P9 e P8; P40 e P39; P10 e P8; P46 e P45; P43 e P42; P35 e P34; P51 e P50; P31 e P30; P34 e P33; P32 e P30; P16 e P12; P36 e P34; P14 e P9; P13 e P11, alcançando desta forma uma bondade de ajustamento do modelo.

	$\chi^2 / df$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Critério indicativo	< 3	< 0.08	> 0.9	> 0.9	< 0.8
Modelo original	7.015	0.081	0.802	0.791	0.069
Modelo modificado	3.816	0.055	0.910	0.902	0.059

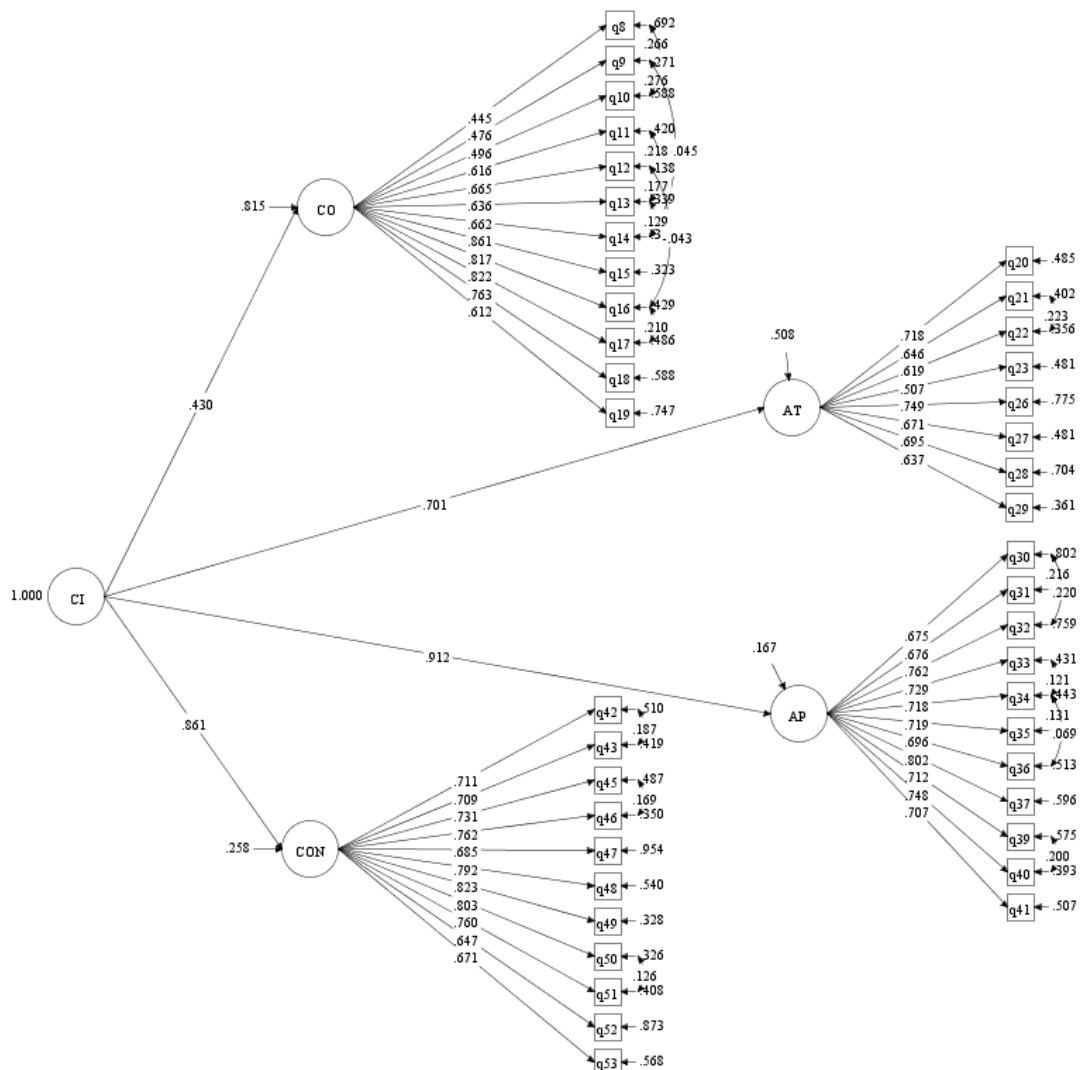
Tabela V-5 - Índices de ajustamento do modelo na MEE

	Coefficiente de caminho	valores $t$	$p$
CI→CO	0.43	13.235	0.000
CI→AT	0.701	29.588	0.000
CI→AP	0.912	48.061	0.000
CI→CON	0.861	44.098	0.000

Tabela V-6 – Relações causais entre os fatores do modelo ajustado

As informações da Tabela V-6 demonstram os resultados da MEE em que se

refletem as relações causais estreitas entre os fatores e a CI. Os testes *t* foram utilizados para calcular as cargas fatoriais – relações entre os fatores e itens. Em jeito de síntese, segundo a MEE do instrumento CIEUC-PLE, a CI de estudantes universitários chineses pode ser explicado por quatro caminhos de contribuição: CO, AT, AP, CON. Entre eles, o coeficiente de caminho do fator AP é de 0,912, do fator CON é de 0,861, do fator AT é de 0,701 e do fator CO é de 0,43. Em consequência disto e dito em outras palavras, concluímos que, entre todos os fatores que projetam a influência para a CI, AP é que mais contribuição apresenta, seguida por CON, AT e CO, em ordem decrescente.



#### 5.4. Caraterização de amostras

Em seguida, será apresentada a caraterização geral do conjunto amostral ( $N=968$ ), em conformidade com a ordem das perguntas demográficas propostas no questionário.

No que concerne ao género dos inquiridos, o rácio entre os do sexo feminino e os do masculino é de aproximadamente 8 contra 2, como se demonstra na Tabela V-7:

	<i>n</i>	%
Masculino	161	16.6
Feminino	807	83.4
Total	968	100.0

Tabela V-7 – Caraterização de amostras: distribuição por género

No que diz respeito à origem dos inquiridos, designadamente as origens dos alunos diferenciadas pelo meio rural e o meio urbano, pode observar-se que os alunos estavam distribuídos entre aldeia/cidade pequena ou média/cidade grande. No entanto, apesar da categorização das três opções estar explicitada no questionário<sup>23</sup>, relembramos a possibilidade dos alunos terem feito uma escolha pelo seu senso comum, ainda assim considera-se que a tabela com a distribuição por origem oferece dados indicativos para conhecer o público inquirido. Pelo exposto na tabela, quase a metade dos inquiridos é proveniente de cidades pequenas ou médias e a outra metade é dividida por aqueles que são de aldeias e de cidades grandes quase ao meio, com 28,5% e 22,4% respetivamente.

	<i>n</i>	%
Aldeia	276	28.5
Cidade pequena ou média	475	49.1
Cidade grande	217	22.4
Total	968	100.0

Tabela V-8 – Caraterização de amostras: distribuição por origem

<sup>23</sup> A categorização de cidades por população de residentes permanentes: a cidade pequena com a população de residentes permanentes menos do que 500,000; a cidade média na escala de 500,000 – 1 milhão; a cidade grande na escala de 1 milhão – 3 milhões; a super-cidade na escala de 3 milhões – 10 milhões; a megacidade na escala acima de 10 milhões.

<https://baike.baidu.com/item/城市规模划分标准/16177130?fr=aladdin>

No que se refere às instituições chinesas onde os inquiridos estavam matriculados, vimos quão dispersa é a localização e quão difícil é conseguir uma taxa de representatividade considerável. Esta tabela indica, em grande medida, uma distribuição geral do número dos alunos matriculados em PLE no ensino superior da China, vêem-se os exemplos deste facto em números registados na PKU e na XISU, com a primeira a contar com apenas 1 ano do curso e a segunda a contar com 2 turmas em 4 anos do curso. Exceções também podem ser constatadas como o caso de UMAC, que, devido à falta de contato na aplicação do questionário, se envolveu nesta investigação com apenas 4 respondentes. Trata-se, assim, de um panorama completo da distribuição institucional dos inquiridos.

	<i>n</i>	%
CUC	32	3.3
LZJTU	30	3.1
HBFSU	31	3.2
HEBIC	15	1.5
TJFSU	68	7.0
PKU	2	.2
BJTU	21	2.2
ZISU	42	4.3
HUBU	23	2.4
SVCFAT	9	.9
BNUZ	4	.4
SHISU	58	6.0
HCFS	30	3.1
BFSU	48	5.0
HRBNU	47	4.9
BLCU	60	6.2
HQWY	15	1.5
BIFU	43	4.4
FJNU	36	3.7
JXCFS	9	.9
JXUST	13	1.3
SISU	21	2.2

XISU	80	8.3
CISISU	14	1.4
IPM	50	5.2
UMAC	4	.4
MUST	16	1.7
ZYUFL	34	3.5
GDUFS	26	2.7
UIBE	12	1.2
HNFLVC	32	3.3
NKU	12	1.2
DLUFL	31	3.2
Total	968	100.0

Tabela V-9 – Caracterização de amostras: distribuição por instituição de origem

Em relação ao ano de curso, pode-se verificar que, mesmo na fase de licenciatura, a distribuição dos inquiridos não está bem equilibrada, com o 2º ano a ocupar mais do que um terço de amostras e o 4º ano com o número mais reduzido. Isto pode dever-se a vários motivos, associados à disponibilidade dos estudantes nesta fase para responderem ao questionário devido a planos de estudo mais flexíveis e unidades curriculares mais reduzidas. O facto pode também ser explicado pela tendência crescente do número de cursos de PLE e de estudantes matriculados em PLE nos recentes anos (cf. Introdução), resultando naturalmente o ano de admissão dos estudantes do 4º ano um dos quatro anos de curso em que há menos alunos inscritos. Recorrendo também ao nosso conhecimento de programas de universidades chinesas e da experiência de interações com alunos, uma argumentação intuitiva que damos para explicar este fenómeno é que, a estreiteza da ligação docente-discente vem diminuindo ao longo dos anos de curso, o que ainda aguarda a confirmação cientificamente credível, mas provavelmente explica a percentagem menos representativa do 3º e do 4º ano do curso. O número dos inquiridos na fase de mestrado é, como expectável, o mais reduzido, porém, o mesmo já reflete a procura para uma qualificação mais elevada por parte dos estudantes chineses de PLE.

	<i>N</i>	%
1º Ano de Licenciatura	270	27.9
2º Ano de Licenciatura	328	33.9
3º Ano de Licenciatura	204	21.1
4º Ano de Licenciatura	148	15.3
Mestrado	18	1.9
Total	968	100.0

Tabela V-10 – Caraterização de amostras: distribuição por ano de curso

Quanto ao fator de mobilidade em um dos países de língua portuguesa, pretendemos, em primeiro lugar, apurar com uma resposta “sim/não”. Apenas um terço (31,5%) dos respondentes está ou já esteve na mobilidade no estrangeiro. Consideramos assim que os resultados coincidem, em grande medida, com o que abordámos no que toca aos programas de intercâmbio que foram estabelecendo ao longo dos anos, nomeadamente a opção mais favorável do modelo “3+1” das universidades chinesas. Porém, os casos que se desviam desse modelo foram encontrados, que podem ocorrer com os estudantes que saíram para o intercâmbio já no 2º ano do curso, ou aqueles que não tiveram oportunidade desta mobilidade durante toda a licenciatura.

	<i>n</i>	%
Sim	305	31.5
Não	663	68.5
Total	968	100.0

Tabela V-11 – Caraterização de amostras: distribuição por mobilidade

Na sequência desta pergunta em relação à experiência de mobilidade, tendemos chegar às informações mais detalhadas com a duração de residência em país lusófono para aqueles que responderam “sim”. Assim e tendo em conta o paradigma geral de regime de mobilidade, a variável foi medida numa escala temporal entre 1-6 meses, 6-12 meses, 12-24 meses. Constata-se que a maioria dos respondentes tem uma

permanência de 6-12 meses no contexto desta mobilidade, concordando com um ano letivo e mais uma vez com a modalidade mais selecionada para o efeito. Houve um caso único que o respondente escolheu a opção “outro”, indicando que passou mais do que dois anos letivos em mobilidade em Portugal, mas a taxa mínima da situação não nos fornece dados suficientes, sendo o caso posteriormente excluído na análise inferencial.

	<i>n</i>	%
1-6 meses	25	2.6
6-12 meses	248	25.6
12-24 meses	31	3.2
Nenhum	663	68.5
Outro	1	.1
Total	968	100.0

Tabela V-12 – Caracterização de amostras: distribuição por mobilidade

Em continuação na análise dos dados relacionados com a duração da mobilidade, verificamos uma maior diversidade na escolha de instituições onde a mobilidade vai ser feita (*vide* a Tabela V-13), destacando-se Portugal e o Brasil como os dois principais países de acolhimento. Se excluirmos os 663 respondentes que negaram a experiência de mobilidade, Portugal recebeu 81% dos inquiridos nesta pesquisa, seguido pelo Brasil e Macau. O resultado confirma, mais uma vez, a posição prioritária de Portugal na oferta de programas de mobilidade entre todos os países de língua portuguesa (os seus motivos e investigações empíricas cf. Introdução). O papel de Macau aqui como um outro contexto de opção e os casos que constam duas universidades foram discutidos no Capítulo anterior (cf. Capítulo IV). Os PALOP, apesar de terem presença no início desta tradição, como é o caso da Universidade de Eduardo Mondlane, não aparecem nas opções dos estudantes chineses na aprendizagem de PLE.

	n	%
Nenhuma	663	68.5
USP	12	1.2
UFRGS	16	1.7
UNICAMP	4	.4
UNESP	2	.2
UFPR	1	.1
UFRN	1	.1
UL	78	8.1
UNL	7	.7
UP	5	.5
UA	18	1.9
UM	24	2.5
UC	53	5.5
IPB	9	.9
IPLeia	56	5.8
UM-M	3	.3
IPM	6	.6
Yale	1	.1
Columbia	1	.1
Combinação de 2 universidades	8	.8
Total	968	100.0

Tabela V-13 – Caracterização de amostras: distribuição por instituição de mobilidade

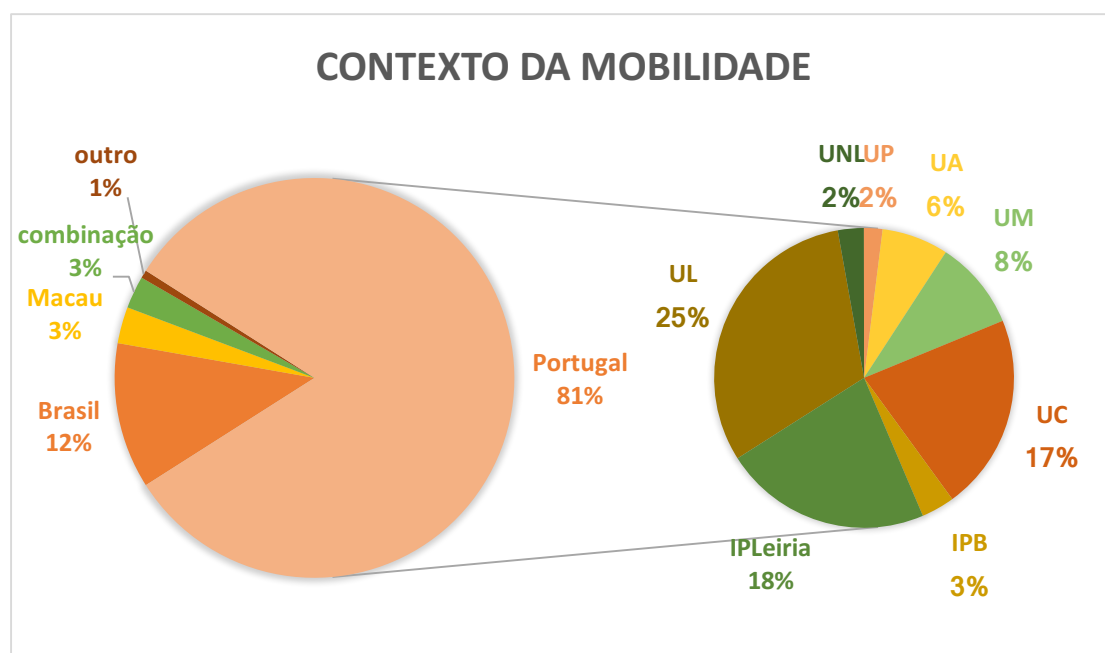


Figura V-2 – Caracterização de amostras: distribuição por contexto da mobilidade

Quando vemos de perto a distribuição dos inquiridos nas Universidades e Politécnicos em Portugal, descobrimos que, a Universidade de Lisboa distingue-se como a instituição de destino que atrai 25% dos inquiridos que tiveram a mobilidade. Também é interessante a posição do IPEiria, o segundo lugar no ranking de destino, estando um pouco acima da Universidade de Coimbra na opção dos nossos inquiridos, o que se explicará pela aposta dessa instituição no desenvolvimento do curso de tradução em articulação com o IPM, entre outros.

Feita a caracterização do público, passaremos, na subseção seguinte, a apresentar os resultados da análise e leitura descritiva em relação à avaliação de CI dos inquiridos.

### **5.5. Análise descritiva de CI**

Na presente subseção, debruçamo-nos sobre a análise descritiva da avaliação do conjunto de 42 itens do questionário CIEUC-PLE. O conjunto amostral será apresentado em seguimento de subamostras em função das variáveis. Neste aspeto, tendo em consideração a perplexidade de avaliação que abordámos no Capítulo II, propomos a grelha de pontuação com nivelamento indicador para avaliação de CI do nosso público, na escala de Likert de 6-pontos, conducente a um quadro futuro com critérios mais cuidadosos de avaliação.

Nível	Valor
Alto	5.1 a 6.0
Alto-médio	4.1 a 5.0
Médio	3.1 a 4.0
Médio-baixo	2.1 a 3.0
Baixo	1.1 a 2.0

Nota. Elaborada pela autora

Tabela V-14 – Níveis de avaliação de CI na escala de 6-pontos

---

### 5.5.1. Conjunto amostral e subamostras

A média da pontuação do conjunto amostral é de 4.37 (DP=.57), situando-se a CI do nosso público no nível alto-médio. Na verdade, se olharmos para a avaliação global de CI de subamostras (*vide*, as Tabelas V-15, V-16, V-17, V-18, V-19), percebe-se que, independentemente das variáveis e mesmo tendo pequenas oscilações, a média da pontuação está sempre correspondente ao nível alto-médio. No que se refere ao fator sociodemográfico, pode-se constatar uma ligeira vantagem do género masculino (M=4.41, DP=.56) contra o feminino (M=4.36, DP=.57) na avaliação de CI (*vide* a Tabela V-15), ainda se revela uma visível tendência crescente da pontuação em diferentes origens, em ordem idêntica da dimensão dessas localidades, sendo que aqueles que são de cidades grandes conseguiram uma avaliação mais positiva (M=4.52, DP=.50) do que seus colegas (*vide* a Tabela V-16). Contudo, a significância estatística desta diferença e tendência ainda fica por confirmar, e a explanação dos factos aqui expostos, pede uma sustentação credível em articulação com os estudos anteriores e resultados de análise inferencial do presente estudo.

	M	<i>n</i>	DP
Masculino	4.41	161	.56
Feminino	4.36	807	.57

Tabela V-15 – Avaliação global de CI por género

	M	<i>n</i>	DP
Aldeia	4.22	276	.58
Cidade pequena ou média	4.39	475	.58
Cidade grande	4.52	217	.50

Tabela V-16 – Avaliação global de CI por origem

Relativamente ao fator de contexto de aprendizagem do público, a tendência crescente da pontuação que apurámos na variável de origem não se repete em diferentes anos do curso. Neste caso, destacamos a média para o 2º ano de licenciatura, que apesar

de mais um ano de aprendizagem que se dispõe para este grupo de inquiridos, revela uma pontuação mais baixa ( $M=4.29$ ,  $DP=.55$ ) de todos outros grupos (*vide* a Tabela V-17). Trata-se de uma descoberta um pouco divergente com os resultados do estudo-piloto, que revela a tendência crescente global em nível de avaliação de CI ao longo dos anos de licenciatura, tal como em diferentes níveis de português, menos o nível A1 e o A2. No entanto, na presente investigação, a tendência crescente permanece nas últimas fases de licenciatura e no mestrado, com as médias acima da do conjunto amostral. No caso de programas de estudo de PLE em muitas universidades chinesas, a divisão entre a etapa básica e a avançada (cf. Introdução) potencia aqui uma divisão do nível de CI, evidenciando a possibilidade de avanço de CI em decorrência da passagem para a nova etapa. Tal como o que foi explicitado anterior, a hipótese ainda necessita de ser aprofundada.

	M	n	DP
1º Ano de licenciatura	4.36	270	.57
2º Ano de licenciatura	4.29	328	.55
3º Ano de licenciatura	4.38	204	.59
4º Ano de licenciatura	4.52	148	.57
Mestrado	4.70	18	.56

Tabela V-17 – Avaliação global de CI por ano de curso

No fator da mobilidade no estrangeiro, as variáveis baseiam-se nas condições de experiências da mobilidade, disponíveis para o nosso público-alvo e no primeiro olhar, os resultados transparecem um nível mais alto de CI dos inquiridos que tiveram esta experiência ( $M=4.52$ ,  $DP=.54$ ) (*vide* a Tabela V-18). Nesta ocasião, pode-se identificar, mais uma vez, a subida sucessiva da pontuação em razão da duração, em regime de mobilidade académica (*vide* a Tabela V-19). O caso único da opção “Outro” possui a pontuação mais alta de todas, porém este valor mínimo não justifica a análise comparativa com outros grupos. Quando se faz a comparação intergrupar no que se concerne a contextos da mobilidade (*vide* a Tabela V-20), regionalmente referidos, o resultado vem reconfirmar as informações expostas na Tabela V-18. Um pouco

surpreendente é que se situa em último lugar a pontuação dos inquiridos que tiveram esta experiência em Portugal (M=4.50, DP=.55), relativamente com outros contextos da mobilidade, mas a confirmação de significância estatística desses grupos será realizada posteriormente.

	M	n	DP
Sim	4.52	305	.54
Não	4.30	663	.57

Tabela V-18 – Avaliação global de CI por mobilidade

	M	n	DP
1-6 meses	4.33	25	.47
6-12 meses	4.53	248	.54
12-24 meses	4.63	31	.62
Nenhum	4.30	663	.57
Outro	4.86	1	.

Tabela V-19 – Avaliação global de CI por duração da mobilidade

	M	N	DP
Nenhuma	4.30	663	.57
Portugal	4.50	250	.55
Brasil	4.59	36	.51
Macau	4.69	9	.51
Combinação	4.86	8	.19
Outro	4.54	2	.57

Tabela V-20 – Avaliação global de CI por contexto da mobilidade

Em suma, a média da pontuação do conjunto amostral e as das subamostras deixam situada a CI do nosso público no nível alto-médio. A avaliação global em função da origem e da duração da mobilidade revela uma tendência crescente do nível de CI. Esta tendência encontrou-se ligeiramente desviante no andamento do ano de curso, nomeadamente com o valor mais baixo no 2º ano de licenciatura. Porém, esperamos confirmar a significância estatística das diferenças e tendências acima manifestadas na fase de análise inferencial.

### 5.5.2. Avaliação de dimensões de CI

Numa perspetiva descritiva, no conjunto amostral, verifica-se que uma ordenação da pontuação mais alta para a mais baixa, de onde resulta a seguinte ordem: AT, CON, AP, CO. Entre as quatro dimensões, é relativamente ao conhecimento que se verifica a maior auto-depreciação dos inquiridos, situando a pontuação do conhecimento no nível médio-baixo (M=3.27, DP=.71). Em contrapartida, a atitude é a que é mais valorizada entre os inquiridos (M=5.06, DP=.71), localizando-se num nível alto de avaliação. Ao observarmos o facto com dados auxiliares, a depreciação no aspeto de conhecimento e a primazia do domínio de atitude revelam-se, de forma transversal, em relação à origem, aos anos de curso e à duração da mobilidade, como se pode verificar nas Tabelas V-22, V-23, V-24, em que os valores são assinalados com números sobrescritos de 1 (mais alto) a 4 (mais baixo). Uma propensão semelhante pode ser encontrada no nível de contribuição fatorial, apurada na subsecção 5.3, na análise de MEE (*vide* a Tabela V-6), em que é o mais moderado o coeficiente de caminho do fator CO para CI.

	M	DP
CO	3.27	.71
AT	5.06	.71
AP	4.49	.77
CON	4.66	.77

Tabela V-21 – Avaliação das quatro dimensões de CI

		CO	AT	AP	CON
Aldeia	M	3.04 <sup>(4)</sup>	5.02 <sup>(1)</sup>	4.31 <sup>(3)</sup>	4.53 <sup>(2)</sup>
	DP	.65	.74	.82	.80
Cidade pequena ou média	M	3.30 <sup>(4)</sup>	5.07 <sup>(1)</sup>	4.49 <sup>(3)</sup>	4.68 <sup>(2)</sup>
	DP	.72	.69	.79	.77
Cidade grande	M	3.48 <sup>(4)</sup>	5.10 <sup>(1)</sup>	4.70 <sup>(3)</sup>	4.79 <sup>(2)</sup>
	DP	.68	.69	.62	.71

Tabela V-22 – Avaliação das quatro dimensões de CI por origem

		CO	AT	AP	CON
1º Ano de licenciatura	M	3.06 <sup>(4)</sup>	5.20 <sup>(1)</sup>	4.44 <sup>(3)</sup>	4.72 <sup>(2)</sup>
	DP	.67	.68	.82	.78
2º Ano de licenciatura	M	3.15 <sup>(4)</sup>	5.01 <sup>(1)</sup>	4.41 <sup>(3)</sup>	4.59 <sup>(2)</sup>
	DP	.66	.66	.77	.77
3º Ano de licenciatura	M	3.44 <sup>(4)</sup>	4.95 <sup>(1)</sup>	4.50 <sup>(3)</sup>	4.64 <sup>(2)</sup>
	DP	.71	.77	.71	.74
4º Ano de licenciatura	M	3.63 <sup>(4)</sup>	5.07 <sup>(1)</sup>	4.67 <sup>(3)</sup>	4.71 <sup>(2)</sup>
	DP	.65	.71	.75	.80
Mestrado	M	3.69 <sup>(4)</sup>	5.15 <sup>(1)</sup>	4.93 <sup>(3)</sup>	5.02 <sup>(2)</sup>
	DP	.87	.69	.73	.62

Tabela V-23 - Avaliação das quatro dimensões de CI por ano de curso

Unanimemente, a ordem decrescente de AT, CON, AP, CO é um fenômeno universal que atravessa todos os tipos de origem e todos os anos de curso (*vide* as Tabelas V-22 e V-23). Na verdade, em termos da avaliação das quatro dimensões de CI por origem, pode-se identificar claramente a ordem crescente, do grupo de “Aldeia” para o grupo de “Cidade grande”, porém numa perspectiva longitudinal, não se evidencia tanto o aumento ao longo dos anos de curso, salvo o conhecimento, que tende sempre a aumentar em termos da sua pontuação. No que se refere às outras três dimensões, até se pode afirmar que existem um certo declínio, em algumas fases ao longo dessa aprendizagem de PLE, como por exemplo o nível de atitude por percurso de 1º, 2º, 3º ano de licenciatura. Aqui, repetimos a importância da análise inferencial para a credibilidade estatística.

		CO	AT	AP	CON
Sim	M	3.63 <sup>(4)</sup>	5.04 <sup>(1)</sup>	4.69 <sup>(3)</sup>	4.73 <sup>(2)</sup>
	DP	.66	.75	.66	.71
Não	M	3.10 <sup>(4)</sup>	5.07 <sup>(1)</sup>	4.40 <sup>(3)</sup>	4.63 <sup>(2)</sup>
	DP	.67	.69	.81	.80

Tabela V-24 – Avaliação das quatro dimensões de CI por mobilidade

		CO	AT	AP	CON
1-6 meses	M	3.41 <sup>(4)</sup>	5.02 <sup>(1)</sup>	4.43 <sup>(3)</sup>	4.47 <sup>(2)</sup>
	DP	.68	.73	.71	.69
6-12 meses	M	3.63 <sup>(4)</sup>	5.04 <sup>(1)</sup>	4.68 <sup>(3)</sup>	4.75 <sup>(2)</sup>
	DP	.63	.73	.65	.71
12-24 meses	M	3.78 <sup>(4)</sup>	5.01 <sup>(1)</sup>	4.90 <sup>(2)</sup>	4.82 <sup>(3)</sup>
	DP	.82	.89	.64	.72
Nenhum	M	3.10 <sup>(4)</sup>	5.07 <sup>(1)</sup>	4.40 <sup>(3)</sup>	4.63 <sup>(2)</sup>
	DP	.67	.69	.81	.80
Outro	M	3.33 <sup>(4)</sup>	5.38 <sup>(2)</sup>	5.27 <sup>(3)</sup>	5.45 <sup>(1)</sup>
	DP	.	.	.	.

Tabela V-25 - Avaliação das quatro dimensões de CI por duração da mobilidade

Quanto à avaliação das quatro dimensões por mobilidade e por duração da mobilidade, verificamos a mesma ordem pontuação de AT, CON, AP, CO em dois grupos (sim/não) de inquiridos (*vide* a Tabela V-24), mas só não é identificável a ordem decrescente de AT, CON, AP, CO em termos de pontuações em dois grupos: “6-12 meses” e “Outro”. Dado o número de respondentes, talvez sejam pouco representativas as informações do grupo “Outro”, que se mostra na Tabela V-25. Neste aspeto, observamos, mais uma vez, a apreciação alta de atitude e a depreciação de conhecimento em cada grupo atestado. A acrescer a isso, o crescimento de conhecimento pode ser novamente constatado ao longo do tempo de permanência na mobilidade.

Recapitulando as informações e explicações acima evidenciadas, a análise descritiva das quatro dimensões de CI do conjunto amostral demonstra a ordem decrescente de pontuações: AT, CON, AP, CO. A mesma tendência manifesta-se em subamostras diferenciadas em razão de origem, o ano de curso e a duração da mobilidade. O conhecimento destaca-se como uma dimensão menos pontuada, com o nível médio-baixo transversalmente em todos os subgrupos. Segundo os nossos resultados, as posições de avaliação de AT e de CO mantêm-se as mesmas, como são aqui propostas, enquanto a tendência geral decrescente é a ordem de AT, AP, CON, CO.

---

De forma geral, os resultados são assim congruentes com a revisão de literatura nos estudos empíricos feitos no público-alvo chinês. As práticas de avaliação de CI, neste caso realizadas na base de caracterização multidimensional de questionários, são reveladoras dos níveis situados das quatro dimensões, sobretudo o conhecimento e a atitude. Por exemplo, o estudo de Hu (2011) possibilitou apurar que a média de *Respect for Cultural Differences* é mais alta relativamente a outros fatores, um fator que podemos incluir na dimensão de atitude. Tendo em conta a competência internacional dos estudantes universitários situada num nível médio, Liu et al. (2015) constataram que existem diferenças significativas entre três dimensões, tendo sido a dimensão de atitude/valor a mais apontada, seguida por conhecimento/compreensão e aptidões. Liu (2016) também valorizou a atitude positiva e a disponibilidade para cultivar a consciência intercultural. Por outro lado, Zhang & Yang (2012) colocaram o conhecimento cultural, antes de tudo, na posição que lidera ambos no nível de importância e no nível de dificuldade. Shen & Gao (2015) verificaram, na investigação deles, a nota média mais alta na dimensão de consciência e a mais baixa na de conhecimento, numa ordem decrescente de consciência, atitude, aptidão, estratégia, análise mental e conhecimento.

Os resultados desta análise descritiva apontam para uma realidade que provavelmente está sempre à escondida na nossa vista. O ensino de língua e de cultura, que hoje em dia predomina na discussão do ensino-aprendizagem de PLE, faz com que aumente gradualmente, como evidente, a pontuação do conhecimento na generalidade, mas deixando de lado o desenvolvimento de atitude, de aptidão e de consciência. E apesar de existir o tal crescimento no conhecimento, a avaliação do mesmo continua a situar-se no último lugar no conjunto amostral e em todas as subamostras, o que deixa um ponto de interrogação sobre os esforços que foram feitos entre a comunidade académica com vista a buscar a melhor combinação de língua e cultura no ensino de LE. Sob outra perspetiva, os resultados, em virtude da articulação entre a nossa investigação e os estudos anteriores, indicaram uma atitude positiva manifestada pelo

público, seja estudantes universitários chineses em geral, seja os nossos inquiridos de PLE, potenciando, desta maneira, um ponto de partida vantajoso para o desenvolvimento de outras dimensões, favorável a toda a CI.

### **5.5.3. Avaliação das CI por enunciados**

Procedendo à avaliação das quatro dimensões de CI, parece-nos pertinente olhar para as CI por enunciados nesta subsecção, não só com o intuito de detalhar as informações que acabámos de analisar, mas também na tentativa de encontrar possíveis exceções que se sobreponham às conclusões tiradas da análise descritiva mais geral. Numa perspetiva numérica, a composição de 10 enunciados mais pontuados e 10 menos pontuados, corresponde, de maneira indubitável, à ordem que propomos na avaliação das dimensões. Mais concretamente, entre os 10 enunciados mais pontuados, encontram-se seis de AT, dois de CON e dois de AP, ao passo que entre os 10 menos pontuados, todos são reconhecidos no âmbito de CO.

Assim na comunicação intercultural, num primeiro olhar para a atitude do nosso público, exteriorizada pela pontuação mais alta dos primeiros cinco enunciados, não é difícil identificar nos inquiridos o respeito, a abertura e a curiosidade. As manifestações desses como a P23 (*Tenho disponibilidade para aprender bem português*) (M=5.49, DP=.85) e a P29 (*Estou disponível para mostrar a amizade e simpatia para com os estrangeiros*) (M=5.27, DP=.88). Na P23, 65,91% dos respondentes concordam plenamente com a vontade e disponibilidade para a aprendizagem de português e 22,62% demonstram uma concordância larga. Na P29, até mais da metade dos respondentes (50,31%) está pronto para ser amigável e simpática com os estrangeiros. Destacamos aqui a atitude expressa por estudantes universitários chineses no respeitante à aprendizagem da língua, um dos fatores que foi analisado mais explicitamente e detalhadamente no estudo-piloto. Verifica-se também uma tendência crescente da avaliação de CI em diferentes níveis de português, com a exceção do nível A1 e do A2, na proficiência linguística do QEQR. Apesar de não ter recorrido à análise de correlação

entre as avaliações de língua e de CI no estudo-piloto, entende-se neste caso o papel da língua e da motivação da aprendizagem da língua no nosso público, cuja relação com o desenvolvimento de CI será estudada de forma mais detalhada na discussão da análise inferencial, chegando uma articulação mais forte com outros estudos com o mesmo foco de pesquisa.

Aliás, os dois enunciados na categorização da dimensão AP, na Tabela V-26, estão também intimamente ligados com a atitude positiva que acabámos de abordar, dada a interdependência entre a atitude e as aptidões de interpretar e relacionar (Byram, 1997), nomeadamente a P33 (*Durante a comunicação intercultural, sou capaz de tratar com cortesia as pessoas que vêm de culturas diferentes*) e a P34 (*Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar comportamentos e atitudes ofensivos em relação a aspetos linguísticos, de vestuário e comportamentais*).

	M	DP	Dimensão
P23	5.49	.85	AT
P29	5.27	.88	AT
P22	5.17	.86	AT
P21	5.10	.90	AT
P27	5.04	.97	AT
P53	4.98	1.01	CON
P20	4.97	.99	AT
P33	4.96	.99	AP
P43	4.85	.96	CON
P34	4.82	.99	AP

Tabela V-26 – 10 enunciados das CI mais pontuados

Em contrapartida, todos os itens que propusemos na categoria de conhecimento são avaliados de forma menos positiva, salvo os casos de P8 (*Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico da China*) e a P9 (*Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e à valorização da China*). É interessante constatar que, enquanto não se verificam os dois no âmbito da Tabela V-27 e são relativamente melhor apreciados, o

autoconhecimento da cultura própria também não é, de forma nenhuma, bem colocada na grelha em relação a outros enunciados, testemunhos desses são as médias da P8 (M=3.87, DP=.94) e da P9 (M=4.32, DP=.90). Já para não falar do conhecimento sobre o outro, neste caso específico, sobre a cultura de um dos países lusófonos. Neste aspeto, é possível observar aqui uma deficiência grande (do nível baixo ao nível médio-baixo), exemplificando com a P14 (*Tomo conhecimento em relação aos tabus culturais de um país lusófono*) (M=2.49, DP=.92) e a P13 (*Tomo conhecimento em relação à socialização e à religião de um país lusófono*) (M=2.74, DP=.90), já que 41,32% dos respondentes confessam ter conhecimento raro dos tabus culturais e 39,05% expressam claramente que conhecem apenas um pouco em relação à socialização e à religião.

	M	DP	Dimensão
P14	2.49	.92	CO
P13	2.74	.90	CO
P17	2.84	1.09	CO
P12	2.92	.93	CO
P11	2.98	.90	CO
P16	3.02	1.05	CO
P15	3.19	1.04	CO
P18	3.35	1.09	CO
P19	3.65	1.06	CO
P10	3.87	.92	CO

Tabela V-27 – 10 enunciados das CI menos pontuados

Se tivermos em conta a posição do conhecimento na avaliação global de CI e na leitura pormenorizada de cada enunciado, tal como já se identificou na subsecção 5.2 deixando uma suspeita aos trabalhos pedagógicos até agora, colocam-se em cima da mesa, de novo, as fraquezas na questão de ensino-aprendizagem de PLE, no contexto específico da China. No caso de considerarmos os fundamentos teóricos e a estruturação dos itens para o fator CO, percebemos, diante da avaliação global de CI, o conhecimento carenciado e integral no tocante à própria cultura, à cultura do outro e à

---

cultura da comunicação. Passaremos em seguida à revisão da questão do ensino do conhecimento e da cultura, nesta circunstância, no contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

Recordamos, neste momento de análise, a questão abordada no Capítulo I, que clama pela pertinência da comunicação intercultural para o ensino-aprendizagem de PLE na China. Aliás, até ao momento, não nos resta a menor sombra de dúvidas que o conhecimento de cultura é perspectivado, na abordagem intercultural de ensino, como a chave (Lomicka, 2009), um posicionamento de centralidade no ensino de línguas. Porém, se voltarmos ao nosso terreno real, é considerada uma convicção geral dos professores de PLE que o ensino de línguas nunca é apenas o ensino das regras linguísticas ou gramaticais em detrimento de outras competências. Entretanto, a cultura, entre outras, é uma preferência da maioria a ser incorporada nos atos didáticos da vida real. Essa percepção corresponde, de certa forma, ao consenso geral entre os professores chineses de LEs, que prioriza sempre o ensino de língua. Na prioridade da pedagogia, é colocado o ensino de línguas em si, tendo em conta principalmente o facto do sistema linguístico do chinês ser completamente diferente em comparação com as línguas ocidentais; neste caso, a prioridade será sempre o ensino da fonética, da morfologia e da gramática (Xie, 1999). A avaliação de competências linguísticas de um aprendente de língua estrangeira parte primordialmente da sua pronúncia, do vocabulário ou do seu domínio da gramática, enquanto as competências de discurso, de comunicação ou até de interculturalidade, entre outras, não surgem sem uma base limiar de língua. Neste mundo de hoje cada vez mais multicultural, o ensino de cultura é muitas vezes discutido pelos professores de língua e é sempre referido como algo inevitável apenas para uma abordagem comunicativa numa aula de línguas. Tal como o que indica Pennycook (2001), a questão de cultura é particularmente urgente para professores de inglês, mas não só, também deve ser levada em consideração séria por todos os educadores de LE, segundo Kramsch (1993).

Enfim, se nos perguntarmos de forma mais aprofundada, tal como ilustra Kramersch (2008), qual é o objetivo final da aprendizagem de uma língua e da educação linguística: a socialização? a compreensão de si próprio? a educação de *mass*? as oportunidades de emprego? A mesma autora (2013) prossegue na interrogação sobre qual cultura deve ser ensinada? Será o estilo de vida específico de falantes nativos? Ou será a sabedoria humanista mais geral, transportada através da literatura? A resposta não será dada com facilidade, sobretudo com as novas tendências de educação intercultural, que a globalização de hoje em dia apresenta e necessita, algo que nos leva a rever os nossos objetivos de ensino. Em jeito de exemplo, recuperamos as ideias de Hymes (1972) e Gumperz (1986), Holliday (1999) que propuseram também o foco na comunicação e interação em contextos sociais. No resumo de Holme (2003), na era de comunicação, os docentes de LE tendem a se concentrar na “cultura”, conforme uma combinação de cinco visões: a visão comunicativa, a visão clássica do currículo, a visão instrumental ou “culture-free”, a visão desconstrutiva e a visão de competências. Entre elas, as duas últimas tratam a língua e a cultura como sendo adquiridas em interações dinâmicas e essenciais para o pleno entendimento de outro. Contudo, na perspetiva pós-moderna, a cultura tornou-se em um discurso, uma construção semiótica social (Kramersch, 2013) que se regista a tentativa dos falantes não-nativos em busca de entender outros por via do seu horizonte cultural alargado.

É para lembrar que a discussão breve aqui não pretende nem possibilita explicar, de modo completo, a questão do ensino de cultura no nosso contexto, sendo assim, a lacuna evidenciada na nossa leitura dos dados constitui mais um apelo para repensar o assunto e clama por mais esforços criativos em práticas pedagógicas tendo em conta a necessidade revelada pela própria avaliação de estudantes chineses.

#### **5.5.4. CI alternativas por enunciados**

Seguindo o raciocínio de leitura mais detalhada da avaliação de CI, prosseguimos, nesta subsecção, à análise das CI alternativas por enunciados que propusemos no

questionário na sua versão final tendo como o propósito colmatar o estudo-piloto. A pertinência ou não de serem incluídas em dimensões respectivas já foi confirmada na AFC, na subseção 5.2, aqui apresentamos uma análise descritiva de cada um, conforme o agrupamento registado. Veja-se a seguinte tabela sobre a avaliação desses enunciados pelo conjunto amostral.

	M	DP	Dimensão
P18	3.35	1.09	CO
P19	3.65	1.06	CO
P26	4.68	1.15	AT
P27	5.04	.97	AT
P28	4.76	1.09	AT
P29	5.27	.88	AT
P45	4.60	1.01	CON
P47	4.76	1.18	CON
P48	4.52	1.09	CON
P49	4.75	1.00	CON
P50	4.80	.99	CON
P51	4.62	.99	CON
P52	4.11	1.14	CON
P53	4.98	1.01	CON

Tabela V-28 – Avaliação das CIs alternativas

*#P18 (Tomo conhecimento sobre a diversidade cultural, mesmo dentro de uma cultura)*

Sendo o principal foco do presente estudo na comunicação intercultural, estamos cientes de que a comunicação intracultural nunca se afasta da discussão na comunidade académica e a sua origem e pertinência de ser estudada, tal como o que já esclarecemos na evolução da disciplina (cf. Capítulo I), até precedem à comunicação intercultural em determinados contextos. Por um lado, a internacionalização pela língua portuguesa, como advoga Oliveira (2013), maximamente benéfica para o estatuto do português como uma língua pluricêntrica no mundo, dá-nos acesso a um espaço, em termos geográficos e culturais, mais alargado e diversificado. Muitas vezes, de acordo com a nossa própria experiência como aprendente e docente de PLE, as contrariedades

comunicativas não só advém de variantes, crioulos ou dialetos, em termos linguísticos, mas também se deve ao desconhecimento da diversidade cultural que pode se encontrar neste universo, independentemente de ser ou não pela mesma expressão da língua portuguesa.

É claro que, mesmo dentro de uma cultura, nacionalmente dita, é essencial não se negligenciar o entendimento de diversidade interna e a heterogeneidade de todos os grupos culturais (Barret, Huber & Reynolds, 2014). No que concerne a este aspeto específico, os documentos do Conselho da Europa são alguns dos contributos que têm vindo a prestar atenção particular ao assunto, no intuito do chamamento para “valuing cultural diversity and pluralism of views and practices” (Barret, Huber & Reynolds, 2014, p.19) e na comunidade académica portuguesa, têm-se vindo a multiplicar, sem cessar, reflexões sobre as diferenças internas (cf. Appadurai & Ribeiro, 2009). São assim as considerações que levaram a proposta deste conhecimento na inclusão de CI e vemos que os inquiridos mostram uma distribuição normal em termos das respostas, ou melhor dizendo, chegou-se o nível médio ( $M= 3.35$ ,  $DP=1.09$ ), com 32,13% deles escolheram a opção 3, algo que reflete conhecimento um pouco.

*# P19 (Tomo conhecimento sobre os tópicos comuns e atuais/relevantes que estão a ocorrer no mundo)*

A alegação deste enunciado a ser incorporada no questionário parte, de alguma forma, da experiência intuitiva. A categorização interna da dimensão do conhecimento (Byram, 1997), mesmo tendo indicado como a principal preocupação o ensino de LE, refere sempre a interações e contatos entre falantes nativos e não-nativos, assim deixa ao lado situações que podem ocorrer entre dois falantes não-nativos via a mesma LE. Não obstante o lugar não comparável do português em relação à posição do inglês como língua franca, a comunicação em português como LE entre interlocutores não-nativos já não se considera meramente como algo muito esporádico. Neste sentido, acreditamos no papel que poderá desempenhar o conhecimento sobre os tópicos

---

comuns/atuais/relevantes no mundo, sendo o mesmo facilitador ao sucesso de comunicação. Enfim, o nível dos respondentes situa-se no médio ( $M=3.65$ ,  $DP=1.06$ ) e a maior porção (37,4%) deles acreditam ter algum conhecimento neste aspeto.

# P26 (*Tenho interesse em novos elementos culturais dos outros países*)

Em outras palavras, o interesse formulado neste enunciado pode ser interpretado por “abertura”, “disposição”, “curiosidade” e até “respeito”. Deardorff (2004) defende demonstrar a abertura e curiosidade na comunicação, implicando deste modo uma disposição para arriscar e ultrapassar a zona de conforto. O Conselho da Europa (2014) também propôs como indispensável estar aberto, curioso e disposto para aprender com e sobre pessoas que tenham orientações e perspetivas culturais diferentes das suas. Assim, independentemente de que língua se fala e de que cultura se trata, a atitude de abertura e de curiosidade é que provoca a aprendizagem repetida, uma vez que reconhecemos que a cultura não é, de forma nenhuma, imutável e fixa, nem sequer as suas exteriorizações com que qualquer um fora dessa cultura entra em primeiro contato. Neste momento de análise, remetemo-nos à caracterização de cultura (cf. Subseção 1.1, definições ocidentais e orientais de cultura), em que se reitera a natureza de alteração e o efeito de transformação de que a cultura própria dispõe. A atitude de respeito, nesta ocasião, também se reveste de grande relevância perante o surgimento de novos elementos culturais de outra cultura. Ao manifestar a abertura e a curiosidade acima indicadas, na teorização do manual INCA (2004), declara-se simultaneamente o respeito pela alteridade e, conseqüentemente, a demonstração de que os outros são valorizados (Deardorff, 2004). Na avaliação deste aspeto pelos nossos respondentes, evidencia-se o nível alto-médio ( $M=4.68$ ,  $DP=1.15$ ), em que a maioria (32,54%) deles concorda largamente em ter este interesse, afirmação com o nível assinala que está coerente com o *status quo* da dimensão de atitude.

# P27 (*Estou disponível para avaliar os comportamentos dos estrangeiros, de forma*

*objetiva)*

Em seguimento da nossa argumentação na subsecção 2.2, contrariando a tomada da visão eurocêntrica na comunicação intercultural, normalmente conhecido no nosso dia-dia como estereótipo ou preconceito, pretendemos, com a proposta deste enunciado, não só apurar a tomada de posição do nosso público neste âmbito, mas também o consciencializar a pertinência de desenvolver a CI visando o que se chama de fases etnorelativas, segundo Bennett (1993). A disponibilidade para avaliar o outro de forma objetiva, a nosso ver, é também uma representação relacionada com a atitude de respeito que se caracteriza a P26. Assim sendo, o AIE (2009) reitera o mesmo respeito para com o outro, sugerindo desta maneira que olhemos para os elementos positivos ou de valor nas crenças e condutas do outro, mesmo sendo as crenças e condutas não partilhadas por nós. Em suma, é bastante alto o nível escolhido pelos respondentes na pontuação deste enunciado (M=5.04, DP=.97), tendo em consideração que 37,5% optou por concordância larga e 37,29% por concordância plena.

*# P28 (Estou disponível para reavaliar as minhas perspetivas e os comportamentos e mudá-los.)*

A pertinência da proposição do presente enunciado surge na continuação da perceção sobre a atitude, nomeadamente “readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (Byram 1997, p. 34). Aqui, a descrição do autor não trata só da atitude para com o outro, expressa mais explicitamente no enunciado acima, mas também a prontidão de suspender a crença sobre a própria cultura, referindo-se, mais uma vez, a visão etnorelativa, neste caso tomada para si próprio. No que às reflexões diz respeito, a exposição argumentativa de Byram (1997) chegou a ter influência significativa e substancial nas discussões no contexto europeu. O melhor exemplo, na prática de avaliação de CI, reside justamente no já referido projeto INCA (2004), em que foi explicitada uma habilidade de “decentre”, de rever ou até suspender o “naturalness” da própria cultura. De facto, ao colocar aqui a palavra “habilidade”,

---

parece-nos que ela não se refere apenas à disposição para relativizar os nossos valores, crenças, comportamentos, entre outros, mas também à aptidão de assumir esta disposição e de saber como observar de outras perspectivas. Neste sentido, o Conselho da Europa (2014) propôs o outro termo – “multiperspectivity”. Seguindo o mesmo raciocínio, esta multi-perspetividade implica a disposição e a habilidade para questionar o que é normalmente considerado ou garantido como “normal”, de acordo com o conhecimento ou a experiência anteriormente adquirida.

Posto assim, diante da relação estreita entre a atitude e a aptidão, a avaliação deste enunciado está no nível alto-médio ( $M=4.76$ ,  $DP=1.09$ ), com 33,16% a concordar largamente com a afirmação, enquanto 29,65% a concordar plenamente.

*# P29 (Estou disponível para mostrar a amizade e simpatia para com os estrangeiros)*

Sendo apurado de maneira resumida já nesta subseção do trabalho, encontra-se o presente resultado nos 10 enunciados mais pontuados das CI. O nível alto situado na avaliação dos respondentes é, de alguma forma, evidência do panorama geral demonstrado na dimensão de atitude pelo público chinês. Na verdade, ao longo deste trabalho, a nossa ênfase incide na reciprocidade de atitude positiva entre falantes nativos e não-nativos em contextos de comunicação, algo já confirmado na investigação anterior com o *corpus* dos alunos chineses, no contexto português da mobilidade. Tal como defendem muitos autores (Fantini, 1995; Kim, 1988; 2005; Spitzberg & Cupach, 1984) e a nossa proposta de modelização inter-relacional, a CI só se manifesta em interações com outros, assim se desenvolvendo e se avaliando em dinâmicas de comunicação. Consequentemente, perante o nosso caso e de acordo com a dimensão da atitude demonstrada pelo público chinês só se interage bem e com sucesso com a de outro, de forma recíproca, apesar de, neste trabalho, não ser tida em conta a avaliação de CI das pessoas de países de acolhimento.

Além disso, o enunciado associa-se à empatia entendida como um dos componentes de atitude, neste caso interculturalmente definida por muitos autores (Arasaratnam &

Doerfel, 2005; Bateman, 2004; Chen, 1997; Hiller & Wozniak, 2009; Lambert, 1994; Matveev & Nelson, 2004; Yum, 1994). Todos salientam a essência do conceito em interações com pessoas que tenham diferentes afiliações culturais (Barret, Huber & Reynolds, 2014). Propomos aqui o enunciado com alguma reformulação da frase, usando a amizade e a simpatia, mais indicadas em chinês em relação a outras culturas, outras pessoas, outros pontos de vista.

*# P45 (Tenho consciência de que as estratégias comunicativas são flexíveis e alteráveis de acordo com os contextos, com culturas diferentes)*

Incorporado na dimensão de consciência, resulta o presente enunciado da consideração da função que a língua que pode ter na comunicação intercultural e no desenvolvimento individual de CI. Pode-se assim entender a funcionalidade da língua como a competência comunicativa ou pragmática em LE, mas no nosso estudo, seria melhor posicionado nesta dimensão o que é chamado “communicative awareness” (Barret, Huber & Reynolds, 2014). Trata-se aqui de uma consciência amplificada sobre a ligação entre a língua e a cultura, inclusive a consciência de que as línguas dos outros podem expressar ideias compartilhadas de uma maneira única, às vezes de difícil acesso para um aprendente de LE e também a consciência de que as comunidades culturais podem seguir diferentes convenções comunicativas, verbais e não-verbais, significativas a partir de uma perspectiva e não de outra. Deardorff (2015a) faz referência à consciência de estilos comunicativos em diferentes contextos, aqui mais próxima à ideia dela em termos da habilidade de codificar e decodificar a mudança conforme necessidades em interações interculturais.

Pela avaliação dos respondentes, eles consideram que estão num nível alto-médio (M=4.60, DP=1.01). 37,29% dos inquiridos confessam em ter uma concordância larga nesta consciência e 28,82% uma concordância básica.

*# P47 (Tenho consciência de que seria um preconceito perigoso inferir uma cultura a*

---

*partir dos comportamentos individuais dos estrangeiros) e P53 (Tenho consciência de que, além de pertencermos a nacionalidades diferentes, todos temos muitas outras pertenças e identidades)*

São mais dois enunciados que nasceram em primeiro lugar da intuição experiencial relacionada com a nossa profissão da docência. É muitas vezes notado o facto de que, sendo estudantes universitários, também ocorrem no seio universitário e académico os contatos que os nossos alunos têm tido com os falantes nativos. Embora perfeitamente possíveis e compreensíveis mais ocasiões de interação com interlocutores de pertenças semelhantes, provavelmente mais fáceis até, é fundamental não ter esquecido o risco que pode correr negligenciando a caracterização diversificada de cultura e de identidade. Neste sentido, com referência à P18, da dimensão de atitude, chamamos a atenção para a consciência no que se refere às diferenças internas (Appadurai & Ribeiro, 2009) na comunicação intercultural, sobretudo a consciência dada às fronteiras culturais não só nacionais, mas também entre os grupos étnicos, religiosos, linguísticos, raciais, etc. (AIE, 2009).

Em termos da pontuação dos dois enunciados, identificamos o nível alto-médio pela avaliação dos respondentes, com respetivamente a P47 (M=4.76, DP=1.18) e a P53 (M=4.98, DP=1.01). A maioria dos respondentes (32,54%) concorda plenamente na tomada de consciência do perigo da inferência parcial e ainda um número maior dos respondentes (37,71%) reconhece plenamente a sua pertença de vários grupos culturais.

*# P48 (Tenho consciência de que, nos cenários de comunicação intercultural, seria preciso colocar cada um num lugar de mediador bem-sucedido)*

Hoje em dia, perante as discussões sobre o papel mediador de materiais didáticos (Mendes, 2015) ou de docente de LE (Zhang, 2017) em contexto de sala de aula de LE, perguntamo-nos que papel devem assumir os estudantes universitários chineses de PLE, nas fases atual e posterior da aprendizagem. Na verdade, reveste-se de alta relevância o auto-reconhecimento desse papel em termos da sustentabilidade da aprendizagem do

português, mesmo terminando a educação institucional. Apoiando-nos no que chamamos pela internacionalização acadêmica e nas saídas profissionais, como foi abordado na Introdução, consideramos pertinente e oportuna a proposta de tomar a posição como mediador intercultural e de ter consciência desta posição. Para além disto, a proposta também vai ao encontro do argumento do Conselho da Europa (2014), em que se pede a habilidade de atuar como mediador em intercâmbios interculturais, neste caso estão incluídas as aptidões de traduzir, interpretar e explicar. Também é relevante deixar o nosso público consciente, como aprendentes de PLE, de que a sua atuação não é só entre a sua língua materna e a outra estrangeira, mas sim entre duas culturas.

Pelo exposto, o nível avaliado dos respondentes está no alto-médio ( $M=4.52$ ,  $DP=1.09$ ), com um terço (31,71%) a concordar largamente e o outro terço (30,68%) a concordar basicamente.

*# P49 (Tenho consciência de que os meus hábitos e preferências resultam de cultura e contextos específicos), P50 (Tenho consciência de que os valores da minha própria cultura afetarão a forma como encaro e resolvo as dificuldades) e P51 (Tenho consciência dos reflexos dos valores e conceitos morais da minha própria cultura em contextos diferentes).*

Todos concernentes à autoconsciência, que Deardorff (2004) e Bennett & Bennett (2003) referem como “cultural self-awareness”, simbolizando ter a consciência da maneira como a sua própria cultura tem influenciado a identidade, as visões do mundo, entre muitos outros. Aliás, quando a incorporamos no questionário verificámos que esta ideia não é nova, pois estava presente já nos documentos de “Overseas Diplomacy”, em 1979. A este respeito, os hábitos e preferências pessoais, a forma como se encaram e resolvem as dificuldades, os valores e conceitos morais, desde o comportamento em pormenor às crenças e orientações mais gerais, são todos reflexos da cultura e do contexto. A nossa proposta de modelização de CI, com a inclusão de cultura e de contexto no paradigma, é mais uma evidência exibida desta consideração.

---

Neste caso, as pontuações de três enunciados apresentam uma clara congruência, respetivamente com a P49 (M=4.75, DP=1.00), a P50 (M=4.80, DP=.99) e a P51 (M=4.62, DP=.99). O público, em geral, concorda largamente com as afirmações, indicando um nível alto-médio em termos da avaliação dos respondentes.

*# P52 (Tenho consciência de o que é e como é que os estrangeiros pensam sobre si e sobre as causas de preconceitos)*

Na continuação do raciocínio da autoconsciência, este enunciado pretende envolver o papel do outro para conseguir o objetivo de conhecimento sobre si, envolvendo também a compreensão sobre suposições, preconceitos, estereótipos, até visões discriminatórias. Reconhecemos que os interlocutores com quem interage o nosso público via língua portuguesa, como um indivíduo qualquer, não são dotados de CI, de forma completa às vezes nem devida. Diante disto, apela-se à consciência da nossa parte, ao facto e às razões atrás do facto. Pelo exposto no resultado, a pontuação dos respondentes coloca o nível no patamar alto-médio (M=4.11, DP=1.14), com 34,81% dos inquiridos a concordar basicamente com a afirmação.

Recapitulando, a inclusão das CI alternativas conseguiu colmatar o fosso encontrado no estudo-piloto, mantendo o alfa de Cronbach num nível satisfatório, na íntegra do questionário ou nas categorias respetivas, muito acima da fasquia de aceitabilidade. A análise descritiva por enunciados propostos confirmou a pertença desta inclusão, em uma articulação racional com os pressupostos teóricos que foram abordados anteriormente. O resultado da análise descritiva, pela avaliação dos nossos respondentes, situa-se maioritariamente no nível alto-médio, e vislumbra a alta apreciação de AT em detrimento de CO, concordante com o que foi comprovado na análise descritiva das dimensões. Contudo, reiteramos a nossa consciência na legitimidade fraca ao estabelecer correlações entre variáveis nesta subsecção do trabalho, de forma que nos cabe evocar as análises inferenciais na subsecção seguinte.

## 5.6. Análise inferencial

Neste momento, apresentam-se os resultados das análises inferenciais entre a avaliação de CI e as variáveis que propomos para este estudo, a saber: o género, a origem, o ano de curso, a mobilidade, a duração da mobilidade e o contexto da mobilidade. Antes de mais nada, os testes de distribuição normal são conduzidos nos dados ordinais na dimensão cada e na pontuação integral de CI do conjunto amostral.

### 5.6.1. Teste de distribuição normal

Como se pode observar na Tabela V-29, pelo exposto estatístico, a obliquidade e a curtose dos dados caracterizam uma distribuição normal de frequência e de probabilidade, com valores absolutos não superiores ao limite de 1,96 (Abu-Bader, 2011). Como foi previamente referido, os testes que enumerámos para análises inferenciais são pertinentes dada a sua natureza paramétrica.

	Skewness	Erro padrão	Kurtosis	Erro padrão
CO	.169	.079	.018	.157
AT	-.807	.079	1.010	.157
AP	-.254	.079	-.216	.157
CON	-.257	.079	-.310	.157
CI	-.283	.079	-.148	.157

Tabela V-29 – Resultados dos testes de distribuição normal

### 5.6.2. Género e CI

A tabela seguinte a partir do resultado de *t-test* demonstra que os inquiridos de sexo masculino NÃO apresentam diferenças significativas dos de sexo feminino, na pontuação de avaliação de CI ( $t(966) = 1.001, p > 0.05$ ).

	Masculino ( $n=161$ )		Feminino ( $n=807$ )		DM	t(966)
	M	DP	M	DP		
CI	4.41	0.56	4.36	0.57	0.05	1.001*

\*  $p > 0.05$

Tabela V-30 – Resultados do t-test relativamente à avaliação de CI em função de género

### 5.6.3. Origem e CI

O resultado do teste *one-way Anova* produz a tabela que se apresenta a seguir, em que se indica que a avaliação de CI é significativamente variada conforme a variável Origem ( $F(2, 965)=17.40, p<0.001$ ). A análise *post hoc* de Bonferroni aponta que os que são provenientes de cidades grandes/cidades pequenas ou médias são melhor avaliados em termos de CI do que aqueles vindos de aldeias e aqueles que escolheram cidades grandes como a sua origem possuem a avaliação significativamente positiva do que seus colegas de cidades pequenas ou médias.

CI	Aldeia (n=276)		Cidade pequena ou média (n=475)		Cidade grande (n=217)	
	M	DP	M	DP	M	DP
CI	4.22	0.58	4.39	0.58	4.52	0.50
F(2, 965)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)					
17.40*	Grande cidade > pequena e média cidade Grande cidade > aldeia Pequena e média cidade > aldeia					

\* $p < 0.001$

Tabela V-31 – Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CI em função de origem

#### 5.6.3.1. Origem e quatro dimensões de CI

Na leitura mais detalhada das quatro dimensões, os resultados do teste *one-way Anova* manifestam que são significativamente variadas conforme a variável Origem as avaliações de CO ( $F(2, 965)=26.14, p<0.001$ ), AP ( $F(2, 965)=16.52, p<0.001$ ), CON ( $F(2, 965)=7.74, p<0.001$ ), respetivamente, enquanto que a avaliação de AT não apresenta variação significativa conforme a variável ( $F(2, 965)=0.89, p>0.05$ ). As

análises de correlação nas dimensões de CO e CON são feitas pela análise *post hoc* de Bonferroni e a na AP é feita pela análise *post hoc* de Games-Howell. Vejam-se as tabelas seguintes com os resultados relativamente à avaliação de CO, AP e CON em função desta variável.

CO	Aldeia (n=276)		Cidade pequena ou média (n=475)		Cidade grande (n=217)	
	M	DP	M	DP	M	DP
	3.04	0.65	3.31	0.72	3.48	0.68
F(2, 965)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)					
26.14*	Grande cidade>pequena e média cidade Grande cidade>aldeia Pequena e média cidade>aldeia					

\* $p < 0.001$

Tabela V-32 – Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CO em função de origem

AP	Aldeia (n=276)		Cidade pequena ou média (n=475)		Cidade grande (n=217)	
	M	DP	M	DP	M	DP
	4.31	0.82	4.49	0.79	4.71	0.62
F(2, 965)	<i>post hoc</i> (Games-Howell)					
16.52*	Grande cidade>pequena e média cidade Grande cidade>aldeia Pequena e média cidade>aldeia					

\* $p < 0.001$

Tabela V-33 – Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de AP em função de origem

CON	Aldeia (n=276)		Cidade pequena ou média (n=475)		Cidade grande (n=217)	
	M	DP	M	DP	M	DP
	4.53	0.80	4.68	0.77	4.79	0.71

F(2, 965)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)
7.74*	Grande cidade>aldeia Pequena e média cidade>aldeia

\* $p < 0.001$

Tabela V-34 – Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CON em função de origem

Pelo exposto, com exceção da dimensão AT, as pontuações da avaliação de CO, AP, CON todas variam em conformidade com a dimensão da localidade de origem dos inquiridos. Entre elas, a análise *post hoc* de Bonferroni nas dimensões de CO e AP apontam a mesma conclusão declarada na subsecção 5.5.3. Relativamente à avaliação de CON, não se verifica a diferença significativa entre o grupo de grande cidade e o de pequena e média cidade.

#### 5.6.4. Ano de curso e CI

O resultado do teste de *one-way Anova* produz a tabela que se apresenta a seguir, em que se indica que a avaliação de CI é significativamente variada conforme a variável Ano de curso ( $F(4, 963)=5.76, p < 0.001$ ). A análise *post hoc* de Bonferroni indica que os alunos do 4º ano de licenciatura e os do mestrado possuem significativamente mais CI do que os alunos do 2º ano de licenciatura. Não existe a diferença significativa entre as CI dos alunos dos outros anos.

	1º ( $n=270$ )		2º ( $n=328$ )		3º ( $n=204$ )		4º ( $n=148$ )		Mestrado ( $n=18$ )	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
CI	4.36	0.57	4.29	0.55	4.38	0.59	4.52	0.57	4.70	0.56
F(4, 963)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)									
5.76*	4º ano de licenciatura>2º ano de licenciatura Mestrado>2º ano de licenciatura									

\* $p < 0.001$

Tabela V-35 - Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CI em função de ano de curso

#### 5.6.4.1. Ano de curso e quatro dimensões de CI

Na leitura mais detalhada das quatro dimensões, os resultados do teste *one-way Anova* demonstram que são significativamente variadas conforme a variável Ano de curso as avaliações de CO ( $F(4, 963)=24.79, p<0.001$ ), AT ( $F(4, 963)=4.73, p<0.05$ ), AP ( $F(4, 963)=4.68, p<0.05$ ), respetivamente, enquanto que a avaliação de CON não apresenta variação significativa conforme a variável ( $F(4, 963)=2.12, p>0.05$ ). As análises de correlação nas dimensões de CO, AT e AP são feitas pela análise *post hoc* de Bonferroni. Vejam-se as tabelas seguintes com resultados relativamente à avaliação de CO, AT e AP em função desta variável.

	1° (n=270)		2° (n=328)		3° (n=204)		4° (n=148)		Mestrado (n=18)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
CO	3.06	0.67	3.15	0.66	3.44	0.71	3.63	0.65	3.69	0.87
F(4, 963)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)									
24.79*	3° ano de licenciatura > 1° ano de licenciatura 3° ano de licenciatura > 2° ano de licenciatura 4° ano de licenciatura > 1° ano de licenciatura 4° ano de licenciatura > 2° ano de licenciatura Mestrado > 1° ano de licenciatura Mestrado > 2° ano de licenciatura									

\* $p<0.001$

Tabela V-36 - Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CO em função de ano de curso

	1° (n=270)		2° (n=328)		3° (n=204)		4° (n=148)		Mestrado (n=18)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AT	5.21	0.68	5.01	0.66	4.95	0.77	5.07	0.71	5.15	0.69

F(4, 963)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)
4.73*	1° ano de licenciatura > 2° ano de licenciatura 1° ano de licenciatura > 3° ano de licenciatura

\* $p < 0.05$

Tabela V-37 - Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de AT em função de ano de curso

	1° ( <i>n</i> =270)		2° ( <i>n</i> =328)		3° ( <i>n</i> =204)		4° ( <i>n</i> =148)		Mestrado ( <i>n</i> =18)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AP	4.44	0.82	4.41	0.77	4.50	0.71	4.67	0.75	4.93	0.73
F(4, 963)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)									
4.68*	4° ano de licenciatura > 1° ano de licenciatura 4° ano de licenciatura > 2° ano de licenciatura Mestrado > 2° ano de licenciatura									

\* $p < 0.05$

Tabela V-38 - Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de AP em função de ano de curso

Assim, estatisticamente, percebe-se que a dimensão de CON é a única não difere ao longo dos quatro anos da fase de licenciatura e a fase de pós-graduação. A maior variação acontece na dimensão CO, em que as pontuações dos grupos do 3° ano de licenciatura, do 4° ano de licenciatura e do mestrado são significativamente mais altas do que os grupos do 1° ano e do 2° ano de licenciatura. As diferenças aqui na dimensão de CO obviamente evidenciam a divisão faseada do plano curricular em cursos de PLE na China (cf. Introdução). Curiosamente, na avaliação de atitude, o grupo do 1° ano de licenciatura revela ser mais positivo do que os grupos de 2° ano e do 3° ano de licenciatura, o que nos indica que a atitude está no nível mais satisfatório enquanto no patamar o conhecimento moderado. Enquanto na avaliação de aptidão, com a progressão dos anos a vantagem só se torna clara na fase mais avançada, assinalando a

superioridade do grupo do 4º ano de licenciatura em comparação com os do 1º ano e do 2º ano de licenciatura, tal como o grupo do mestrado em comparação com o do 1º ano de licenciatura.

### 5.6.5. Mobilidade e CI

O *t-test* indica que os alunos que tiveram experiência da mobilidade são significativamente diferentes daqueles que não tiveram essa oportunidade na pontuação de CI ( $t(966)=5.685, p<0.001$ ). A leitura das médias de dois grupos demonstra que a pontuação média de CI dos respondentes que escolheram “Sim” ( $n=305$ ) é significativamente mais alta da pontuação daqueles que escolheram “Não” ( $n=663$ ). A diferença entre as médias é de 0.22 pontos na escala Likert de 6-pontos.

	Sim ( $n=305$ )		Não ( $n=663$ )		DM	t(966)
	M	DP	M	DP		
CI	4.52	0.54	4.30	0.57	0.22	5.685*

\* $p<0.001$

Tabela V-39 - Resultados do t-test relativamente à avaliação de CI em função de mobilidade

#### 5.6.5.1. Mobilidade e as quatro dimensões de CI

Pretendemos com uma leitura mais pormenorizada averiguar a correlação entre a variável presente com as quatro dimensões respetivas. Assim sendo, o resultado de *t-test* demonstra que entre os dois grupos de inquiridos NÃO existem diferenças significativas, na pontuação da avaliação de AT ( $t(966)=0.759, p>0.05$ ) (vide a Tabela V-40). No entanto, o *t-test* indica que as pontuações da avaliação de CI são significativamente diferentes entre os dois grupos na pontuação de CON ( $t(654.763)=2.037, p<0.05$ ), de AP ( $t(709.453)=5.896, p<0.001$ ) e de CO ( $t(966)=11.488, p<0.001$ ). A leitura das médias dos dois grupos demonstra que as pontuações médias de CON, AP, e CO dos respondentes que escolheram “Sim” ( $n=305$ ) é significativamente mais alta do que a pontuação daqueles que escolheram “Não”

( $n=663$ ). Na avaliação de CON, a diferença entre as médias é de 0.10 pontos na escala Likert de 6-pontos, na de AP, a diferença é de 0.29 pontos e na de CO, a diferença é a maior, de 0.53 pontos. Vejam-se as Tabelas V-41, V-42, V-43 com os resultados do *t-test*.

	Sim ( $n=305$ )		Não ( $n=663$ )		DM	t(966)
	M	DP	M	DP		
AT	5.04	0.75	5.07	0.69	0.037	0.759*

\*  $p>0.05$

Tabela V-40 – Resultados do *t-test* relativamente à avaliação de AT em função de mobilidade

	Sim ( $n=305$ )		Não ( $n=663$ )		DM	t(654.763)
	M	DP	M	DP		
CON	4.73	0.71	4.63	0.80	0.10	2.037*

\* $p<0.05$

Tabela V-41 - Resultados do *t-test* relativamente à avaliação de CON em função de mobilidade

	Sim ( $n=305$ )		Não ( $n=663$ )		DM	t(709.453)
	M	DP	M	DP		
AP	4.69	0.66	4.40	0.81	0.29	5.896*

\* $p<0.001$

Tabela V-42 - Resultados do *t-test* relativamente à avaliação de AP em função de mobilidade

	Sim ( $n=305$ )		Não ( $n=663$ )		DM	t(966)
	M	DP	M	DP		
CO	3.63	0.66	3.10	0.67	0.53	11.488*

\* $p<0.001$

Tabela V-43 - Resultados do *t-test* relativamente à avaliação de CO em função de mobilidade

### 5.6.5.2. Duração da mobilidade e CI

Antes de se proceder ao teste *one-way Anova*, o grupo “Outro” foi excluído na análise, uma vez que se tratava de um caso único entre os respondentes. A tabela seguinte mostra que as pontuações de avaliação de CI variam significativamente em função da duração da mobilidade em país lusófono ( $F(3, 963)=11.99, p<0.001$ ). A análise *post hoc* de Bonferroni aponta que os que estiveram por 6-12 meses e por 12-24 meses possuem significativamente mais CI do que os alunos que não tiveram oportunidade de residir num país em contexto de imersão linguística na língua portuguesa. NÃO existe a diferença significativa em termos de CI entre os alunos que tiveram a duração de 1-6 meses e os que responderam com outros prazos.

	1-6 meses (n=25)		6-12 meses (n=248)		12-24 meses (n=31)		Nenhum (n=663)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
CI	4.33	0.47	4.53	0.54	4.63	0.62	4.30	0.57
F(3, 963)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)							
11.99*	6-12 meses>nenhum 12-24 meses>nenhum							

\* $p<0.001$

Tabela V-44 - Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CI em função de duração da mobilidade

### 5.6.5.3. Contexto da mobilidade e CI

Devido ao grande distanciamento quantitativo entre os 6 grupos, contando com três grupos com menos do que 10 participantes (Macau, Combinação, Outro), os resultados da análise *one-way Anova* nesta variável só serão apresentados comparativamente em relação às médias dos inquiridos que pertencem a outros três grupos, nomeadamente, o de Nenhum, o de Portugal e o do Brasil. A tabela seguinte mostra que as pontuações de avaliação de CI são significativamente variadas em função da participação (sim/não)

em regime de mobilidade num país lusófono ( $F(5, 962)=7.395, p<0.001$ ). A análise *post hoc* de Bonferroni reafirma a descoberta da análise da variável Mobilidade (sim/não), ou seja, os inquiridos que tiveram oportunidade de realizar mobilidade num dos dois contextos, Portugal e Brasil, manifestam significativamente mais CI do que aqueles que escolheram a opção “Nenhuma”. Contudo, NÃO existe a diferença significativa entre as CI dos inquiridos dos dois grupos: Brasil e Portugal.

	Nenhum (n=663)		Portugal (n=250)		Brasil (n=36)	
	M	SD	M	SD	M	SD
CI	4.30	0.57	4.50	0.55	4.59	0.51
F(5, 962)	<i>post hoc</i> (Bonferroni)					
7.395*	Portugal>Nenhum Brasil>Nenhum					

\* $p<0.001$

Tabela V-45 – Resultados do teste *one-way Anova* relativamente à avaliação de CI em função de contexto da mobilidade

### Notas conclusivas

Pelo exposto neste capítulo, foram bem sustentadas a nossa opção de um modelo do questionário desenvolvido já no contexto chinês e as reformulações feitas por nós. A análise dos dados permitiu constatar que a CI dos estudantes universitários chineses de PLE estava assente em quatro dimensões, ou, usado o termo estatístico, quatro fatores: conhecimento, atitude, aptidão e consciência. Assim, em boa articulação com o enquadramento teórico, as quatro dimensões providenciam uma correlação positiva entre uma e outra, que no seu conjunto, explicam o nível integral de CI.

Feita a caracterização do conjunto amostral ( $N=968$ ) da nossa investigação, numa perspetiva descritiva e num olhar holístico, a CI do nosso público situa-se no nível alto-médio. E foi possível apurar, pela análise dimensional, a pontuação de alta para baixa

numa ordem de AT, CON, AP, CO. Deste jeito, é evidente que, apesar de ter crescimento ao longo dos anos de curso e da duração da mobilidade, o conhecimento foi o menos valorizado e pontuado na análise descritiva. Ressalva-se que a mesma propensão também foi encontrada na MEE, em que foi constatado o mais moderado o coeficiente de caminho do fator CO para CI.

Na análise inferencial, foi-nos possibilitado discernir a existência de correlações entre a CI, a variável dependente, e as seis variáveis independentes. Os testes paramétricos permitiram confirmar ou rejeitar várias hipóteses, à luz dos objetivos da investigação que formulámos na Introdução. A apresentação dos resultados será feita de forma facilitadora para a sua leitura, de modo que pretendemos reunir a sua discussão no próximo capítulo.

---

## **Capítulo VI. Discussão**

## Introdução

Os resultados da análise inferencial que acabámos de elencar no capítulo anterior, permitiram-nos confirmar ou desmentir várias hipóteses de correlação com significância estatística. Parece-nos, no momento de fechar a leitura dos dados, oportuno e pertinente começar uma discussão mais profunda sobre os resultados tirados daí, por conseguinte complementando e reforçando as nossas conclusões.

Neste capítulo, serão averiguadas e discutidas as variáveis independentes uma a uma e as três variáveis relacionadas com o regime de mobilidade serão agrupadas numa mesma subsecção devido à sua ligação intrínseca. Geralmente, a discussão será construída, de forma mais extensa, para as variáveis que foram identificadas com uma correlação significativa ligada à CI, uma vez que as consideramos de grande valor para o eventual desenvolvimento ou a formação de CI. Pretendemos com esta discussão, estabelecer conexões mais íntimas com a revisão da literatura dos estudos congéneres, bem como as suas fundamentações teóricas. Nesse sentido, convirá ter em mente as contextualizações da realidade do sistema educativo da grande China do ensino-aprendizagem de PLE neste contexto, e o intuito último de melhorar a nossa prática de ensino.

### 6.1. Género e CI

A caracterização geral do conjunto amostral apresenta o rácio entre os do sexo feminino e os do sexo masculino de aproximadamente 8 contra 2, ainda se pode constatar uma ligeira vantagem do género masculino ( $M=4.41$ ,  $DP=.56$ ) contra o feminino ( $M=4.36$ ,  $DP=.57$ ) na avaliação de CI. No entanto, esta vantagem ligeira não foi testificada com significância estatística no *t-test*, não permitindo confirmarmos a correlação entre a variável de Género e a avaliação de CI.

Parece-nos que este resultado da nossa investigação contraria de alguma forma a descoberta de Barrett (2012), que defende que os indivíduos do sexo feminino tendem

---

possuir o nível mais alto de CI, em comparação com os do sexo masculino. Porém, temos algumas reservas em relação à análise inferencial desta premissa e a revisão dos estudos empíricos sobre a avaliação de CI não apresenta evidências suficientes sobre a eventual correlação entre estas duas variáveis. Com efeito, podemos concluir que o fator de género não está na ótica dos estudos com mecanismos da avaliação de CI, nem se considera um elemento influenciador nos resultados da avaliação de CI.

## 6.2. Origem e CI

Resumindo da leitura dos dados, pode-se identificar uma correlação significativa entre a variável Origem e a variável CI. Pelo exposto na caracterização do conjunto amostral, vemos que quase metade dos inquiridos é proveniente de cidades pequenas ou médias e a outra metade é dividida quase ao meio por aqueles que são de aldeias e de cidades grandes. A visível tendência crescente da pontuação de CI em diferentes origens revela-se na análise descritiva, em ordem idêntica da dimensão dos locais de origem, pelo que se confirma a importância estatística desta ordem da avaliação na análise inferencial. Estes resultados evidenciam uma clara desvantagem dos estudantes universitários rurais, em comparação com os homólogos urbanos, na avaliação de CI e das dimensões CO, AP, CON. Entendemos que a desvantagem aqui explicitada pelos dados retrata, mais profundamente, as assimetrias existentes na área de educação no contexto chinês, aspeto sobre o qual iremos refletir e explorar a seguir.

A equidade educacional, referida na sociologia educacional e na economia educacional, refere-se ao *status quo* de todos os cidadãos, membros de uma sociedade, na qual é garantido o direito e partilha dos recursos educacionais públicos, de forma liberal e equívoca (Zhu & Zhou, 2006). A este respeito, são várias as críticas à falta de equidade educacional, observada no estudo de Tan (2005), pelos dados da distribuição da percentagem regional no conjunto de alunos chineses inscritos no ensino superior, pelos dados do panorama das origens de alunos de duas das melhores universidades da China e pelos dados comparativos institucionais. Aqui, o censo nacional de estudantes

universitários chineses encontra-se atualizado para o ano 2017, em que se registou, em todos os ciclos de estudo, 37,79 milhões alunos matriculados<sup>24</sup>, porém, ao contrário ao que era expectável, não encontramos dados numéricos relativos à origem dos alunos e os estudos mais recentes sobre o tema são baseados em realidades institucionais. A investigação de Wu & Lu (2013) permite vislumbrar que a percentagem de estudantes universitários rurais desceu mais de 30%, na década 80 do século passado, até cerca de 17% na presente década. Contudo, as descobertas de Tan (2005) funcionam como referência para se ter uma ideia da tendência geral: quanto mais alto é o nível em que se situa a universidade<sup>25</sup>, menor é a percentagem de alunos rurais matriculados, o facto também comprovado no estudo de Zhu & Zhou (2006); a outra descoberta que merece a destaque para o nosso caso é a diferença notável entre o meio rural/urbano em termos de curso. Neste caso, para os cursos de LE na China, o desequilíbrio ainda é maior, sendo que a taxa da inscrição de alunos urbanos nestes cursos é muito maior do que os seus colegas rurais.

Os motivos que explicam estes factos são vários. As discrepâncias existentes no ensino primário, as condições físicas, os recursos docentes e a quantidade de verba dispensada são os mais apontados (Zhu & Zhou, 2006), resultando numa desigualdade grande entre os estudantes do meio rural e os do meio urbano. A esta desigualdade, Yan J. J (2009) atribui-lhe a razão fundamental da existência das diferenças de rendimentos entre famílias rurais e urbanas; Ma (2009) critica a industrialização do ensino superior e assim o investimento naturalmente desequilibrado em todos os níveis; Su (2010) considera o mercado de trabalho atual a maior causa da subida continuada de propinas e, conseqüentemente, a redução do número de alunos rurais no contexto universitário. A desigualdade regional é a outra ocorrência que interpretamos como motivo de discrepâncias entre alunos. De acordo com Zhao et al. (2012), a região leste, ou seja, o litoral concentra mais recursos educacionais de alta qualidade, enquanto no interior se identifica uma escassez acentuada e permanente. Quando vemos de perto a realidade,

---

<sup>24</sup> [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/201807/t20180719\\_343508.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201807/t20180719_343508.html), acessido a 19 de julho, 2018.

<sup>25</sup> O autor, ao referir a nível de universidade, faz diferença entre os órgãos competentes da sua gestão.

---

as instituições com cursos de português na China têm uma distribuição regional também pouco equilibrada, com a maior parte delas concentradas na parte litoral ou em algumas grandes cidades.

Partindo de uma outra perspectiva, muitos estudos têm focado a adaptação na vida urbana dos estudantes do meio rural que, no fundo, retrata um grande choque intracultural entre o meio urbano e o meio rural, dentro do espaço da China contemporânea. Esses estudos, para enumerar alguns, confessam as discrepâncias às vezes difíceis do processo de adaptação dos estudantes rurais, expressas nos aspectos de alimentação, do uso de linguagem, do contato interpessoal e dos hábitos e costumes, entre outros (Zhou & Chen, 2005). Este processo de adaptação apresenta um processo de socialização e até re-socialização e mais uma identificação nova desses alunos (Wu, 2005). Pretende-se assim que no seio acadêmico do ensino superior se propicie um desenvolvimento pessoal, que permita ao aluno responder de forma eficaz perante uma vivência mais longa no meio urbano, no futuro.

Todavia, não podemos concordar com a plena dependência na auto adaptação e desenvolvimento desses estudantes, parece-nos que os motivos mais fortes para o afastamento dos estudantes rurais em termos de CI dos seus colegas prendem-se com as questões circunstanciais e objetivas. Esta ideia terá levado a uma discussão mais pertinente sobre a diferença significativa que apurámos na análise dos dados. Nesta perspectiva, fará mais sentido a nossa argumentação da desigualdade ou falta de equidade educacional entre o meio rural e o urbano, que, deste modo, aprofundaremos mais um pouco para perceber os resultados da avaliação de CI.

Em primeiro lugar, na tentativa de detetar a relevância que a Origem pode assumir na avaliação de CI, verificamos ser fundamental a influência do fator económico. Assumimos a perspectiva de que o estado financeiro dos pais dos alunos, que permite sustentar os recursos educacionais de maneira suficiente e qualificada, está associado a maior vantagem dos alunos dos espaços urbanos, que assim podem ter melhor desenvolvimento de CI. Guo & Yan (2006) referem-se também ao capital económico

de que as famílias urbanas dispõem. De facto, o capital económico é o fator decisivo para limitar o investimento na educação dos seus filhos nas famílias rurais e, eventualmente, o maior contato com o mundo até a admissão no ensino superior, o facto que abordámos acima.

Em segundo lugar, além do capital económico, os estudantes urbanos ainda prevalecem na avaliação de CI devido a mais privilégios relativamente ao capital cultural. Quando nos interrogamos sobre o assunto, notamos que existe a transferência deste capital cultural dos pais para filhos, no meio urbano. Para nos debruçarmos sobre a questão, parece-nos pertinente analisar este aspeto a partir da cultura tradicional chinesa. Alguns conceitos que tratámos (cf. Subseção 1.1.2.), como o coletivismo, a harmonia ou a relação interpessoal representam valorizar a formação e o desenvolvimento de filhos, em especial no ambiente familiar. De modo geral, os pais dotados de mais conhecimentos ou experiências interculturais, de uma atitude mais aberta ao mundo poderão dar um maior contributo para a sensibilização dos seus filhos no mesmo aspeto. Esta perspetiva pode também ser reforçada por fatores como o melhor ambiente de estudo, o convívio familiar mais apertado, os hábitos e oportunidades de estudos e de contatos, entre outros (Guo & Yan, 2006).

Em terceiro, mas não por último, voltamos a salientar a questão de desigualdade educacional formativa que é potenciadora da desigualdade de avaliação de CI. Neste âmbito, destacamos, antes de tudo, as competências do corpo docente. Embora o foco do nosso estudo seja para avaliarmos a CI no ensino superior, esta consciencialização de interação intercultural pode e deve ser proporcionada pelo ensino secundário e primário. De acordo com os dados estatísticos, seja em qualquer nível de sistema educativo, o corpo docente de aldeias tem uma qualificação muito inferior do que o de cidades pequenas/médias/grandes (Guo & Yan, 2006). Isto leva-nos a pensar que, se se considerar apenas o fator de qualificação profissional de docentes, podemos identificar o fenómeno transversal, em que se concentra o corpo mais qualificado em cidades pequenas/médias/grandes. Apresentamos também a possível ligação com os materiais

---

didáticos no ensino secundário. Os mesmos autores (Guo & Yan, 2006) apontam a tendência para uma referência cultural maioritariamente urbana dos manuais didáticos neste ciclo do estudo. Esta conceção é bastante adequada à realidade, uma vez que se nota, nos manuais de diferentes disciplinas, uma clara preferência pela vida urbana e pelo uso do mandarim, língua padrão da língua chinesa, porém, ainda um pouco afastada do uso diário de alunos rurais. Estes aspetos estão relacionados com um grande contraste e distanciamento entre os valores e contextos preconizados nos materiais e a realidade em que se encontram alunos rurais, colocando-os, mais uma vez, numa posição de desvantagem no aproveitamento dos recursos educacionais.

Em jeito de síntese, nesta discussão, à CI menos pontuada dos nossos inquiridos vindos de aldeias atribuímos principalmente os motivos económico, cultural e formativo, sabendo que o desenvolvimento de CI deste determinado público necessita de mais apoios do que seus colegas de cidades pequenas/médias/grandes. Particularmente em relação ao desenvolvimento de CI que está em causa, estamos conscientes de que não estamos a tratar de uma ação momentânea nem de um efeito imediato, mas sim de chamar a atenção para todos os ciclos de sistemas educativos a colaborar no assunto.

### **6.3. Ano de curso e CI**

Na fase de licenciatura, a leitura dos dados indica que a distribuição dos inquiridos não está bem equilibrada, com o 2º ano a ocupar mais do que um terço de amostras e o 4º ano com o número mais reduzido. Na análise descritiva, destacamos a média para o 2º ano de licenciatura, que revela uma pontuação mais baixa ( $M=4.29$ ,  $DP=.55$ ) de todos outros grupos. A tendência crescente ao longo dos anos de curso só se vê nas últimas fases de licenciatura e no mestrado, com as médias acima da do conjunto amostral. No entanto, se fizermos a divisão entre a etapa básica e a avançada, evidencia-se a possibilidade do avanço de CI como consequência da passagem da etapa básica para a avançada, porém, a análise inferencial só confirma a significância estatística da

avaliação mais positiva de CI dos inquiridos do 4º ano do que os do 2º ano, dos inquiridos do mestrado do que os do 2º ano de licenciatura. Interessa salientar que a análise dimensional comprova o aumento significativo de CO ao longo das fases do estudo, ao passo que a atitude sofre um declínio durante os primeiros três anos. Assim sendo, reitera-se a conclusão do avanço de CI da etapa básica para a etapa avançada do estudo universitário.

Tudo isto nos faz pensar o porquê da avaliação de CI do 2º ano de licenciatura ser a menos positiva e a literatura deixa transparecer evidências que correspondem aos resultados da nossa investigação. Zou (2013), na investigação no âmbito da tese de doutoramento, pelo paradigma metodológico qualitativo, confirma que os alunos no 2º ano de licenciatura conseguiram médias mais baixas, na dimensão da adaptação ao estudo universitário, na dimensão da adaptação à vida universitária, com significância estatística. A descoberta desta investigação deixa-nos ponderar, antes de se proceder à discussão da diferenciação de CI em cada ano de curso, a situação da adaptação ao meio universitário do nosso público.

Uma vez que se destinava inicialmente à descrição do processo de adaptação transcultural, a teoria da curva U (*U-Curve Theory*) (Lysgaard, 1955) pode ser concebida como linhas de apoio até de orientação para a nossa discussão. Em 1960, na base da teoria da curva U, Oberg estendeu a descrição de Lysgaard (1955) a uma teorização de quatro etapas adaptativas, perante uma nova cultura, em que o autor difere entre *Honeymoon stage*, *Cultural shock stage*, *Adjustment stage*, *Mastery stage*. Do mesmo modo, tal como na classificação de Oberg (1960), podemos interpretar a adaptação dos estudantes universitários chineses pelas mesmas denominações das quatro etapas propostas pelo autor, como tal é possível interpretar o 2º ano de licenciatura como a etapa do choque cultural na adaptação ao meio universitário, embora estejamos conscientes de que o processo da adaptação é um processo individualizado e que o prazo em que pode ocorrer cada etapa varia conforme cada indivíduo.

---

Na etapa da lua-de-mel, especificando no contexto universitário, são mais frequentes a abertura, a curiosidade, a tolerância, o cuidado e a disponibilidade para novas aprendizagens e novas relações. Os alunos, no confronto pela primeira vez com a vida universitária, normalmente estabelecem poucos contatos e eventualmente sentem menos stresse. A atitude demonstrada em relação à vida, ao estudo e aos seus colegas está num patamar altamente positivo, depois de terem passado um longo tempo de estudo duro na fase da escola secundária, quase transversal para estudantes chineses. No que se refere à avaliação de CI, isto traduz-se na atitude positiva em relação a novos encontros e novas relações e na consciência das diferenças, também revela a disponibilidade da aprendizagem de novos conhecimentos e aptidões. Tal como se demonstra na leitura detalhada de dimensões (cf. Subsecção 5.5.2.), na avaliação de atitude, o grupo do 1º ano de licenciatura é revelado ser mais positivo do que os grupos de 2º ano e do 3º ano de licenciatura, o que nos indica que, nesta etapa, a atitude está no nível mais satisfatório enquanto no patamar o conhecimento moderado.

A etapa seguinte é a do choque cultural. Começam a surgir vários problemas possíveis: os alunos sentem angústia, depressão, falta do interesse (Zou, 2013), eventualmente perdem curiosidade em relação ao seu curso, entram na perplexidade do autoconhecimento, baixa a confiança numa profissão futura e aumenta o stresse interpessoal entre colegas. Nesta etapa, estamos perante uma realidade de pouca estabilidade por parte dos alunos, chegando até ao ponto de existir abandono dos estudos, o que se procura evitar. Em nossa opinião, apesar de existirem mais contatos com a língua-alvo e com a cultura-alvo, em comparação com a etapa anterior, o desenvolvimento de CI de estudantes universitários pode sofrer um declínio. As dificuldades que se colocam durante estes contatos poderão suscitar mais dúvidas e incertezas e, como tal, uma atitude menos positiva neste processo de adaptação reforça, ainda mais, a sensação de dificuldade.

Olhando para a etapa de adaptação, a sensação negativa tende a desaparecer, tal como o seu conhecimento do curso aumenta. Importa referir que a adaptação à vida

universitária é um fenómeno multifacetado. Estão em causa aspetos como o estudo mais profundo da língua-alvo e da cultura-alvo, a relação estreita com seus professores e colegas, maior confiança em relação ao futuro, entre outros. Na verdade, pode haver, em certa dimensão ou em certo momento, a inadaptação por parte de alunos, mas, atendendo a este momento de transição, a atitude já é mais direcionada para conseguir alcançar uma resolução positiva das dificuldades que se colocam.

Assim, na sequência disto, a etapa de controlo ou de autonomia representa uma adaptação plena na vida universitária. A palavra-chave prende-se com “mastery”, que, na nossa perspetiva, retrata o domínio mais completo das dimensões de conhecimento e de aptidão na CI. Os alunos aproximam-se ao perfil identificado por Byram (1997) como “intercultural speaker” e, por consequência, a avaliação mais positiva de CI. Em relação ao chamado “intercultural speaker”, podemos considerar outras interpretações como a de ser “cultural translator” (Jordan 2002), de “mediate between different perspectives” (Byram et al. 2001), ou de “draw away the dangers of in-betweenness” (Morehouse, 2004), opiniões que nos ajudam a perceber o conceito.

Contudo, o avanço de CI da etapa básica para a etapa avançada do estudo universitário já foi corroborado na presente investigação, considerando a especificidade do nosso público, os estudantes universitários chineses de PLE. De facto, a pesquisa efetuada demonstra um avanço de CI do nível básico para o nível avançado de PLE. A proficiência avançada em uma LE (ou mais do que uma LE), em boa parte dos casos, está associada ao nível mais elevado de CI (Barrett, 2012). Esta ideia remete para o ensino-aprendizagem de língua e o desenvolvimento de CI, que abordaremos a seguir, sendo uma discussão pertinente que dá suporte teórico para observarmos a possível ligação entre a competência linguística de PLE e a CI.

### **6.3.1. Competência linguística e CI**

Independentemente de ser língua materna ou LE, de ser língua escrita ou oral, de ser língua verbal ou não-verbal, os estudiosos parecem unânimes em considerar a língua

---

como parte importante na comunicação intercultural. Estando intimamente associada à identidade e às visões do mundo de uma pessoa, a língua influencia as interações da comunicação intercultural. Por conseguinte, em nosso entender, parece-nos pertinente e vital ter um entendimento da dimensão de língua na CI. Aliás, a atenção que a dimensão de CI na aprendizagem de língua ou o papel de língua na evolução de CI têm sido alvos não é de hoje, porém, como salienta Fantini (2012), as duas áreas têm sido desenvolvidas de forma bastante separada, por exemplo, para a educação linguística que já existe há séculos, o estudo de CCI é relativamente recente. Mesmo tendo existido um progresso considerável, o autor não deixa de chamar a atenção para a separação continuada de dois campos de estudo. Tomando como exemplo os programas de treinamento para este fim, os docentes de comunicação intercultural, geralmente, largam a responsabilidade com a língua para colegas no campo linguístico.

No entanto, na opinião de Spencer-Oatey e Franklin (2009), pode ver-se que, surpreendentemente, também para muitos autores da área da sociologia, tem sido dada relativamente pouca atenção à área pela linguística aplicada e pela educação de LE nos trabalhos de conceptualização de CI. É óbvio que os campos de estudo acima requerem preocupação intrínseca pela comunicação, o seu foco ou interesse principal, quando nos reportamos ao espaço formal de ensino-aprendizagem, está na aquisição de língua e em competência comunicativa. Robertos et al. (2001) atribuem uma boa parte de razão à abordagem de ensino de línguas. Segundo os autores, a abordagem dominante por várias décadas em muitos países ocidentais tem sido tão influenciada pela teoria dos atos de fala e pela análise do discurso que a sua ligação com a esfera cultural tem sido perdida. Knapp e Antos (2007), na introdução do livro *Handbook of Intercultural Communication* (2007), apontam o dedo para a visão de que no mundo anglófono, em particular, as preocupações primárias da linguística aplicada se restringem à aquisição de língua, o facto que já não se vê no contexto europeu, em geral, em que é dado um enfoque mais amplo em questões mais gerais de língua e de comunicação.

Levando mais para frente os estudos de cultura, Wilkinson (2012) argumenta que

a aquisição efetiva de CI, por meio da aprendizagem de LE, requer uma redefinição de cultura, em termos antropológicos em vez de estéticos. Simultaneamente alargando o nosso entendimento por cultura, Byram et al. (2001) sugerem que “the cultural dimension (has) become the intercultural dimension” (p.3).

Deardorff (2004) nota que, embora a maioria dos especialistas entrevistados não sejam docentes de língua, parece que todos reconhecem a importância da língua em encontros interculturais, porém, entre estes estudiosos, não há uma posição unânime sobre o papel de língua no desenvolvimento de CI, sendo muitas vezes referido que a língua por si só não chega para garantir as competências numa cultura. Por conseguinte, este ponto de vista considera que a língua consiste numa aptidão necessária, mas não suficiente para a CI. Como explica ainda a autora, a língua, neste caso, serve como um veículo através do qual se pode entender visões de outros, o que constitui um ponto de partida crucial para a aquisição de CI. Baseando-se nos mesmos pressupostos, Bennett, Bennett & Allen (2003) dizem que o desenvolvimento de “an intercultural mindset resonates positively with communicative competence and proficiency-related theories of language learning” (p.252) e o Conselho da Europa (2014) argumenta salientando que:

(...) language has a privileged role within intercultural encounters because it is the most important (although not the only) symbolic system which enables group members to share their cultural perspectives, beliefs and values. (...) it is important to acknowledge that intercultural competence alone may not always be sufficient to enable individuals to engage in successful intercultural dialogue. (p.23)

Contudo, não nos podemos esquecer que, apesar de serem poucos os estudos que explicitamente objetivam o entendimento da área de CI, são inúmeros os que têm vindo a ser produzidos por linguistas em áreas como a pragmática, a sociolinguística, análise do discurso, etc., onde se multiplicam os esforços para a problematização de comunicação. Como consequência disto, nota-se que os fundamentos teóricos da linguística aplicada têm vindo a tornar-se um alicerce do estudo de CI. Exemplos disto

---

são os critérios de *adaptability* e *appropriateness* na avaliação de “competent language user” (Kramsch, 1998). Também Byram (1997) baseia a sua obra de CCI em trabalhos anteriores como os de Canale & Swain (1980) e de van Ek (1986), deste último, tem utilizado o modelo constituído por conceitos como *linguistic competence*, *sociolinguistic competence* e *discourse competence*.

Aliás, o conceito de “intercultural speaker” de Byram (1997) coloca os interlocutores numa posição precisamente entre a língua-cultura do si e do outro. O ensino-aprendizagem que o autor propõe também tende a garantir a união de língua-cultura no desenvolvimento de CI. No enquadramento teórico que traçámos neste estudo, a componente de língua é parte necessária em particular em muitas definições e nos modelos de CI. O *appropriateness*, visível ou invisível nessas definições como o consensual, implica necessariamente a competência linguística, seja em que língua for. Dito de outra maneira, muitas das formações de CI implicam um pré-requisito do nível limiar de língua. Griffith et al. (2016) também requer a proficiência linguística como o ponto de partida no desenvolvimento do conhecimento intercultural.

Neste caso, apesar da ligação intrínseca entre a língua e a cultura (cf. Subsecção 5.5.3.), não são muitas as discussões sobre a correlação entre a competência linguística e a CI. Até ao momento, apenas encontramos um estudo empírico feito junto do público chinês que incide sobre este assunto. Wu (2014) identificou a correlação positiva entre estas duas variáveis num universo de público semelhante ao nosso ( $N=240$ ), estudantes universitários chineses, mas os coeficientes eram relativamente baixos. Entre as dimensões que a autora apurou, o conhecimento sobre o outro, a atitude e as aptidões de comunicar eram as que correlações mais positivas detinham com os resultados do teste da língua inglesa. As outras como a cognição e a consciência não eram encontradas em correlação com os mesmos. Na presente investigação, no desenvolvimento do questionário, excluimos a competência linguística de PLE dos nossos inquiridos, uma vez que não houve possibilidade de administração dum teste linguístico de PLE numa escala tão grande. Sendo assim, a especulação da possível correlação entre a CI e a

competência linguística de PLE foi feita a partir da análise na variável Ano de curso, o que não permitiu chegar a uma conclusão afirmativa neste caso, porém, permite perspetivar esta como uma linha de investigação para estudos futuros.

#### **6.4. Regime de mobilidade e CI**

Pelo agrupamento que fizemos no Capítulo de Metodologia, as três perguntas demográficas são sobre a experiência (sim/não) na participação em regime de mobilidade no estrangeiro, a duração da mobilidade e a instituição vinculativa de mobilidade. Assim se estabelecem três variáveis independentes, inerentemente relacionadas entre uma e a outra, pretendendo-se efetivamente verificar a hipótese de correlação entre a avaliação de CI e este regime de mobilidade, por se tratar de uma opção muito frequente entre as universidades chinesas e as congéneres estrangeiras, na formação dos estudantes universitários chineses de PLE. Perante muitas hipóteses oferecidas pelos resultados da presente investigação, decidimos desenvolver a discussão nesta subsecção, permitindo explorar o assunto de modo mais coerente.

No que concerne à leitura dos dados, verificamos que apenas um terço (31,5%) dos respondentes está ou já esteve neste regime de mobilidade. Constata-se que a maioria dos respondentes tem uma permanência de 6-12 meses neste contexto, concordando com um ano letivo e mais uma vez com a modalidade de regime mais selecionada para o efeito. A heterogeneidade na escolha de instituições vinculativas de intercâmbio não impede Portugal e o Brasil serem os dois principais países de acolhimento para o nosso público.

Relativamente à análise dos dados, os resultados transparecem um nível mais alto de CI dos inquiridos que tiveram a experiência na mobilidade, em comparação com aqueles que selecionaram a resposta “Não”. A diferença entre estes dois grupos é significativa com uma DM de 0.22 pontos. A atitude é a única dimensão que não apresenta diferença significativa entre os dois grupos. Ainda se pode identificar a subida sucessiva da pontuação em razão da duração da mobilidade, passando de 1-6

---

meses, 6-12 meses e 12-24 meses. A análise inferencial neste aspecto reitera a conclusão acima referida, mas desmente o desenvolvimento de CI ao longo do tempo de permanência. Quando se faz a comparação intergrupar no que concerne a contextos da mobilidade, regionalmente referidos, situa-se em último lugar a pontuação dos inquiridos que tiveram esta experiência em Portugal (M=4.50, DP=.55), relativamente a outros contextos, mas a sua significância estatística não foi confirmada posteriormente na análise inferencial.

Na literatura, estes resultados fazem eco em vários sentidos. Para Jackson (2010), o regime de mobilidade toma formas diversas: “direct exchange programs between institutions in different countries, field schools; internships or service learning in a foreign country; volunteering/working abroad; study abroad; international research; collaborative development projects with students/institutions abroad” (p.19). Não se restringe a nenhuma forma específica a nossa discussão com referências de autores na área, percebendo-se que, no nosso caso, os inquiridos se associam a programas de intercâmbio entre instituições e a iniciativas individuais de estudo no estrangeiro. Na percepção de Byram & Feng (2006), eles são classificados como *sojourners*, se considerarmos o prazo médio do tempo (seis meses até cinco anos) (Furnham, 1988). Antes de procedermos à discussão mais detalhada sobre o regime de mobilidade adotado, achamos bastante pertinente a interrogação abaixo:

Most language educators and students still assume that firsthand exposure to the native speech community along with formal classroom learning, provides the best environment for learning an additional language and culture; however, is this necessarily the case? What actually happens when students study abroad? What do we know about language and culture learning in study abroad programs? What does research tell us? (Jackson 2013, p. 2)

É geralmente aceite que passar um período de tempo num país nativo da língua-alvo promove as competências dos alunos, entre as quais estão as competências linguísticas ou comunicativas que são estudadas mais na área da linguística aplicada e que geram discussões em torno das políticas de internacionalização institucional.

Muitos autores (cf. os resumos de Pérez-Vidal, 2014; Kinginger, 2013) defendem esta experiência, na medida em que ela pode fornecer condições ótimas de aprendizagem de uma LE e da exposição direta à língua-alvo, em ambiente de uma nova socialização na cultura-alvo, em contrapartida com a aprendizagem formal fora deste contexto.

A partir desta perspectiva, iniciaram-se os estudos de campo relatando os progressos de proficiência linguística durante o regime de mobilidade, entre eles, destaca-se o de Freed (1995), pelo seu primeiro volume de *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Segundo Freed (1998), nas pesquisas cujo foco central tem sido a aprendizagem de língua neste contexto, na maioria das vezes, encontra-se o apoio para o papel positivo deste contexto da mobilidade. Com poucas exceções, a princípio, esses estudos basearam-se quase exclusivamente em resultados de testes na proficiência linguística, entre eles o de Carroll (1967). Segundo o autor o tempo gasto no exterior é um dos indicadores principais da proficiência linguística. Kinginger (2009) fez a revisão duma grande quantidade de estudos focados nos resultados relacionados com a língua, inclusive os que avaliam o desenvolvimento da mesma baseando na fluência, na proficiência, na compreensão oral, etc., e os que tentam relacionar os ganhos linguísticos com aspetos particulares como o uso do tempo, a motivação, a estratégia. A revisão da autora sugere várias conclusões, a começar por nos apresentar um panorama animador para o estudo no exterior, embora os ganhos documentados sejam às vezes modestos, a experiência tem o potencial de melhorar as competências linguísticas dos alunos em todos os domínios. Em segundo lugar, a experiência parece ser particularmente útil para as competências concernentes à interação social, precisamente aquelas que são menos tratadas em instruções formais.

Entre muitos pressupostos empíricos relacionadas com o desenvolvimento da língua, a aquisição das competências sociolinguísticas tem sido a mais favorecida (Freed, 1998) e a produção oral é um dos aspetos mais discutidos (Isabelli-García, 2006). Os anos mais recentes testemunharam mais contribuições de trabalhos sobre os efeitos do regime da mobilidade nas competências pragmáticas (Hassall, 2012) e socio-

---

pragmáticas (DuFon & Churchill, 2006), na abordagem cognitiva da aprendizagem de LE (DeKeyser, 2007), no processo de socialização via língua (Cook, 2008; DuFon, 2006), nos benefícios linguísticos e desenvolvimento intercultural (Collentine, 2009; Kinginger, 2009), na questão de identidade (Jackson, 2013), nos atributos de personalidade (Jackson, 2013a) e na consciência ou sensibilidade intercultural, a que refere Kinginger (2009) como *sociocultural sensitivity*.

A literatura também nos diz que a vantagem da mobilidade não é transversal em todos os tipos do público e neste caso, pode ser uma das condicionantes a proficiência linguística. Collentine (2009) refere ao consenso crescente em torno da noção de que os ganhos dos alunos durante a estadia no contexto da mobilidade no estrangeiro serão influenciados pelo seu nível inicial da língua, que o autor designa de *threshold level*. DuFon e Churchill (2006) sugerem também mais facilidade de adaptação dos alunos do nível avançado de LE concluindo ter as interações com maior motivação e eficiência. Jackson (2013) chama a atenção para o facto de “the degree of pre-sojourn preparation, sojourn support and reentry debriefing provided to Study Abroad students together with duration, aims, medium of instruction and housing options” (p.1) serem variáveis nos programas de intercâmbio que poderão afetar a experiência. Neste caso, também importa salientar as investigações de longa data que permanecem na área, que se prendem com o estudo de programas de intercâmbio, caracterizando as experiências da aprendizagem e da vivência no estrangeiro, na tentativa de sistematizar ou diversificar esses programas ao abrigo das políticas institucionais. Os argumentos de van der Wender (1994) e de Rizvi (2007) são invocados para estratégias integrais na esfera institucional, neste sentido, em particular no domínio de desenho curricular e extracurricular. Pela nossa experiência, a valorização da imersão linguística não é e não deve ser contraditória ao desenho curricular dos programas de intercâmbio. A aquisição de LE na instrução formal dentro de um contexto de imersão, contudo, é extremamente complexa (DeKeyser, 1991).

Contudo, apesar das opiniões estereotipadas e das comparações negativas entre a

própria cultura e a cultura-alvo, várias investigações corroboram que os alunos valorizam, em geral e de maneira positiva, a sua experiência no exterior, em termos do enriquecimento pessoal e social. Merino e Avello (2014) examinaram a hipótese de alterações de consciência intercultural pelo efeito do contexto da mobilidade, comparando os dados de um grupo de aprendentes de LE ( $N=28$ ) e o outro grupo envolvido num programa de intercâmbio ( $N=26$ ). Resultados desta investigação mostraram o crescimento imediato da consciência intercultural para o grupo ( $N=26$ ), mas a mesma baixou na avaliação em 15 meses após o regresso para o seu país. Neste âmbito, Chieffo e Griffiths (2004) administraram um inquérito só para analisar a “consciência global” e tiveram a confirmação de que o grupo com experiência no estudo de mobilidade era mais sensível às diferenças e semelhanças entre culturas. Da mesma forma, Bender, Wright & Lopatto (2009) constataram maior motivação para compreender e aprender com outros e uma consciência incrementada relativamente a este mundo. Nesta parte, são apenas revistos alguns dos estudos que projetam um dos aspetos de CI.

Na verdade, semelhantes à metodologia de Chieffo & Griffiths (2004) e Merino & Avello (2014), muitos estudos empíricos debruçaram-se na avaliação de inquiridos repartidos em dois grupos, um num ambiente internacional e o outro em ambiente doméstico, ou um de nacionalidade própria e o outro composto mais internacionalmente (Behrnd & Porzelt, 2012; Bender, Wright & Lopatto, 2009; Binder et al., 2018; Gowindasamy, 2017; Patterson, 2006). Similarmente, a avaliação faz-se por pré-teste e pós-teste num mesmo grupo de inquiridos (Black & Duhon, 2006; Czerwionka, Artamonova & Barbosa, 2015). A correlação significativa é frequentemente observada entre o fator da experiência na mobilidade e a CI, por exemplo, nos estudos de Engle & Engle (2004), Jackson (2015), Paige et al. (2003), Paige, Cohen & Shively (2004) e Rexeisen et al. (2008), na aprendizagem de LE. Entre as quatro dimensões de CI, o desenvolvimento do conhecimento intercultural é o mais destacado e identificado na comparação dos resultados de pré-teste e pós-teste (Czerwionka, Artamonova &

---

Barbosa, 2015). As investigações também corroboram a vantagem no crescimento integral e mais sustentável de indivíduo a longo prazo, em termos de maturidade intercultural, de flexibilidade à diversidade e à ambiguidade (Alred & Byram, 2002; Engberg, 2013; Paige et al., 2009), entre elas, o projeto de Paige et al. (2009) chegou a ter uma extensão temporal de 1960-2005 e uma participação de 6.391 inquiridos.

Por sua vez, há estudos que concluíram que os aprendentes de LE não se desenvolviam de forma intercultural no país da língua-alvo, pelo contrário, nesse contexto, os estereótipos eram confirmados até maximizados, através de um período de contatos diretos com a cultura-alvo (Couper, 2001). O exemplo de Coleman (1998) é um caso em que se relatou a experiência de um grupo de aprendentes da língua espanhola que ainda mostrava equívocos e preconceitos em relação à cultura-alvo após um período de tempo de imersão nessa cultura. Assim, a chamada “imersão” pode estar longe de ser intensa e frequente como supostamente deveria ser (Freed, 1998) e nem sempre é satisfatória a qualidade de contato intercultural ocorrido no estudo e na vivência no estrangeiro (Bateman, 2002; Stroebe, Lenkert & Jonas, 1988; Isabelli-García, 2006). A explicação pode ser melhor entendida, segundo Merino & Avello (2014), se levarmos em conta que os estereótipos ou categorizações simplistas são usados para entender ou enfrentar ambiguidade e frustração, sendo que, em situações difíceis, são eles é que nos fazem sentir mais seguros. Os níveis elevados de stresse, de saudade, de sensibilidade à identificação de um determinado grupo são outros motivos propostos por Jackson (2010). Kinginger (2013a) destaca os casos em que, fora de casa ou de sala de aula, alguns alunos conseguem desenvolver laços estreitos com a comunidade local, enquanto outros escapam à realidade através do turismo, das redes sociais ou da permanência virtual “em casa” via Internet. Esta noção constitui mais um apelo para a formação de CI, na hora de revelar a insuficiência de contato intercultural por si só.

A duração da mobilidade pode ter influência na motivação de interação e aprendizagem de LE (Isabelli-García, 2006; Trenchs-Parera & Juan-Garau, 2014).

Acompanhando a correlação positiva entre a língua e a duração da permanência em contexto da língua-alvo (Freed, 1998), o reconhecimento convencional no campo do estudo (não só de CI) também sustenta que “more is better” (Dwyer, 2004; Dwyer & Peters, 2004), acreditando que quanto mais tempo os alunos estudam no exterior, mais significativos são os benefícios acadêmicos, culturais e do crescimento individual. Engle & Engle (2004) notam que o crescimento de CI acompanha o prolongamento de tempo de duração de programas. Dwyer (2004) afirma a relevância do período do tempo gasto, assim como outros fatores como o sucesso acadêmico e profissional. As práticas frequentes e os pressupostos teóricos nesta área coincidem ao considerarem que um ano inteiro no exterior afeta os estudantes de forma mais significativa e duradoura do que outros tipo de estadias mais curtas. No entanto, os resultados a este respeito são pouco conclusivos quanto aos benefícios potenciais de uma estadia curta. Pela revisão de Dwyer & Peters (2004), os autores descreveram uma grande quantidade de estudos empíricos (Akande & Slawson, 2000; Biligmeier & Forman, 1975; Dwyer, 2004; Dwyer & Peters, 2004; Nash, 1976; Ruhter McMillan & Opem, 2004; Steinberg, 2002) sobre o efeito longitudinal do regime da mobilidade em competências variadas dos alunos, porém, notando que nenhum deles tentava medir o impacto longitudinal e a maioria tinha tamanhos amostrais relativamente pequenos e relatou resultados inconsistentes. Por exemplo, os autores não encontraram desenvolvimento de atitudes positivas em relação à cultura-alvo ou à comunidade de acolhimento durante um período curso de intercâmbio (Allen, 2002; Homan-Hicks, 2000), Campbell (1996) só registra aumento de motivação por parte de alunos durante um curto período de tempo, mas os ganhos concretos não são revelados.

A análise inferencial neste aspecto do nosso estudo desmente o desenvolvimento de CI ao longo do tempo de permanência na mobilidade. Os modelos de aculturação de Bennett (1993), Berry (1990), Byram & Feng (2006), Yoshikawa (1988) na permanência de uma outra cultura, juntamente com a teoria da curva U de Lysgaard (1955) e as quatro etapas adaptativas *Honeymoon stage*, *Cultural shock stage*,

---

*Adjustment stage*, *Mastery stage* de Oberg (1960) que abordámos para a variável Ano de curso, todos indicam a existência de um período do tempo caracterizado por desintegração (Yoshikawa, 1988), ou desorientação (Byram & Feng, 2006) ou choque cultural (Oberg, 1960) e, posteriormente, iniciam-se a adaptação progressiva e eventualmente uma ressocialização ou aculturação. Contudo, a nossa análise sobre esta variável não permite visualizar os modelos ou processos acima citados. Uma possível razão para este facto prende-se com a aplicação de metodologias diferentes de avaliação, visto que na nossa investigação a avaliação está assente em dimensões de CI e não na sua evolução, porém, podemos presumir que os programas de intercâmbio na esfera institucional, em particular na consideração do prazo de intercâmbio a ser estabelecido, não irá ter um grande efeito na promoção de CI do nosso público. Neste caso, também é premente existir no futuro um empenho mais especializado desses programas de intercâmbio no desenvolvimento de CI dos alunos, por exemplo, na instrução formal nos domínios da cultura que está em causa, no apoio a verdadeira imersão e na conexão com a comunidade local.

Em jeito de síntese, os contatos interculturais expõem os alunos a outras visões do mundo e a estilos de comunicação, proporcionando-lhes a vivência real e possibilidades de construir relacionamentos interculturais, potenciais para estimular o desenvolvimento mais profundo de *savoirs* de Byram (1997). Em concordância com a corrente principal na comunidade académica, a nossa investigação transparece um nível mais alto de CI dos inquiridos que tiveram a experiência no regime da mobilidade. No entanto, o desassossego continua em relação ao efeito que poderá causar a duração deste regime. Perante tudo isto, somos da mesma perspetiva com a conclusão de Jackson (2010), a utilidade do regime da mobilidade está em ambos, na língua e na cultura, cuja inspiração poderá ter efeito para o futuro desses alunos.

## **Notas conclusivas**

Neste capítulo foi concebido um entendimento mais profundo dos resultados apurados na análise inferencial, também foi delineada a existência ou não de correlação entre as variáveis identificadas por nós, com particular interesse em apurar os motivos que poderão ter causado.

Como pudemos observar, a discussão foi estruturada em ordem da apresentação das variáveis independentes. Em termos das hipóteses de correlação, a origem, o ano de curso e o regime de mobilidade são todos relacionados com a CI, com significância estatística, e entre eles, estendemos a nossa discussão para o outro fator, a competência linguística de PLE, que considerámos produto possível do andamento do ano de curso e eventualmente uma condição prévia no desenvolvimento de CI. Neste aspeto, para que a comunicação intercultural seja efetiva e apropriada e com o intuito de promover a CI do nosso público-alvo, ressalva-se o regime de mobilidade, favorecendo mais oportunidades de contatos interculturais autênticos e nem negligenciando as estratégias cuidadosas tendo em considerações a natureza desafiadora da sua concretização.

---

## **Considerações Finais**

## Conclusões

Este trabalho partiu da conjuntura da educação intercultural, manifestação que reconhece os imperativos, em termos demográficos, económicos, educativos, para a competência comunicativa em LE e a competência intercultural. A internacionalização, quando se traduz na esfera do ensino superior da China, torna relevantes e pertinentes os programas de intercâmbio dos estudantes universitários, fenómeno que, enquanto docentes de PLE na China, temos vindo a acompanhar de perto nos últimos anos.

Relembramos aqui a iniciativa recente de “Uma faixa, uma rota”, traduzida de outra maneira por “Nova rota de seda”, do governo chinês e, como consequência disto, o intercâmbio e a cooperação entre a China e o mundo, nas décadas que seguirão, colocarão a pertinência de LE e de CI num novo patamar. O contexto comunicativo requer que os falantes de LMC, aprendentes de LE, consigam gerir situações mais complexas de trocas multilaterais de informações. Não menos importante é relembrar a distância cultural, histórica, linguística, religiosa entre a língua-cultura-alvo e a nossa. Em casos como este, temos toda a consciência de que, a competência linguística, por si só, já não é considerada suficiente. Posto isto, têm vindo a ser proposta, por muitos autores, a CI como a chave para o sucesso da comunicação intercultural.

Assim, considerando a realidade de estudantes universitários chineses de PLE e as perspetivas da cultura chinesa, este trabalho procurou alcançar uma perceção e um entendimento holístico do conceito de CI e, a partir disto, construiu um instrumento com validade e aplicabilidade neste público e neste contexto. Houve uma preocupação em conciliar perceções diferentes através do diálogo entre o Ocidente e o Oriente. Na parte empírica, as análises fatoriais, descritivas e inferenciais foram utilizadas com o propósito de avaliar o nível de CI do público-alvo. Ao finalizar esta investigação, de forma sumária, as principais conclusões são as seguintes:

- 1) Tendo em consideração a problematização contextual da área do estudo, o presente trabalho fez uma retrospeção das fundamentações teóricas sobre a comunicação intercultural e a CI, enquadrando os estudos teóricos e empíricos

---

em contextos diferentes. Apontaram-se certas lacunas no estudo sobre a CI: inquietações e divergências continuam a permanecer na definição, taxonomia, modelização e avaliação de CI; na aplicação dos modelos de CI, as perspectivas ocidentais predominam, fazendo com que as investigações feitas no contexto chinês, geralmente, empreguem diretamente esses meios de avaliação desenvolvidos num outro contexto; a área de estudo foi explorada maioritariamente para a argumentação teórica, em detrimento de investigações empíricas; em relação ao público, em estudos anteriores, os estudantes universitários chineses de PLE nunca foram envolvidos diretamente na pesquisa, e o desenvolvimento de CI deste público-alvo também está na margem da discussão no ensino-aprendizagem de PLE.

- 2) Aplicando e reformulando o modelo do questionário de Fan, Wu & Peng (2013) que, por sua vez, se baseia nos estudos de Byram (1997) e de Fantini (2000, 2006), o presente trabalho conseguiu sugerir um consenso e elaborar um questionário, pela abordagem de avaliação indireta de CI, para nivelar a CI do nosso público-alvo, cujas fidedignidade e fiabilidade foram testadas cientificamente. O questionário consta de 46 enunciados, em 4 dimensões de CI: o conhecimento, a atitude, a aptidão e a consciência. A aplicabilidade do questionário foi comprovada, tal como a natureza multidimensional da sua estrutura, pelo que entre todos os fatores que projetam a influência para a CI, AP é que mais contribuição apresenta, seguida por CON, AT e CO, em ordem decrescente.
- 3) Pela análise dos dados recolhidos nesta investigação, constatou-se que a CI do nosso público-alvo se situava no nível alto-médio. Défices relacionados com o conhecimento e as aptidões do público-alvo evidenciaram linhas de trabalho e de investigação para o futuro, enquanto ensinante de PLE. O perfil demográfico e académico do nosso público-alvo e o regime da mobilidade precipitam impactos significativos na avaliação de CI.

A opção de metodologia quantitativa e a leitura dos dados empíricos permitiram-nos atender aos seguintes objetivos gerais, respondendo às perguntas de pesquisa, e aos específicos de investigação:

- 1) Alcançar e apresentar, de forma clara e objetiva, um entendimento holístico do conceito de CI, mais especificamente a CI revelada pelo nosso público-alvo.  
- Pergunta de pesquisa: Quais são os construtos que se compõe na CI e os fatores que afetarão a CI do nosso público-alvo?
- 2) Avaliar, com o poder de estatística maior possível, a CI do nosso público-alvo, segundo esse entendimento do conceito de CI.  
- Pergunta de pesquisa: Qual é o nível que se situa a CI do nosso público-alvo pela avaliação científica?

Em seguida, apresentam-se as considerações tiradas em diferentes momentos de pesquisa para responder as perguntas, de acordo com os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar na literatura as conceptualizações, de autores ocidentais e orientais, da CI, bem como os componentes propostos por diferentes autores, assim estabelecendo um diálogo entre o Ocidente e o Oriente.

Neste trabalho, foi feito um enquadramento dos pressupostos teóricos de CI, sobretudo aqueles que foram mais reconhecidos para se poder delinear um desenvolvimento conceptual e disciplinar de CI. Pela revisão dos autores com perspetivas ocidentais, destacam-se dois elementos que foram sendo repetitivamente referidos pela maior parte dos autores na conceptualização de CI: o contexto intercultural e o “*effectiveness and appropriateness*”.

Ao tecer as conclusões na base da discussão breve de perspetivas não-ocidentais sobre CI, pode-se inferir que, apesar de alguns traços distintos nas conceptualizações e independentemente da perspetiva cultural que cada autor assume, muitos são comuns, sobretudo na composição de dimensões constituintes de CI, designadamente, o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência. Como pudemos observar, comparativamente, são semelhantes os dois esquemas respetivamente de dois autores:

---

Byram (1997) e Wen (1999, 2004).

- 2) Estabelecer, para o nosso público-alvo, a modelização concebida de CI construída por dimensões concretas, a partir do entendimento de culturas distintas.

Neste trabalho, foi feita uma revisão do estado da arte e foram apresentadas as modelizações de CI em quatro categorias, designadamente, os modelos composicionais, os modelos evolucionais, os modelos orientados pela produção e os modelos inter-relacionais. Tendo como base a discussão sobre a questão de cultura em dois contextos, foi apresentada a nossa proposta de modelização multicultural, coincidindo com o modelo inter-relacional de CI.

Propomos diferenciar as modelizações do contexto ocidental, pegando em alguns conceitos da cultura tradicional chinesa, tais como, o coletivismo, a pretensão de harmonia, a manutenção de sentimentos humanos ou da face e a comunicação implícita e considerando a preocupação máxima de manutenção e de estabelecimento de relações interpessoais. Assim, a nossa proposta integra as quatro dimensões de CI que consideramos ser consensuais em ambos os contextos de comunicação intercultural e envolve considerações imprescindíveis da cultura e do contexto de comunicação. Neste caso, para o desenvolvimento de CI, conferiu-se um grande valor à educação intercultural, algo que sustenta mais contactos interculturais e que necessariamente solicita uma nova abordagem pedagógica no ensino-aprendizagem de PLE na China.

No âmbito da conceção desta proposta de modelização, a atenção primordial não foi colocada no processo de evolução de CI e, neste caso, a tónica está nas interações entre interlocutores diferentes, de culturas diferentes. Porém, dada a complexidade de avaliação de relações humanas (Byram, 1997) e a situação do público-alvo que pretendemos averiguar, o objeto de avaliação de CI neste trabalho prendeu-se com as dimensões constituintes em cada indivíduo.

- 3) Perceber quais são essas dimensões concretas e em que função é que cada uma desempenha entre si e para a CI em geral.

Conforme os pressupostos teóricos expostos no ponto 1), o modelo multidimensional de CI é composto por quatro dimensões: o conhecimento, a aptidão, a atitude e a consciência. Os enunciados no instrumento de investigação também convergem em quatro variáveis latentes, como o que foi revelado na AFE e na AFC com um bom ajustamento no conjunto amostral do nosso público-alvo.

A matriz de correlação de coeficientes evidencia as correlações positivas existentes entre as quatro dimensões, entre elas, verifica-se a alta correlação positiva entre AP e CON ( $r_{\text{aptidão-consciência}}=0,776$ ) e a correlação moderadamente positiva entre AT e AP, AT e CON ( $r_{\text{atitude-aptidão}}=0,627$ ;  $r_{\text{atitude-consciência}}=0,646$ ). Isto manifesta a interdependência das CI defendida por Byram (1997) e, em particular, a influência mútua e considerável entre a aptidão e a consciência.

Os resultados da MEE refletem as relações causais estreitas entre as quatro dimensões e a CI, entre elas, o coeficiente de caminho do fator AP é de 0,912, do fator CON é de 0,861, do fator AT é de 0,701 e do fator CO é de 0,43. Isto quer dizer que, a aptidão é que contribui mais para o nível final de avaliação de CI, seguida por consciência, atitude e conhecimento, em ordem decrescente.

- 4) Encontrar um instrumento de avaliação que seja multidimensional e aplicável ao nosso público-alvo, ao mesmo tempo envolvendo os itens necessários.

O presente estudo tomou como ponto de partida o estudo de Fan, Wu & Peng (2013), empregando o modelo multidimensional de Byram (1997) e recorrendo às referências do inventário proposto para a autoavaliação das CI de Fantini (2000, 2006), assim como do inventário AIC. A investigação qualitativa exploratória deixou perceber as especificidades de um grupo de estudantes universitários chineses no contexto português de imersão. Estas especificidades, juntamente com os resultados do estudo-piloto com a aplicação do questionário CIEUC, levaram à produção de um instrumento de inquérito – o CIEUC-PLE – para o nosso público-alvo.

Com algumas alterações e reformulações, eliminando quatro itens desviadores, o instrumento chegou a conter sete perguntas demográficas e 42 enunciados. Os

---

resultados da AFC, em particular os valores do alfa de Cronbach indicam a confiabilidade satisfatória de mensuração e a consistência interna, com o valor do alfa de Cronbach de todo o instrumento a atingir 0,949. Além disso, a validade do instrumento foi revelada nas duas análises fatoriais, a AFE e a AFC; desta forma, podemos afirmar a empregabilidade e a adaptabilidade do nosso instrumento.

A leitura das CI alternativas por enunciados manifestou claramente a nossa preocupação com a atitude e a consciência, não negligenciando o conhecimento, como por exemplo, o conhecimento sobre a diversidade cultural dentro de um país.

- 5) Analisar o nível de avaliação de CI, pelo conjunto amostral e subamostras, por dimensões e por enunciados.

Pela análise, a média da pontuação do conjunto amostral é de 4.37 (DP=.57), situando a CI do nosso público no nível alto-médio. O mesmo nível alto-médio mantem-se em todas as subamostras identificadas na investigação. Numa perspetiva descritiva, as quatro dimensões de CI do conjunto amostral demonstram a ordem decrescente de pontuações: AT, CON, AP, CO. A mesma tendência manifesta-se igualmente em subamostras diferenciadas em razão de origem, o ano de curso e a duração da mobilidade.

Constatou-se o aumento gradual da pontuação do conhecimento ao longo do tempo, seja dos anos de curso seja da duração da mobilidade, mas deixando ao lado o desenvolvimento de atitude, de aptidão e de consciência. Apesar de existir o tal crescimento no conhecimento, a avaliação do mesmo continua a situar-se no último lugar no conjunto amostral e em todas as subamostras.

Numa perspetiva numérica, a composição de 10 enunciados mais pontuados e 10 menos pontuados corresponde, de maneira indubitável, à ordem que propomos na avaliação das dimensões. Os enunciados da dimensão atitude predominam nos 10 mais pontuados e todos os 10 menos pontuados pertencem à dimensão conhecimento.

- 6) Identificar o impacto que o perfil demográfico e académico tem na avaliação de CI.

Com a exceção da variável Género, em outras variáveis observadas pelo perfil demográfico e académico do público-alvo, evidencia-se que a avaliação de CI é significativamente variada conforme a variável Origem ( $F(2, 965)=17.40, p<0.001$ ) e a variável Ano de curso ( $F(4, 963)=5.76, p<0.001$ ). Isto quer dizer que, quanto maior a dimensão do local de origem, mais alta a pontuação de avaliação, e as análises inferenciais com as quatro dimensões puderam confirmar a mesma afirmação. Ao mesmo tempo, quanto mais avançada a fase de estudo, mais alta a pontuação de avaliação, e as análises inferenciais com as quatro dimensões resultaram na mesma tendência, exceto a dimensão atitude, onde se viu o facto de que o grupo do 1º ano de licenciatura é revelado ser mais positivo do que os grupos de 2º ano e do 3º ano de licenciatura.

7) Identificar o impacto que o regime da mobilidade projeta na avaliação de CI.

Descobrimos que, os alunos que tiveram experiência da mobilidade são significativamente melhor avaliados do que aqueles que não tiveram essa oportunidade na pontuação de CI ( $t(966)=5.685, p<0.001$ ), assim nas pontuações médias de CON, AP, e CO. Em relação à duração da mobilidade em país lusófono, dividida em três grupos: 1-6 meses, 6-12 meses e 12-24 meses, esta não projeta influência significativa na avaliação de CI. Contudo, também não variam significativamente os resultados de avaliação de CI para aqueles que escolheram Portugal como o destino da mobilidade e aqueles que escolheram o Brasil.

### **Limitações e propostas para futuras linhas de investigação**

A despeito das considerações finais acima, o presente estudo não está isento de limitações, devendo-se a condicionantes técnicas e do tempo, aliás, sendo uma área pouco explorada no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE na China e sendo o presente estudo focado na avaliação genérica de CI, são muitas possibilidades de investigação que poderão ser exploradas no futuro.

---

✧Em primeiro lugar, a abordagem metodológica, de índole quantitativa, adotada no presente estudo, foi selecionada tendo em conta os objetivos gerais da investigação, numa tentativa de identificar a composição e a avaliação de CI do nosso público-alvo. Porém, as suas vulnerabilidades em ter uma avaliação completa e objetiva foram propostas e criticadas na subseção da avaliação indireta (cf. Subseção 2.8.1.) e na subseção 4.3, razão pela qual a individualidade de CI não pode ser subestimada. Por este motivo, um estudo quantitativo como o nosso deve ser complementado por análises mais individualizadas, assim conseguindo uma visão mais holística. Como se demonstrou na subseção 2.8.2, um estudo qualitativo pela abordagem de avaliação direta poderá recorrer a instrumentos como a *performance*, o portfólio ou a entrevista, entre outras. Se considerarmos a proposta de modelização inter-relacional proposta neste estudo, talvez seja pertinente, no próximo estudo, avaliar a CI pela *performance* no tempo real, permitindo observar as interações interculturais de forma autêntica assim relevando a CI.

Por isso mesmo, sugerimos, para as futuras investigação, a adoção de uma abordagem de avaliação combinada, de modo a fornecer uma imagem mais completa de CI de um determinado público. Neste aspeto, dever-se-á ter também em conta a especialidade situacional, porque é muito individualizada a experiência da mobilidade num ambiente de imersão linguística e o que esta experiência projeta no desenvolvimento de CI pode ter uma variação significativa a curto e a longo prazo. No caso do mesmo público, estas são possibilidades de linhas de investigação, que pela índole qualitativa, complementarão os resultados deste estudo.

✧Em segundo lugar, mesmo para um tamanho de amostras relativamente grande, consideramos que poderá tornar-se mais científica e justa a abordagem indireta de avaliação de CI, perspetivando assim construir um critério de avaliação com uma aplicabilidade maior. Neste sentido, a autoavaliação e a heteroavaliação constituem as formas mais viáveis. De momento, encontramos os meios mais comuns de avaliação compreensiva entre: *analytic hierarchy process, AHP*; *artificial neural network, ANN*;

*grey system theory, GST; data envelopment analysis, DEA; fuzzy comprehensive evaluation, FCE.*

Para as futuras investigações, sugerimos a utilização de FCE. Em português, o raciocínio é traduzido para a lógica difusa ou o sistema de controle ou simplesmente a lógica *fuzzy*. Ocorrido regularmente na nossa vida, quando se pretende chegar a uma avaliação de um objeto caracterizado pela natureza multidimensional, nem sempre é possível dar uma resposta de “sim” ou “não/ “bom” ou “mau”. Em sentido mais geral, segundo Wagner (2003), a lógica difusa é uma ferramenta capaz de capturar informações vagas, descritas em linguagem natural e convertê-las para um formato numérico, de fácil manipulação. A sua capacidade em lidar com as informações ricas e multidimensionais e de possibilitar uma solução a partir da mentalidade oriental (Wu, 2014) faz com que a sua utilização, nesta altura, seja mais sentida quando se objetiva uma questão económica.

Dadas as suas características inerentes, de apurar o objeto-alvo da mesma natureza como o nosso, poderá aplicar a lógica difusa para cruzar os dados de respostas de questionários, com o público de estudantes e com o público de especialistas. Verificando a cientificidade e a fidedignidade do método, conseguir-se-á uma avaliação mais objetiva da CI do público-alvo.

✧Em terceiro, a partir dos resultados da análise inferencial entre a variável Ano de curso e a CI, inferimos que avança o nível de CI do nível básico para o nível avançado de PLE e explorámos, teoricamente, a relação entre a competência linguística de PLE e a avaliação de CI. No entanto, cientes de que faltava aqui uma comprovação com dados empíricos para a possível correlação, pretendemos, para as futuras investigações, averiguar mais profundamente a questão.

Posto isto, será uma hipótese combinar a avaliação de CI com o conhecimento de nível de PLE, certificado por exame oficial do CAPLE ou do CELPEBras, permitindo assim conseguir os dados credíveis sobre as competências linguísticas e ao mesmo tempo aproveitando os recursos existentes. Considerando a interdisciplinaridade do

---

tema do estudo, sugerimos, quando for aplicável, mais cruzamentos de dados e a análise da questão partindo de vários campos de pesquisa, como a linguística aplicada e a sociologia, entre outros.

✧ Analisando tudo isto, não podemos esquecer o grande desafio que se coloca perante os docentes de PLE, no sentido de poder responder com firmeza e com qualidade, às necessidades do desenvolvimento de CI dos aprendentes. Por isso mesmo, o papel de docentes, bem como a avaliação de CI deste público também são uma das limitações que deve ser assinalada, a qual julgamos ser de grande relevância para investigações futuras.

Muitas vezes, o que podemos ler nos guiões dos professores é que o ensino de língua estrangeira consiste em ensinar quatro competências, nomeadamente a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita, “mais a cultura”. A própria dicotomia de língua e cultura aqui identificada constitui uma característica intransigente em todo o mundo, até faz parte do *linguistic heritage of the profession*, para aplicar as mesmas palavras de Kramersch (1993, p.8). Shu (1988) também salienta o papel orientador que o professor deve desempenhar no ensino de LE. No contexto de ensino-aprendizagem duma LE, o professor, com o privilégio de conhecer as duas culturas, deve assumir as funções como intermediário e interpretador, de formar a melhor evitar o “centralismo nacionalista”. Aqui, tomando o papel de formador e de mediador intercultural, perguntamo-nos, enquanto docentes de PLE, como seria a nossa avaliação de CI, ou se o fenómeno seria idêntico como o que evidenciaram as investigações anteriores (Sercu et al., 2005; Sercu, 2006). E é previsto ter as respostas no futuro seguindo esta linha de investigação.

✧ Por último, dada a complexidade do desenvolvimento de CI, merece a atenção dos investigadores e docentes para repensarem as práticas pedagógicas que implica este estudo e a pouca exploração neste aspeto representa mais uma limitação, a qual aguarda ser tratada posteriormente. No que concerne à abordagem pedagógica de PLE, temos testemunhado o número notável de “imaginative and creative activities and techniques

designed over the last fifteen years to help classroom learners develop communicative competence” (Kramsch, 1993, p. 70), o que, infelizmente, não acontece com o desenvolvimento de CI.

Neste aspeto, somos da mesma opinião de Jones (2014), que advoga que:

(...) treating the development of intercultural competence as an integral aspect of language education, (...) Education should not be seen as the transmission of knowledge, but rather as a process of changing the learner, encouraging the development of dispositions and attitudes – perceptions, motivations, feelings of membership and inclusion within the community where learning takes place – which are at the heart of becoming a good learner, at school and through life. (p.17)

Sugerimos, portanto, explorar ainda mais a abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de PLE, na estruturação do plano curricular, no desenho de atividades curriculares e extracurriculares de programas de intercâmbio e na elaboração de materiais didáticos. A pedagogia, envolvendo os propósitos, conteúdos, processos, métodos, programas, materiais e a avaliação (Barret, Huber & Reynolds, 2014), segundo a mesma fonte, pode ser adiantada em contextos de educação informal, não-formal ou formal, e na prática traduzir-se em “*experiential learning*”, “*project work*” ou “*co-operative learning*”. O *Role-play*, a simulação, a dramatização, atividade teatral, a escrita criativa e a tarefa etnográfica são outros exemplos que sustenta o Conselho da Europa. Neste aspeto, será também muito pertinente estudar como é que as novas tecnologias e ferramentas digitais podem ajudar-nos no desenvolvimento de CI dos aprendentes chineses.

Terminando as limitações e as propostas para futuras linhas de investigação, uma vez que as possibilidades de propostas são muitas, à laia de conclusão, é-nos possibilitado presumir e delinear o objetivo último, quer pela avaliação de CI quer pela abordagem intercultural do ensino-aprendizagem. No momento de finalizar este trabalho, chamamos a importância da postura de “falante intercultural” (Byram, 1997), ao invés de “falante de PLE”, papel que deve ser assumido quer por nossos ensinantes

---

quer por aprendentes na comunicação intercultural.

Alder (1998) descreve a personalidade de um “interculturally competent global leader” com estas palavras: “a new type of person whose orientation and view of the world profoundly transcends his indigenous culture is developing from the complex of social, political, economic, and education interactions of our time” (p. 227). A afirmação permite estabelecer a associação com a caracterização de Black, Morrison & Gregersen (1999), nomeadamente a habilidade de abraçar a dualidade, no tocante ao carácter de um “interculturally competent leadership”. Os autores chegam a discernir esta liderança ou este líder global, apontando-lhe uma cidadania global que hoje em dia tem aparecido bastantes vezes, sustentado pela responsabilidade social, pela igualdade global e pelos direitos humanos (Trede, Bowles & Bridges., 2013). Byram (1997) e Kramsch (1998, 1998a) evitam descrever tal interação como algo envolvendo dois falantes nativos duma mesma língua, apesar de, muitas vezes, um deles assumir o falante nativo verdadeiro enquanto o outro tender tornar-se num. Wilkinson (2012) acrescenta ainda a relevância de não ser circunscrito a culturas ou línguas específicas, mas sim de ser competente na mediação atravessando múltiplas fronteiras. Dada a situação,

We have also recognised that the competence involved (in speaking with native speakers) is significantly different from that of the native-speaker because it involves the ability to see the relationships between the learner’s and the native-speaker’s languages and cultures, to perceive and cope with difference, rather than attempting to cast off one’s existing social identities and pretending to be a native-speaker. (Byram & Risager, 1999, p.2)

Retomando a epígrafe de abertura de Deon Meyer, referindo que “... different is merely different ...”, acrescentaríamos, tal como o que temos defendido ao longo desta nossa caminhada de investigação, uma gota de água da sabedoria tradicional chinesa. A relação entre o Eu e o Outro nesta comunicação intercultural valoriza o reconhecimento de diferenças, uma vez que “como poderia o sapo saber do mar se

nunca saísse do seu poço<sup>26</sup>? Mas ao mesmo tempo, “aqueles que entendem outros são inteligentes, mas aqueles que se entendem a si próprios são verdadeiramente sábios<sup>27</sup>”.

---

<sup>26</sup> 井蛙不可以语于海者。-- 庄子 Tradução nossa.

<sup>27</sup> 知人者智，自知者明。-- 老子 Tradução nossa.

---

## Referências Bibliográficas

Abu-Bader, S. H. (2011). *Using statistical methods in social science research: With a complete SPSS guide*. Oxford University Press.

Alder, P. S. (1987). Culture shock and the cross-cultural learning experience. In L. F. Luce & E. C. Smith (eds.). *Toward internationalism* (pp.24-35). Cambridge, MA: Newbury,

Alder, P. S. (1998). Beyond cultural identity: Reflections on multiculturalism. In M. J. Bennett (ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. (pp.225-245). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Allen, H. W. (2002). *Does Study Abroad Make a Difference? An Investigation of Linguistic and Motivational Outcomes*. PhD dissertation, Emory University.

Allen, L. Q. (2000). Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development. *Foreign Language Annals*, 33, 51–57.

Alred, G. & Byram, M. (2002) 'Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad.', *Journal of multilingual and multicultural development.*, 23 (5). 339-352.

Altshuler, L., Sussman, N. M., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 387-401.

Alves, A. & Saldanha, A. V. The growing relevance of Africa in Chinese foreign policy: the case of Portuguese Speaking Countries. In: Seabra, M. P. (ed.). *A Portrait of State-of-the-Art Research at the Technical University of Lisbon* (pp.183-196). Springer, 2007.

Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., & Tay, C. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.

Appadurai, A., & Ribeiro, A. P. (2009). *Conferência Gulbenkian: podemos viver sem o outro?: as possibilidades e os limites da interculturalidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20), 1-11.

Arasaratnam, L. A. (2015). Research in intercultural communication: Reviewing the past decade. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 290-310.

Arasaratnam, L.A., & M.L. Doerfel. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations* 29, no. 2: 137–63.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Edited by Michael Holquist; translated by Caryl, Emerson, Michael, Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Edited by Caryl, Emerson, Michael, Holquist; translated by Vern McGee. Austin, Texas: University of Texas Press.

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Allyn and Bacon Inc., 160 Gould St., Needham Heights, MA 02194.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Barrett, M. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2<sup>nd</sup> issue. (pp. 23-27). Oslo, Norway: European Wergeland Centre.

Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- 
- Bastos, M. (2014). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do LALE–Série reflexões.
- Bateman, B. E. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic inter-views for students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86, 318–331.
- Bateman, B. E. (2004). Achieving affective and behavioral outcomes in culture learning: The case for ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 37, 240–253.
- Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223.
- Bender, C., Wright, D., & Lopatto, D. (2009). Students' Self-Reported Changes in Intercultural Knowledge and Competence Associated with Three Undergraduate Science Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 307-321.
- Benedict, R. (1988). *Patterns of Culture*. (Wang Wei, Trans.) Hongkong: Joint Publishing. (Original work published 1934) (Ruth Benedict 著. 王炜等译. 文化模式 [M]. 三联书店, 1988.)
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. (pp. 95–110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. *The SAGE handbook of intercultural competence*. 121-140.
- Bennett, J. M. (Ed.). (2015). *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*. Sage Publications.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom, In D. Lange and M. Paige (eds), *Culture as the*

*Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. (pp. 237–70). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (red.): *Handbook of Intercultural Training*. (pp.147-165). London: Sage Publications.

Bennett, M. J. (1984). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Paper presented at the Annual Conference of the Council on International Exchange, Minneapolis, Minnesota.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press.

Berlo, D. K. (1960). *The Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*. Rinehart Press.

Berry, J. (1990) Psychology of acculturation. In R. Brislin (ed.) *Applied Cross-cultural Psychology*. (pp. 232–53). California: Sage Publications.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185–206.

Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of*

---

*Intercultural Relations*, 16, 413-436.

Bianco, J. L., Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (1999). *Striving for the third place*. Language Australia, Melbourne.

Bird, A., & Osland, J. S. (2004). Global competencies: An introduction. In H. W. Lane, M. L. Maznevski, M. E. Mendenhall, & J. McNett (eds.), *The Blackwell handbook of global management: A guide to managing complexity*, (pp. 57–80). Malden, MA: Blackwell.

Black, H. T., & Duhon, D. L. (2006). Assessing the impact of business study abroad programs on cultural awareness and personal development. *Journal of Education for Business*, 81(3), 140-144.

Black, S., Morrison, A., & Gregersen, H. (1999). *Global explorers: The next generation of leaders*. New York: Routledge.

Bloom, J. P., & Gumperz, J. J. (1986). Social meaning in linguistic structures. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 407-435.

Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning*. London: Kogan Page.

Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K. (1998). An Evaluation and Meta-Analysis of Intercultural Communication Competence Research. *World Communication*, 29(1), 28-51.

Brendel, N., Aksit, F., Aksit, S., & Schrüfer, G. (2016). Multicultural group work on field excursions to promote student teachers' intercultural competence. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 284-301.

Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. Elmsford, NY: Pergamon.

Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction* (Vol. 2). London: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., Harding, J., & Gallwey, M. (1958). The measurement of skill in

social perception. *Talent and society*, 29-111.

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing research. A power of action through inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Busch, D. (2009). What kind of intercultural competence will contribute to students' future job employability?. *Intercultural Education*, 20(5), 429-438.

Byram, K., & Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture?. *The German Quarterly*, 81(1), 20-34.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. *Intercultural experience and education*, 2, 50-66.

Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 321-332.

Byram, M., & Feng, A. (2004) 'Culture and language learning: teaching, research and scholarship', *Language Teaching*, 37, 149-68.

Byram, M., & Feng, A. (Eds.). (2006). *Living and studying abroad: Research and practice* (Vol. 12). Multilingual Matters.

Byram, M., & Grundy, P. (2002) Context and Culture in Language Teaching and Learning, *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 193-195

Byram, M., & Risager, K. (1999) *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001) 'Introduction', In M. Byram, A. Nichols

---

and D. Stevens (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp.1–8), Clevedon: Multilingual Matters.

Byrnes, H., & Hiram, M. (2003). (eds.): *Advanced Foreign Language Learning: A challenge to college programs*, Heinle, Boston: MA.

Campbell, C. (1996). Socializing with teachers and prior language learning experience: A diary study. In K. Bailey & D. Nunan (eds), *Voices from the Language Classroom* (pp.201–223). Cambridge: CUP.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1–47.

Carbaugh, D. (1996). *Situating selves: The communication of social identities in American scenes*. Suny Press.

Carbaugh, D., Nakayama, T. K., & Martin, J. N. (2012). The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. In J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 35-54). Routledge.

Carey, J. (1989). *Communication as culture: Essays on media and culture*. Boston: Unwin Hyman.

Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151.

Cartwright, C. T. (2015). Higher education intercultural campus. In J. M. Bennett (ed.). (2015). *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp.381-383). Sage Publications.

Charlebois, J. (2009). Language, Culture, and Social Interaction. In L.A. Samovar & R.E. Porter&E.R. Mcdaniel (eds.), *Intercultural communication: A reader* (12th ed.) (pp. 237-243). Belmont, CA:Wadsworth.

Chen, G. M. (1987). *Dimensions of intercultural communication competence* (Doctoral

dissertation), Kent State University.

Chen, G. M. (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, (2): 118-133.

Chen, G. M. (1991). Intercultural Communication Education: A Classroom Case. *Paper presented at the annual conference of the international Communication Association* (Chicago, IL, May 23-27)

Chen, G. M. (1993, November). A Chinese perspective of communication competence. *Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association*, Miami Beach, FL.

Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association* (Honolulu, HI, January, 1997)

Chen, G. M. (2004, November). Bian (change): A perpetual discourse of I Ching. *Paper presented at the annual meeting of National Communication Association*, Chicago.

Chen, G. M. (2009). *Intercultural Communication*. Shanghai: East China Normal University(陈国明, 跨文化交际学, 上海: 华东师范大学. 2009)

Chen, G. M. (2009a). Intercultural Effectiveness. In L.A. Samovar & R.E. Porter & E.R. McDaniel (eds.), *Intercultural communication: A reader* (12th ed.) (pp. 393-401). Belmont, CA:Wadsworth.

Chen, G. M. (2010). *Foundations of Intercultural Communication Competence*. Hong Kong: China Review Academic Publishers.

Chen, G. M. (2016). Zhong (Centrality), Self-Competence, and Social/Communication Competence: A Chinese Perspective. *Intercultural Communication Studies*, 25(1). 17-31.

Chen, G. M., & An, R. (2009). A Chinese model of intercultural leadership competence. In D. K. Deardorff (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp.196-208)

---

Thousand Oaks, CA: Sage.

Chen, G. M., & Chen, H. H. (2002). An examination of People's Republic of China business negotiating behaviors. *Communication Research Reports*, 19(4), 399-408.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998-9). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2003). Asian approaches to human communication: A dialogue. *Intercultural Communication Studies*, 12(4), 1-15.

Cheng, C. Y. (1987). Chinese philosophy and contemporary human communication theory. In D. L. Kincaid (Ed.), *Communication theory: Eastern and Western perspectives* (pp. 23-43). New York: Academic Press.

Chi, S. W., & Lin, D. J. (2014). Historical stages and Characteristics of China's cross-cultural communication studies. *Foreign Languages in China*, 11(03): 78-84 (池舒文, 林大津.论中国跨文化交际研究的历史分期及其特点[J].*中国外语*,2014,11(03): 78-84.)

Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004). Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers* 10: 165-177.

Choi, W. H. (2010). 充分發揮澳門語言文化優勢,打造國家培養葡語人材基地 (Potenciar as vantagens linguísticas e culturais de Macau, construindo uma base de formação nacional de profissionais de português). *Comunicação apresentada em Macao Language Planning and Language Policy Academic Conference*, Macau.

Choi, W. H. (2012). Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China. Em *Atas do 1º Fórum Internacional de*

*Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 43–50). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Cicchetti, D. (1994). Guidelines, criteria and rules of thumbs for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284–290.

Cohen, J. (1987). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, M. N. (1999). *Culture of intolerance: Chauvinism, class, and racism in the United States*. Yale University Press.

Colby, B. N. (1975). *Culture grammars*. *Science*, 187, 913-919.

Coleman, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography* (pp.45–75). Cambridge: CUP.

Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and future directions. In M.H. Long & C.J. Doughty (eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp.218–233). New York NY: Wiley

Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação. (2018). *Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior*, Editora de Ensino Superior (教育部高等学校教学指导委员会, 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准, 高等教育出版社, 2018)

Condon, J. C., & Yousef, F. (1975) *An Introduction to Intercultural Communication*, Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA.

- 
- Cook, H. (2008). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2009) 'Editorial', *Language and Intercultural Communication*, 9(4): 215–16.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Couper, G. E. (2001). *The psychology of travel: A theoretical analysis of how study abroad and positive regression affect personal growth*. (Unpublished doctoral dissertation), Northcentral University, Prescott Valley, AZ.
- Cui, G., & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(3), 311-328.
- Cui, G., & Van Den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International journal of intercultural relations*, 15(2), 227-240.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 304-320.
- Czerwionka, L., Artamonova, T., & Barbosa, M. (2015). Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 80-99.
- Dahl, O. (ed.) (1995) *Intercultural Communication and Contact*, Stavanger, Norway: Misjohnshogskolens Forlag.
- Dai, X. D. (2011). *Theories on the intercultural communication*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (戴晓东.跨文化交际理论.上海:上海外语教育出

版社, 2011)

Dai, X., & Chen, G. M. (eds.). (2014). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Davis, N., Cho, M. O., & Hagenson, L. (2005). Editorial: Intercultural competence and the role of technology in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 1–9.

De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bally et A. Sechehaye avec la collaboration de A. Riedlinger. Paris: Payot.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student of international education at institutions of higher education in the United States [dissertation]*. (Unpublished dissertation), University of North Carolina, Raleigh, North Carolina.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.

Deardorff, D. K. (2009). (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. London: Sage Publications.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65-79.

Deardorff, D. K. (2015). Assessments of intercultural competence. In J. M. Bennett (ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp.17-20). SAGE Publications.

Deardorff, D. K. (2015a). Definitions: knowledge, skills, attitudes. In J. M. Bennett (ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp.217-220). SAGE Publications.

- 
- DeKeyser, R. M. (1991). Foreign language development during a semester abroad. *Foreign language acquisition research and the classroom*, 104-119.
- DeKeyser, R. M. (2007). Study abroad as foreign language practice. In *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, R.M. DeKeyser (ed.), 208–226. Cambridge: CUP.
- Deng, Z. W. (2013). values and aims of intercultural education in global era. *Comparative Education Review*, 284, 1–6.
- Dervin, F. (2009). Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 119-141.
- Dinniman, A., & Holzner, B. (eds.). (1988). *Education for international competence in Pennsylvania*. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- DuFon, M. A. (2006). The socialization of taste during study abroad in Indonesia. *Language learners in study abroad contexts*, 15, 91-119.
- DuFon, M. A., & Churchill, E. (2006). *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dwyer, M. M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 151-163.
- Dwyer, M. M., & Peters, C. K. (2004). The benefits of study abroad. *Transitions abroad*, 37(5), 56-58.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Eliot, T.S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber.

Engberg, M. E. (2013). The influence of study away experiences on global perspective-taking. *Journal of College Student Development, 54*(5), 466-480.

Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Volume X, Fall*, 219–236.

Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.30-60), 3rd ed., Boston: Allyn and Bacon.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods, 4*(3), 272.

Fan, W. W., Wu, W. P., & Peng, R. Z. (2013). A Survey on Self-evaluation of chinese college students' intercultural competence. *Foreign Languages in China, 10*(06): 53-59(樊葳葳, 吴卫平, 彭仁忠. 中国大学生跨文化能力自我评价分析[J]. *中国外语, 2013,10*(06):53-59.)

Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations, 19*, 143–153.

Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT occasional papers series, 1*, 25-42.

Fantini, A. E. (2001, April). Exploring intercultural competence: A construct proposal. Paper presented In *NCOLCTL Fourth Annual Conference*.

Fantini, A. E. (2012). A. Language: an essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language*

---

*and intercultural communication* (pp. 263-278). Routledge.

Fantini, A.E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001) Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education. Consortium for North American Higher Education Collaboration *Working Paper Series on Higher Education in Mexico, Canada and the United States* (Working Paper No. 11). Boulder: Western Interstate Commission on Higher Education.

Faria Gonçalves, L. M. D. V. C. (2016). *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China Continental*. (Dissertação do doutoramento). Porto: Universidade do Porto.

Feng, A. W. (2009). “Becoming interculturally competent in a third space”. In Feng, A.W., Byram, M. & M. Fleming (eds.). *Becoming interculturally competent through education and training* (pp.71-91). Clevedon: Multilingual Matters.

Fernandes, M. D. G. G. (2017). *Aprendizagem do português língua estrangeira por alunos chineses: culturas, representações e seus impactos na motivação*. (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.

Freed, B. F. (ed). (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* [Studies in Bilingualism 9]. Amsterdam: John Benjamins.

Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4(2), 31-60.

Freed, B. F. (2008). Second language learning in a study abroad context. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1215-1227). Springer US.

Furnham, A. (1988). The adjustment of sojourners. In Y. Kim and W. Gudykunst (eds) *Cross-cultural Adaptation: Current Approaches* (pp. 42–61). California: Sage Publications.

Gao, G., & Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating effectively with the Chinese*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gao, Y. C. (1999). Research on cultural globalization and intercultural communication. *Journal of Soochow University*. (04):22-25+138(高永晨.文化全球化与跨文化交际研究[J].苏州大学学报,1999(04):22-25+138)

Gao, Y. C. (2014). Theorizing the structure of survey inventory on the intercultural communication competence of Chinese college students. *Foreign Language World*. (04):80-88(高永晨.中国大学生跨文化交际能力测评体系的理论框架构建[J].外语界,2014(04):80-88.)

Gao, Y. C. (2016). Investigation and analysis of the Status Quo of intercultural communication competence of Chinese university students. *Foreign Languages and Their Teaching*. (02):71-78+146.(高永晨.中国大学生跨文化交际能力现状调查与分析[J].外语与外语教学,2016(02):71-78+146.)

Gao, Y. H. (1998). "Tao" and "Devices" for cross-cultural communicative competence. *Language Teaching and Linguistic Studies*. (03):39-53(高一虹.跨文化交际能力的“道”与“器”[J].语言教学与研究,1998(03):39-53)

Gao, Y. H. (2002). Intercultural communicative competence education: "crossing" and "transcending". *Foreign Languages and Their Teaching*. (10): 27-31(高一虹.跨文化交际能力的培养：“跨越”与“超越”.J. 外语与外语教学, 2002,(10): 27-31)

Ghanem, C. (2017) "Teaching Intercultural Communicative Competence: e Perspective of Foreign Language Graduate Student Instructors," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 11: No. 2, Article 9.

Gierke, L., Binder, N., Heckmann, M., Odağ, Ö., Leiser, A., & Kedzior, K. K. (2018). Definition of intercultural competence (IC) in undergraduate students at a private university in the USA: A mixed-methods study. *PloS one*, 13(4), e0196531.

Glaser, E., Guilherme, M., García, M. C. & Mughan, T. (2007). *ICOPROMO*,

---

*intercultural competence for professional mobility*. Council of Europe.

Gowindasamy, M. (2017). A Case Study on the Implementation of Reflective Development Model in Improving Intercultural Competence among Business Student in Stamford College. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 168-174.

Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87–103.

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1-44.

Grossman, D., & Yuen, C. (2006). Beyond the rhetoric: A study of the intercultural sensitivity of Hong Kong Secondary School Teachers. *Pacific Asian Education*, 18(1), 70–87.

Gu, J. Z. (2000). *Covert culture in foreign languages and literature*. Nanjing: Nanjing Normal University Press. (顾嘉祖. 跨文化交际—外国语言文学中的隐蔽文化[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2000.)

Guan, S. J. (2006). *Retrospection and reflection on China's Intercultural Communication studies in the past ten years – the lack of quantitative research methods in the disciplinary development*. Paper presented at the inaugural conference of China Communication Society and the ninth national seminar of communication studies. Institute of Journalism and Communication of Chinese Academy of Social Science, School of Journalism and Communication of Hebei University. (关世杰. 十年来我国跨文化传播研究的回顾与反思——定量研究方法的缺失是学科发展的瓶颈[A]. 中国传播学会成立大会暨第九次全国传播学研讨会论文集[C]. 中国社会科学院新闻与传播研究所、河北大学新闻传播学院:, 2006:8.)

Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences: Effective intergroup interactions*. Newbury Park. CA: Sage

Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication (2nd ed.)*. London: Sage.

Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. (4th ed.). London: Sage.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Gudykunst, W. B., Lee, C. M., Nishida, T. & Ogawa, N. (2005) 'Theorizing about intercultural communication', In W.B. Gudykunst (ed.) *Theorizing about Intercultural Communication* (pp.3-32), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics* (Vol. 3). Cleveon: Multilingual Matters.

Guilherme, M. (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), 215-225.

Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7, 72–90.

Guilherme, M., & Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.

Gundling, E. (2003). *Working GlobeSmart: 12 people skills for doing business across borders*. Palo Alto: Davies-Black.

Guo, C. B., & Yan, W. F. (2006). The influence of family economy and cultural capital on the educational opportunities of children. *Journal of Higher Education*. (11):24-31.(郭丛斌, 闵维方. 家庭经济和文化资本对子女教育机会获得的影响[J]. 高等教育研究, 2006(11):24-31)

Guo, X. Y. (2012). A study of the professional development of English teachers based

---

on intercultural communication competence & intercultural sensitivity in second language learning. *The Journal of English Studies*. 10(04):63-66+71.(郭晓英. 外语教师职业发展研究——基于外语教师跨文化交际能力和跨文化敏感度的研究[J]. *英语研究*, 2012,10(04):63-66+71.)

Hall, E. T. (1959). *The silent language (Vol. 3, p. 1959)*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*, Anchor. Garden City, NY.

Hall, E. T. (1988). *Beyond Culture*. (Ju Yan'an, Trans.) Shanghai: Shanghai Culture Press. (Original work published 1976) (Hall 著. 居延安等译. 超越文化[M]. 上海: 上海文化出版社, 1988.)

Hall, E. T. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Hall, E. T. (1991). *Beyond Culture*. (He Daokuan, Trans.) Chongqing: Chongqing Press. (Original work published 1976) (Hall著. 何道宽译. 超越文化[M]. 重庆: 重庆出版社, 1991.)

Hall, E. T. (1991). *The silent language*. (Liu Jianrong, Trans.) Shanghai: Shanghai People's Publishing House. (Original work published 1959) (Hall著. 刘建荣译. 无声的语言[M]. 上海: 上海人民出版社, 1991.)

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. V35, 474-487.

Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International journal of intercultural relations*, 48(1), 12-13.

Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (2001). *The intercultural development inventory [instrument]*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

Hammer, M. R. & Bennett, M. J. (2002). *The Intercultural Development Inventory (IDI)*

*Manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.

Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.

Han, X. & Song, L. (2011). Teacher Cognition of Intercultural Communicative Competence in the Chinese ELT Context. *Intercultural Communication Studies*, 20(1). 175-192.

Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Global Perspectives in Education.

Harms, L. S. (1973). *Intercultural Communication*, New York: Harper and Row.

Hart, R. P., & Burks, D. M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Communications Monographs*, 39(2), 75-91.

Hart, R. P., Carlson, R. E., & Eadie, W. F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communications Monographs*, 47(1), 1-22.

Hassall, T. (2012). Pragmatic development in study abroad contexts. In C.A. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.4516-4522), Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.

Hawkins, J. N., & Cummings, W. K. (eds.). (2000). *Transnational competence: Rethinking the US-Japan educational relationship*. Suny Press.

Hendershot, K., & Sperandio, J. (2009). Study Abroad and Development of Global Citizen Identity and Cosmopolitan Ideals in Undergraduates. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 45-55.

Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in*

---

*International Education 1*, no. 1: 9–32.

Hiller, G. G., & M. Wozniak. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education 20*, no. 4: 113–24.

Hoffman-Hicks, S. D. (2002). *The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants*. UMI Dissertation Services.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values (Vol. 5)*. Sage Publications.

Hofstede, G. (1991/1994). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Business.

Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20, 237-264.

Holliday, A. (2016). Studying culture. *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*, 23-36.

Holme, R. (2003). Carrying a baby in the back: Teaching with an awareness of the cultural construction of language. *Languages for intercultural communication and education*, 6, 18-31.

Holmes, P. (2005). Ethnic Chinese students' communication with cultural others in a New Zealand University. *Communication Education*, 54(4), 289–331.

Holmes, P., & O'Neill, G. (2005). Intercultural communication in tertiary pluricultural education: Bridging the social divide. *International Journal of Learning*, 12(8). 77-84.

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718.

Howard Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5–17.

Hu, C. (2005). Intercultural awareness and intercultural communication competence: a survey of a Chinese campus. *Foreign Languages in China*. (03):60-64. (胡超. 大学生跨文化意识与跨文化交际能力调查报告[J]. *中国外语*,2005(03):60-64.)

Hu, W. Z. (2005). On empirical researches in intercultural communication. *Foreign Language Teaching and Research*. (5): 323-327.(胡文仲. 论跨文化交际的实证研究[J]. *外语教学与研究*, 2005(5): 323-327. )

Hu, W. Z. (2013). The position of intercultural communicative competence in foreign language education. *Foreign Language World*. (6) 2-8(胡文仲.跨文化交际能力在外语教学中如何定位. *外语界*. 2013 (6) 2-8.)

Hu, W. Z., & Gao, Y. H. (1997). *Foreign languages teaching and culture*. Changsha: Hunan Education Publishing House. (胡文仲, 高一虹. *外语教学与文化*[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1997.)

Hu, W. Z., & Jia, Y. X. (2006). General Introduction. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press(胡文仲&贾玉新, 2006, 总序, *跨文化交际能力的教学与评估*. 上海: 外教社)

Hu, Y. (2011). Investigation on the intercultural sensitivity of undergraduate students. *Foreign Language World*. (03):68-73.(胡艳. 大学生跨文化交际敏感度调查[J]. *外语界*,2011(03):68-73.)

Hu, Y. & Fan, W. (2011). An exploratory study on intercultural communication research contents and methods: a survey based on the international and domestic journal papers published from 2001 to 2005 [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 36( 5) : 554 - 566.

Huang, L. (2017) Co-curricular activity-based intercultural competence development: students' outcome of internationalisation at universities, *Innovations in Education and Teaching International*, 54:3, 184-193.

---

Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 267–285.

Hymes, D. H., & Gumperz, J. J. (eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.

Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269-286.

Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition, In M. A. Dufon and E. Churchill (eds), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 231–58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Jackson, J. (2010). *Intercultural journeys: From study to residence abroad*. Springer.

Jackson, J. (2013). Study abroad. In C.A. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.5427-5431), Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.

Jackson, J. (2013a). The transformation of ‘a frog in the well’: A path to a more intercultural, global mindset. *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*, 179-204.

Jackson, J. (2015). Intercultural communication and language. In J. M. Bennett (ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp. 453-458). SAGE Publications.

Jacobson, W., Sleicher, D., & Maureen, B. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(3), 467-492.

Jandt, F. E. (2010). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community*. Sage Publications.

Jia, Y. X. (1992). American intercultural communication study. *Foreign Language Research*. (03):50-53+9 (贾玉新.美国跨文化交际研究[J].外语学刊(黑龙江大学学

报),1992(03):50-53+9)

Jia, Y. X. (1997). *Intercultural Communication*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press (贾玉新.跨文化交际学.上海: 上海外语教育出版社, 1997)

Jia, Y. X. (2013). Introduction. In *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (贾玉新, 2013, 序言, 跨文化交际能力的教学与评估. 上海: 外教社)

Jokinen, T. (2005). Global leadership competencies: A review and discussion. *Journal of European Industrial Training*, 29(3), 199–216.

Jones, N. (2014). Intercultural competence - learning, teaching and assessment. In Barker, F., & Docherty, C. *Language assessment for multilingualism: proceedings of the ALTE Paris Conference* Association of Language Testers in Europe. Conference (5: 2014: Paris)

Jordan, S. (2002) 'Ethnographic encounters: the processes of cultural translation', *Language and Intercultural Communication*, 2(2): 96–110.

Kealey, D. J. (1996). The challenge of international personnel selection. In: Dan Landis and Rabi S. Bhagat (eds.), *Handbook of Intercultural Training*, 2nd edn, (pp.81–105). Thousand Oaks: Sage.

Kealey, D. J. (2015). Some strengths and weaknesses of 25 years of Research on Intercultural Communication Competence: Personal Reflections. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 14-16.

Kedia, B. L., & Mukherji, A. (1999). Global managers: developing a mindset for global competitiveness<sup>1</sup>. *Journal of World Business*, 34(3), 230-251.

Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *CCAI: Cross-Cultural Adaptability Inventory: Manual*. National Computer Systems, Incorporated.

Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching*:

---

*Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge U Press.

Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. (1992). Intercultural communication competence: A systems-thinking view. In W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (pp. 371-381). New York: McGraw-Hill.

Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.

Kim, Y. Y. (2005). Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of communication*, 55(3), 554-577

Kim, Y. Y. (2012). Communication, adaptation and transformation. *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 229. Routledge.

King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571–592.

Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad. A Critical Reading of Research*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Kinginger, C. (2013). Language Socialization in Study Abroad. In C.A. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.3122-3128), Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.

Kinginger, C. (2013a). (ed.). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (Vol. 37). John Benjamins Publishing.

Kitao, K. (1989). ‘The state of intercultural communication in the United States: a brief history to the early 1980s’, In K. Kitao and S.K. Kitao (eds) *Intercultural Communication: Between Japan and the United States* (pp.3-26), Tokyo: Eichosha Shinsha.

Kluckhohn, F. K. (1948). *Mirror of man*. New York: Harper Collins

Knapp, K. & Antos, G. (2007). Introduction to the Handbook series, In. Kotthoff, H., & Spencer-Oatey, H. (eds.), *Handbook of intercultural communication* (Vol. 7) (pp.v-xv). Walter de Gruyter.

Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges: 2005 IAU global Survey Report*, International association of Universities, British Journal of Psychiatry Supplement, vol. 100.

Koester, J., & Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.

Krajewski, S. (2011). *The Next Buddha may be a community: practising intercultural competence at Macquarie University, Sydney, Australia*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998a) 'The privilege of the intercultural speaker', In M. Byram and M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography* (pp.16–31), Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (2001) 'Intercultural Communication', In R. Carter and D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201–6), New York: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (2008). Applied Linguistic Theory and Second/ Foreign Language Education. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (eds.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education*, Volume 4 (pp. 3-15). New York: Springer.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of*

---

*Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

Kuada, J. E. (2001). *Intercultural Competence: Development of Danish managers*. Aalborg: Center for International Business, Department of Business Studies, Aalborg University

Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Otago, Otago, New Zealand.

Lambert, R. D. (Ed.) (1994). *Educational exchange and global competence*. New York: Council on International Educational Exchange.

Lasar, I. (ed.). (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe.

Lasonen, J. (2009). Intercultural education: Promoting sustainability in education and training. In J. Fien, et al. (eds.), *Work, learning and sustainable development* (pp. 187–202). Berlin: Springer Science and Business Media.

Lee Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137.

Leeds-Hurwitz, W. (1990). Notes in the history of intercultural communication: The Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. *Quarterly Journal of Speech*, 76, 262-281.

Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organization Behavior*, 1(1), 489–519.

Li, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. Em *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 35–42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on

intercultural language learning. *Report to the Australian Government Department for Education Science and Training.*

Lin, D. J. (1996). *Intercultural Communication: theory and practice*. Fuzhou: Fujian People's Publishing House. (林大津. 跨文化交际研究—与英美人交往指南[M]. 福州: 福建人民出版社, 1996.)

Liu, C. (2015). Cultivation of Intercultural Awareness in EFL Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 226-232.

Liu, G. (2017). *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira: estudantes universitários falantes de língua materna chinesa*. (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Liu, M. H., & Liu, S. S. (2015). Intercultural communicative competence and self-identity changes during study abroad: case study. *Foreign Language Education*. (1) 65-68 (刘梅华, 刘世生, 大学生交换学习期间跨文化交际能力和自我身份的变化: 访谈研究. *外语教学*. 2015 (1) 65-68)

Liu, S., & Chen, G. M. (2000). Assessing Chinese Conflict Management Styles in Joint Ventures. *Intercultural Communication Studies*, 9, 71-88.

Liu, Y., & Wu. R. L. (2015). Internationalization of higher education: the design and examination on the assessment scale of college students' international competence. *Fudan Education Forum*. 13(01):44-49 (刘扬, 吴瑞林. 高等教育国际化: 大学生国际能力评价量表设计和检验[J]. *复旦教育论坛*, 2015, 13(01):44-49)

Liu. Y., Sun, J. L., Liu, B. L. & Li, M. Y. (2015). Internationalization of higher education: an empirical study on the assessment of college students' international competence and its influencing factors. *Fudan Education Forum*. (03):77-83 (刘扬, 孙佳乐, 刘倍丽, 李名义. 高等教育国际化: 大学生国际能力测评及影响因素实证研究[J]. *复旦教育论坛*. 2015(03):77-83)

Lomicka, L. L. (2009). An intercultural approach to teaching and learning french. *The*

---

*French Review*, 1227-1243.

Luo, Y. C., & Si, J. X. (2005). Research on intercultural communication in Mainland China 1990-2003. Shan, B. & Shi, Y. B. (eds). *New reflections on intercultural communication*. Wuhan University Press. (罗以澄, 司景新: 《1990-2003 年的中国大陆跨文化传播研究》, 单波, 石义彬主编: 《跨文化传播新论》, 武汉大学出版社, 2005.)

Lustig, M. W., & Koester, J. (2003). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. (5th ed)*. Boston, MA: Pearson.

Lynch, E., & Hanson, M. (1998). *Developing cross-cultural competence*. Baltimore: Paul H.

Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 126-131.

Ma, F. K. (2009). Reflection on the decline of the proportion of rural college students. *Theory Research*. (10) : 193 – 194. (马福凯. 对农村大学生比例下降的反思[J]. 学理论, 2009(10) : 193 - 194.)

Magner, N., Welker, R. B., & Campbell, T. L. (1996). Testing a model of cognitive budgetary participation processes in a latent variable structural equations framework. *Accounting and Business Research*, 27(1), 41-50.

Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak: Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17, 391-405.

Martin J. N., & Nakayama T. K. (2009). *Intercultural Communication in Contexts*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Martin J. N., & Nakayama

- T. K. *Intercultural Communication in Contexts* [M]. 北京：外语教学与研究出版社, 2009.)
- Martin, J. N. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 11(4), 337-355.
- Martin, J. N. (2015). Revisiting intercultural communication competence: Where to go from here. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 6-8.
- Martinsen, R. (2011). Predicting changes in cultural sensitivity among students of Spanish during short-term study abroad. *Hispania*, 121-141.
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of cross-cultural psychology*, 44(6), 849-873.
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *福岡大學人文論叢*, 44(2), 347-380.
- Matveev, A.V., & P.E. Nelson. (2004). Cross cultural communication competence and multi-cultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management* 4, no. 2: 253–70.
- Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X(Fall), 179–199.
- Meloy, Judith M. (2002). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mendenhall, M. E. (2001). Introduction: New perspectives on expatriate adjustment and its relationship to global leadership development. In M. E. Mendenhall, T. M. Kuhlmann, & G. K. Stahl (eds.), *Developing global business leaders: Policies,*

---

*processes, and innovations* (pp. 1–18). Westport, CT: Greenwood.

Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, 1(2), 203-222.

Merino, E., & Avello, P. (2014). Contrasting intercultural awareness at home and abroad. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 283-309.

Miike, Y. (2003) 'Toward an alternative metatheory of human communication: an Asiatic vision', *Intercultural Communication Studies*, 12(4): 39–63.

Miike, Y. (2003a). Beyond Eurocentrism in the intercultural field: Searching for an Asiatic paradigm. In W. J. Starosta & G. M. Chen (eds.), *Ferment in the intercultural field: Axiology/value/praxis* (pp. 243-276). Thousand Oak, CA: Sage.

Miike, Y. (2004) 'Rethinking humanity, culture, and communication: Asiatic critiques and contributions', *Human Communication*, 7(1): 67–82.

Miike, Y. (2006) 'Non-Western theory in western research? an Asiatic agenda for Asian communication studies', *Review of Communication*, 6 (1/2): 4–31.

Miike, Y. (2007). An Asiatic reflection on Eurocentric bias in communication theory. *Communication Monographs*, 74, 272–278.

Miike, Y. (2012). Harmony without uniformity: An Asiatic worldview and its communicative implications. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 65- 80). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Morehouse, B. (2004) 'Theoretical approaches to border spaces and identities', in V. Pavlakovich-Kochi, B. Morehouse and D. Wastl-Walter (eds) *Challenged Borderlands: Transcending Political and Cultural Boundaries* (pp.19–39). Aldershot: Ashgate.

Murphy-Lejeune, E. (2003). An experience of interculturality: Student travellers abroad. *Intercultural experience and education*, 101-113.

Nedić, Z., & Nafalski, A. (2011). Communities of practice for developing intercultural

- competence. *Global Journal of Engineering Education*, 13(1). 32-38.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, 7(4), 177-182.
- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em linguística aplicada*, 52(2), 409-433.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturell*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval-Paris: Editions L'Harmattan.
- Oxford, R. L., & Burry-stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23.
- Paige, R. M. (2004). Instrumentation in intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett & M.J. Bennett (eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.85–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paige, R. M. (Ed.). (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Paige, R. M., Cohen, A. D. & Shively, R. L. (2004). Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume X, Fall, 253–276.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., & Jon, J. E. (2009). Study abroad for global engagement: the long - term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(sup1), S29-S44.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 467-486.

- 
- Pan, Y. L. (2008). An empirical research on the development of intercultural competence of Chinese foreign language students. *Foreign Languages in China*. (04):68-74 (潘亚玲. 我国外语专业学生跨文化能力培养实证研究[J]. *中国外语*,2008(04):68-74.)
- Pappamihiel, N. E. (2004). Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Child Development & Care*, 174, 539–548.
- Patterson, P. K. (2006). *Effect of study abroad on intercultural sensitivity*. (Doctoral dissertation), University of Missouri--Columbia.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for developing multicultural awareness (2nd ed.)*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pedersen, P. (1997, November). Intercultural sensitivity and the early adolescent. *Paper presented at the meeting of the 77th Conference of the National Council for the Social Studies*, Cincinnati, OH.
- Peng, S. Y. (2005). Quantitative analysis frequently used in the international mainstream of intercultural communication research and empirical methods. *Foreign Language Education*. (04):23-26.(彭世勇. 国际跨文化交际主流研究中常用的定量数据分析方法[J]. *外语教学*,2005(04):23-26.)
- Peng, S. Y. (2008). International mainstream of intercultural communication research and empirical methods. *Foreign Languages in China*. (05):96-103(彭世勇. 国际跨文化交际主流研究与实证方法[J]. *中国外语*, 2008(05):96-103.)
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Pérez-Vidal, C. (2014). Study abroad and formal instruction contrasted. In C. Pérez-Vidal (ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13) (pp.17-58). John Benjamins Publishing Company.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011): Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466

- Phipps, A. L. I. S. O. N. (2010). Training and intercultural education: The danger in good citizenship. *The intercultural dynamics of multicultural working*, 59-75.
- Prechtel, E., & Lund, A. D. (2007). 22. Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project. *Handbook of intercultural communication*, 7, 467.
- Pruegger, V. J., & Rogers, T. B. (1994). Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessment. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 369-387.
- Pusch, M. (1994). The chameleon capacity. In R.D. Lambert (Ed.) *Educational exchange and global competence* (pp. 205-210). New York: Council on International Educational Exchange.
- Pusch, M. D. (2009). The interculturally competent global leader. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.66-84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) (4.a.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 155-178.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7, 254–266.
- Rexeisen, R. J., Anderson, P. H., Lawton, L., & Hubbard, A. C. (2008). Study abroad and intercultural development: A longitudinal study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 1-20.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In *Language learning in intercultural perspective* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of the curriculum: A critical perspective, In Hayden, M., Levy, D., & Thomson, J. (eds), *The SAGE Handbook of Research in*

---

*International Education* (pp. 390–403). London: Sage Publications.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rogers, E. M., & Hart, W. B. (2002). 'The histories of intercultural, international, and development communication', In W.B. Gudykunst and B. Mody (eds) *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2nd edn, (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogers, E. M., Hart, W. B. & Miike, Y. (2002). 'Edward T. Hall and the history of intercultural communication: the United States and Japan', *Keio Communication Review*, 24: 3–26.

Root, E., & Ngampornchai, A. (2013). "I Came Back as a New Human Being" student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532.

Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), 334-354.

Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 229-240.

Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-47.

Rumbley, L. E., Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2012). Internationalization within the higher education context. *The SAGE handbook of international higher education*, 3-26.

Ryan, P. (2009). Evolving intercultural identity during living and studying abroad: Five Mexican women graduate students. *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*, 53-70.

Sadler, J. E. (1969). *Comenius*. London: Collier-MacMillan.

Samovar, L. A., Porter, R., & McDaniel, E. R. (2000). *Communication between Cultures*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Samovar, L. A., Porter, R., & McDaniel, E. R. *Communication between Cultures* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.)

Samovar, L.A., & Porter, R.E. (eds) (1988) *Intercultural Communication: A Reader*. (Chen Nan, Trans.) Hongkong: Joint Publishing. (Original work published 1972) (Samovar 等编. 陈南等译. *跨文化传通*[C]. 三联书店, 1988.)

Samovar, L. A., & Porter, R. E. (eds) (1972) *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont, CA: Sage.

Saphonova, V. (1996). *Teaching Languages of International Communication in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations*. Voronezh: Istoki.

Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: An introduction* (Vol. 14). John Wiley & Sons.

Scheyerl, D., Barros, K., & do Espírito Santo, D. O. (2015). A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios (the intercultural perspective to language teaching: proposals and challenges). *Estudos Linguísticos e Literários*, (50). 145-174.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.

Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. *Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2000). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Scollon, R., & Scollon, S. W. *Intercultural Communication: A Discourse Approach* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.)

Scollon, R., Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Blackwell Publishers Inc.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The

---

acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez Garcia, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. UK: The Cromwell Press Ltd.

Shen, J. M., & Gao, Y. C. (2015). Construction of Intercultural Communication Competence Inventory for Chinese College Students Based on Knowing-and-Doing Model. *Foreign Languages in China*. 12(03): 14-21(沈鞠明,高永晨. 基于知行合一模式的中国大学生跨文化交际能力测评量表构建研究[J]. *中国外语*,2015,12(03):14-21.)

Shi, X. S. (2009). Intercultural language socialization theory. *Foreign Languages in China*. 6(01):85-89(史兴松. 跨文化语言社会化理论初探[J]. *中国外语*,2009,6(01):85-89.)

Shi, X. S. (2014). Social needs analysis of foreign language skills and intercultural communicative competence. *Foreign Language World*. (6). 79-86(史兴松, 外语能力与跨文化交际能力社会需求分析. *外语界*.2014 (6) 79-86)

Shi, X. S., & Shan, X. H. (2016). An exploratory study on research methods of intercultural communication studies published in SSCI journals in the last five years. *Foreign Language Teaching and Research*. 48(04):594-605+641(史兴松, 单晓晖. 近五年SSCI期刊跨文化交际研究方法探析[J]. *外语教学与研究*,2016,48(04):594-605+641.)

Shi, X. S., & Zhu, X. D. (2015). Retrospection and prospection on China's intercultural communication research in recent ten years. *Foreign Languages in China*. (6):58-60(史兴松,朱小玢.我国近十年跨文化交际研究回顾与展望[J], *中国外语*.2015.(6):58-60.)

Shu, D. F. (1988). Language, culture and foreign language teaching. *Shandong Foreign Language Teaching*. (02):10-17.(束定芳, 语言·文化·外语教学[J]. *山东外语教学*,1988(02):10-17.)

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). *University of Hawai'i Second Language Studies Paper* 26 (1). 1-58.

Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd edition. London: Continuum.

Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Springer.

Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.)

Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. *A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts*, 1-22.

Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, culture and curriculum*, 19(1), 37-53.

Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.

Spitzberg, B. H. (1997). Intercultural effectiveness. In Samovar, L. A. & Porter, R. E. (Eds) *Intercultural communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth: 379-391

Spitzberg, B. H. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 103-119.

Spitzberg, B. H. (2015). Is past prologue, or just passed and lacking

- 
- presence?. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 24-26.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2-52.
- Spitzberg, B. H., & Cupach W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 487-501.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stroebe, W., Lenkert, A., & Jonas, K. (1988). Familiarity may breed contempt: The impact of student exchange on national stereotypes and attitudes, In W. Stroebe, A. W. Kruglanski, D. Bar-Tal, & M. Hewstone (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Conflict: Theory, Research and Applications* (pp.167-187). New York: Springer.
- Su, X. M. (2010). Research of economic issues on the decline of the ration of rural college students. *China Market*. (6):159 – 161.(宿学敏. 农村大学生比例下降的经济学研究[J]. *中国市场*, 2010(6):159 - 161.)
- Sun, S. N., & Gui, Q. Y. (2014). A study of intercultural communication research in China's foreign language circle: based on academic foreign language journals from 1996 to 2012. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*. (02):143-149(孙淑女, 桂清扬. 中国外语界跨文化交际研究现状分析—以 1996—2012 年 CSSCI 外语语言类期刊为例 [J]. *上海理工大学学报 (社会科学版)*, 2014,36(02):143-149.)
- Tan, W. S. (2005). Unfairness of Chinese education from the perspective of ratio of

urban and rural students. *Journal of Technology College Education*. (02):19-21.(覃文松.从高校生源城乡比看中国教育的不公平[J].*理工高教研究*,2005(02):19-21.)

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

Thorne, S. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7, 38-67.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.

Ting-Toomey, S. (2005) 'Identity negotiation theory: crossing cultural boundaries', In W.B. Gudykunst (ed.) *Theorizing about Intercultural Communication* (pp. 211–33), Thousand Oaks, CA: Sage.

Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 100-120.

Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. G. (2002) 'Cross-cultural face concerns and conflict styles: current status and future directions', In W.B. Gudykunst & B. Mody (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2nd, (pp. 153–64). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International journal of intercultural relations*, 22(2), 187-225.

Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: academics' perceptions. *Intercultural Education*, 24(5), 442-455.

Trenchs-Parera, M., & Juan-Garau, M. (2014). A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 259-282.

- 
- Triandis, H. C. (1977). Subjective Culture and Interpersonal Relations across Cultures. Loeb Adler, L.(ed) Issues in Cross- Cultural Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 285:418-34.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In C. Bagley and G. Verma (eds.), *Cross-cultural studies of personality, attitudes, and cognition* (pp. 60-95). London: Macmillan.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F., & Woolliams, P. (2009). Research application: Toward a general framework of competence for today's global village. In D. K. Deardorff. (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.438-455). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Troyan, F. J. (2012). Standards for Foreign Language Learning: Defining the Constructs and Researching Learner Outcomes. *Foreign Language Annals*, 45(SUPPL.1), 118-140.
- Turner, C. V. (1968). The Sinasina "big man" complex: A central cultural theme. *Practical Anthropology*, 15, 16-22.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2). J. Murray.
- Unesco, Leeds-Hurwitz, W., & Stenou, K. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.
- Vala, J. (2009). Diferença e semelhança: o peso da identidade. In Fundação Calouste Gulbenkian (ed.), *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (pp.99-111). Lisboa: Tinta da China
- Van de Vijver, F., & Leung, K. (2009). Methodological issues and researching intercultural competence. In D. K. Deardorff. (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.404-418). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van der Wende, M. C. (1994). Internationalisation as a process of educational change,

In Pilot project on regional co-operation in reforming higher education, *seminar II: Mobility in higher education* (pp. 37–49). Paris: European Commission/Organization for Economic Cooperation and Development.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: *Scope*; Volume II: *Levels*. Straßburg: Council of Europe.

Wagner, A. (2003). *Extração de conhecimento a partir de Redes Neurais aplicada ao problema da cinemática inversa na robótica*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Wang, J. (2018). *O ensino da língua portuguesa na China interior: do ensino à aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Wang, Y. A., & Kulich, S. J. (2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview-and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38-57.

Wang, Y. P. (2006). *A comparative study on the intercultural communicative competence of non-English-major EFL learners in different contexts*. Guangdong University of Foreign Studies. (王艳萍. 大学非外语专业英语学习者的跨文化交际能力地区对比研究[D]. 广东外语外贸大学,2006.)

Wang, X. Q. (2017). Comparing studies of the terminologies of international competence, global competence and intercultural competence. *International and Comparative Education*. (04):23-30(王小青. 国际能力、全球化能力和跨文化能力术语比较研究[J]. *比较教育研究*,2017,39(04):23-30.)

Wang, Y. (2017). Components and Status Quo: a study of affective perspective in intercultural competence. *Journal of Northeast Normal University*. (06):39-44(王宇. 维度与现状:跨文化能力情感层面研究[J]. *东北师大学报(哲学社会科学版)*,2017(06):39-44.)

Wen, Q. F. (2004). Globalization and Intercultural Competence. In Tam K & Weiss T (eds.). *English and Globalization: Perspectives from Hong Kong and Mainland China*.

---

Hong Kong: The Chinese University Press, 169-180.

Wen, Q. F. (1999). *Oral English test and teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press(文秋芳, 英语口语测试与教学, 上海: 上海外语教育出版社, 1999)

Weng, L., & Kulich, S. J. (2015). Communicating across cultures with people from China. In J. M. Bennett (ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp.458-463). Sage Publications.

Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 306-319). Routledge.

Williams, R. (1965). *The Long Revolution* (1961). Reprinted Harmondsworth: Penguin.

Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371.

Willis, F., Doble, G., Sankarayya, U., & Smithers, A. (1977). *Residence Abroad and the Student of Modern Languages: A Preliminary Study*, Modern Language Centre, University of Bradford, Bradford.

Wilson, A. H. (1994). The attributes and tasks of global competence. In R. D. Lambert (ed.), *Educational exchange and global competence*, (pp. 37-50). New York: Council on International Educational Exchange.

Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488-514.

Wright, D. A. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annals*, 33, 330-341.

- Wu, K. M., & Lu, T. Q. (2013). Unequal higher education opportunities in rural and urban China: a comparative analysis. *Modern University Education*. (01):22-27+112 (吴克明,卢同庆.农村籍大学生比例下降现象探究:城乡比较的视角[J].现代大学教育,2013(01):22-27+112.)
- Wu, Q. (2005). Evolution, orientation and type: analysis of employment policy of Chinese University students. *Contemporary Yourth Research*. (02):7-13.(吴庆.演变、定位和类型——中国大学生就业政策分析[J].当代青年研究,2005(02):7-13.)
- Wu, W. P., Fan, W. W., & Peng. R. Z. (2013). An analysis of the assessment tools for Chinese college students' intercultural communicative competence. *Foreign Language Teaching and Research*. (4): 581-592(吴卫平, 樊微微, 彭仁忠. 中国大学生跨文化能力维度及评价量表分析. 外语教学与研究, 2013 (4): 581-592.)
- Wu, W. P. (2014). *A comprehensive evaluation on Chinese college students' intercultural competence*. (Doctoral Dissertation) Huazhong University of Science and Technology(吴卫平. 中国大学生跨文化能力综合评价研究. 华中科技大学,2014)
- Xie, Z. J. (1999). Language in culture and culture in language. *Foreign Language World*. N° 01: 35-38(谢之君. 文化中的语言与语言中的文化——试论“文化”在外语教学中的定位[J]. 外语界, 1999(01):35-38.)
- Xu, L. S. (2006). *Studying language and its use: an intercultural approach*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (许力生. 语言研究的跨文化视野[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2006.)
- Yan, J. J. (2009). Using “education for poor” to solve the weakness of education: the case of the decline of the ration of rural college students. *Journal of Socialist*. (9) : 98 - 100.(闫纪建. 用“穷人教育学”破解教育“短板”——以农村大学生比重下降为例[J]. 理论导刊, 2009(9): 98 - 100.)
- Yan, M. (2009). Theory research on intercultural communication. Harbin: Heilongjiang University Press. (严明. 跨文化交际理论研究[M]. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2009.)

- 
- Yan, Q. R. (2016). A Cooperação entre a China Interior e a RAEM no Âmbito Educativo dos Cursos de Português. In Livro Azul dos Países da Língua Portuguesa: *Relatórios sobre o Desenvolvimento dos Países da Língua Portuguesa 2015-2016* (pp.44-58). Pequim: Editora Académica das Ciências Sociais.(颜巧容. (2016). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作. 葡语国家蓝皮书: 葡语国家发展报告(2015-2016), 44-58.社会科学文献出版社.)
- Yang, Y., & Zhuang, E. P. (2007). Constructing a framework for cross-cultural communication in foreign language teaching. *Foreign Language World*. (4): 13-21,43(杨盈, 庄恩平.构建外语教学跨文化交际能力框架.J. 外语界, 2007, (4): 13-21, 43)
- Yao, W. F. (2008). An analysis of the concept of “culture” in Chinese context and Chinese language system. *Social Science Front*. (08):199-207(姚文放.中国语境与汉语系统中的“文化”概念分析[J].社会科学战线,2008(08):199-207)
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., & Mestenhauser, J. (2000). Thinking not as usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39–78.
- Yoshikawa, M. (1988) Cross-cultural adaptation and perceptual development. In Y. Kim and W. Gudykunst (eds) *Cross-Cultural Adaptation: Current Approaches*, (pp. 140–48). California: Sage Publications.
- Young, T. J. (2016). Questionnaires and Surveys. *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*, 163-180.
- Young, T. J., & Sercombe, P.G. (2010). Communication, discourses and interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 181–188.
- Yuan, S. (2014). *Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise de Alguns Planos Curriculares* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa
- Yum, J. O. (1994). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and

communication patterns in East Asia. In L.A. Samovar & R.E. Porter (eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 75-86). Belmont, CA: Wadsworth.

Zarate, G. (2003) 'Identities and plurilingualism: preconditions for recognition of intercultural competences', In M. Byram (ed.) *Intercultural Competence* (pp. 85–118), Strasbourg, France: Council of Europe.

Zha, Q. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1, 248–262.

Zhang, H. L. (2007). *Intercultural approach to foreign language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.(张红玲. 跨文化外语教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.)

Zhang, H. Z. (2017). *A Abordagem da Cultura no Ensino-Aprendizagem de PLE objetivando as Competências Comunicativas Interculturais: o caso do público chinês*. Não publicado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Zhang, W. D., & Yang. L. (2012). Constructing a System of Intercultural communicative competence – a perspective of foreign language education and the empirical method. *Foreign Language World*. (2) 8-16(张卫东, 杨莉, 跨文化交际能力体系的构建—基于外语教育视角和实证研究方法. *外语界*.2012 (2) 8-16)

Zhang, Z. L., & Zong, W. J. (2002). *Introduction to the Chinese and Western cultures*. Tianjin: Tianjin University Press(张忠利, 宗文举. (2002). *中西文化概论*. 天津大学出版社.)

Zhang. Y. P. (2003). Recognize language teaching and cultural instruction. *Foreign Language World*. N° 03: 41-48(张友平.对语言教学与文化教学的再认识[J]. *外语界*,2003(03):41-48.)

Zhao, L., Shi, J. H., Wang, P., Wang, W. & Xu, T. (2012). A study on the institutional type and regional difference of higher education quality – with an analysis of higher education resource distribution and quality structure in China. *Tsinghua Journal of*

---

*Education*. 33(05):1-12.(赵琳,史静寰,王鹏,王文,许甜.高等教育质量的院校类型及区域差异分析——兼论我国高等教育资源配置格局与质量格局[J].*清华大学教育研究*,2012,33(05):1-12.)

Zheng, S. (2010). O ensino da língua portuguesa na China: Caracterização da situação actual e propostas para o futuro (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

Zhong, H., Bai Q. H., & Fan. W. W. (2013). Constructing Intercultural Communicative competence self-report scale for Chinese college students. *Foreign Language World*. (3) 47-56(钟华, 白谦慧, 樊薇薇, 中国大学生跨文化交际能力自测量表构建的先导研究。 *外语界*。 2013 (3) 47-56)

Zhong, H., & Fan, W. W. (2013). The theoretical framework for the construction of intercultural communicative competence scale for Chinese college students. *Foreign Language Education in China*. 6(03):19-28+73(钟华, 樊薇薇. 中国大学生跨文化交际能力量表构建的理论框架[J]. *中国外语教育*,2013,6(03):19-28+73.)

Zhou, J. M., & Chen, L. X. (2005). Analysis on the historical evolution of college students' employment policy. *Journal of Liaoning Institute of Technology on Social Science*. (01):103-106.(周建民,陈令霞.浅析我国大学生就业政策的历史演变[J].*辽宁工学院学报(社会科学版)*,2005(01):103-106.)

Zhu, Y. C., & Zhou, Z. G. (2006). Looking at the educational differences between the city and the country in China from the principles of equal education. *Theory and Practice of Education*. (07):25-27.(朱迎春,周志刚.从教育公平原则看中国城乡教育差距[J].*教育理论与实践*,2006(07):25-27.)

Zlomislić, J., Gverijeri, L. R., & Bugarić, E. (2016). The significance of intercultural competence in cross-cultural communication. *Ekonomski vjesnik/Econviews-Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues*, 29(2), 433-451.

Zou, X. Q. (2013). *Research on adjustment to college of undergraduates in China*. PhD dissertation, Xiamen University(邹小勤. 我国大学生学校适应研究[D]. 厦门大学, 2013. )

## Webgrafia

Alvara, P. A. (2003). *Comprehensive Collection of Papers on English as a Second Language*.

Disponível em:

[https://www.scribd.com/document\\_downloads/direct/3414378?extension=pdf&ft=1512206950&lt=1512210560&user\\_id=220639510&uahk=evSk0DYPLYf9Md0tsJAVYZwBWfA](https://www.scribd.com/document_downloads/direct/3414378?extension=pdf&ft=1512206950&lt=1512210560&user_id=220639510&uahk=evSk0DYPLYf9Md0tsJAVYZwBWfA), <https://zh.scribd.com/document/3414378/Collection-of-Papers-on-English-as-a-Second-Language>

Consultado em 02 de dezembro, 2017.

Baldwin, J. R. (2017) *Theory and Research in Intercultural Communication*.

Disponível em:

<http://my.ilstu.edu/~jrbaldw/372/History.htm>

Consultado em 21 de janeiro, 2018.

Council of Europe. (2004). *Intercultural competence assessment (INCA Project)*.

Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OH5VLteQANoJ:https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A9DB42F-D7FD-A01C-366EC5B7FBB3462B+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Consultado em 6 de novembro, 2017.

Council of Europe. (2008). O Livro Branco sobre Diálogo Intercultural *Living together as equals in dignity*.

Disponível em:

[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

Consultado em 20 de março, 2018.

---

Council of Europe. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*.

Disponível em:

[https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_concepts\\_for\\_discussion\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_concepts_for_discussion_en.pdf)

Consultado em 24 de outubro, 2017.

Crawshaw, R., Callen, B., Clapham, C., Hall, S., Jones, B., Lewis, T., Steel, D., Toll, S. and Tusting, K. (2000) *The Interculture Project*.

Disponível em:

<http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/index.htm>

Consultado em 19 de maio, 2018.

Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. (Sofia Rodrigues, Trans.) Oxford, Blackwell Publishers Ltd.

Disponível em:

<http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf>

consultado em 27 de outubro, 2017.

Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.

Disponível em:

[http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/)

Consultado em 12 de setembro, 2017.

Farneda sampaio, E. & Nedio, M. (2015). O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão. *Letras & Letras*, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 14-35, dez. 2015. ISSN 1981-5239.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30351>

Consultado em 18 de abril, 2018.

Jatobá, J. R. (2015). Políticas Linguística e Externa Chinesa: um breve panorama do Ensino de LES E do PLE na China. *Revista SIPLE*. Edição 8.

Disponível em:

[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=316:politic-as-linguistica-e-externa-chinesa-um-breve-panorama-do-ensino-de-les-e-do-ple-na-china&catid=72:edicao-8&Itemid=114](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=316:politic-as-linguistica-e-externa-chinesa-um-breve-panorama-do-ensino-de-les-e-do-ple-na-china&catid=72:edicao-8&Itemid=114)

Consultado em 26 de março, 2018.

Kerlin, B. (1999). Qualitative research. Analysis without numbers.

Disponível em:

<http://kerlins.net/bobbi/research/myresearch/chifoo/>.

Consultado em 8 de junho, 2018.

Ochoa, C. (2015). Amostragem não probabilística: amostra por conveniência.

Disponível em:

<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>

consultado em 23 de abril, 2018.

Piaget, J. (1957). John Amos Comenius. *Prospects*, 23(1–2), 173–196.

Disponível em:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/thinkerspdf/comeniuse.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/comeniuse.PDF)

Consultado em 02 de outubro, 2017.

---

Wiseman, R.L. (2001). *Intercultural communication competence*.

Disponível em:

<http://commfaculty.fullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm>

Consultado em 10 de novembro, 2017.

## Apêndices e Anexos

### Apêndice I. Análise descritiva do estudo - pilotagem

Avaliação global da CI por ano de curso

	M	N	DP
1º ano de licenciatura	4.4583	3	.11910
3º ano de licenciatura	4.4933	61	.52515
4º ano de licenciatura	4.6096	10	.69656
Outros	4.2245	9	.55722

Avaliação global da CI por nível de português

	M	N	DP
A1	4.5250	1	.
A2	3.1500	1	.
B1	4.4597	34	.53234
B2	4.4962	42	.51101
C1	4.6875	5	.72873

Avaliação global da CI por duração da mobilidade

	M	N	DP
Menos de 6 meses	4.4805	64	.51706
6-12 meses	4.8813	6	.55374
Mais de 12 meses	4.3516	8	.61295
Outros	4.1458	5	.61864

Avaliação das quatro categorias da CI

	M	DP
CO	3.44	.69
AT	5.12	.78
AP	4.69	.64
CON	4.66	.75

---

10 CIs convencionais mais pontuadas

	M	DP
AT4	5.43	0.913
AT3	5.24	0.905
AP4	5.14	0.857
CON2	5.1	0.905
AT2	5.06	0.98
AT1	5.02	0.975
AP5	5.02	0.796
AP2	5.01	0.89
AP7	4.9	0.932
AP6	4.89	0.937

10 CIs convencionais menos pontuadas

	M	DP
CO7	2.76	0.945
CO6	2.98	0.897
CO4	3.04	0.818
CO10	3.2	1.197
CO5	3.27	0.813
CO9	3.37	1.155
CO8	3.48	1.075
CO3	3.9	0.864
CO1	3.95	0.882
AP9	4.02	1.343

## Apêndice II. Inquérito das Competências Interculturais para Estudantes Universitários Chineses (CIEUC) – Questionário na versão final

### 中国葡语专业大学生跨文化能力调查问卷

同学，你好！

我是里斯本大学文学院的博士生。为全面了解葡语专业学生的跨文化能力，为研究和改进外语教学提供参考依据，特进行此项调查。感谢你的参与。本问卷列出了一些中国大学生跨文化能力的自我评价，这些评价无对错之分，所收集的数据仅用于统计分析，并且保密。本问卷为匿名调查，你无需填写姓名。请你根据自己的实际情况填答，所填答案一定要能真实反映你在外语学习中的看法或做法。

衷心感谢你的支持！并祝你在外语学习中取得更大成绩！

1. 我的性别是 [单选题] \*

男

女

2. 我的家乡是 [单选题] \*

村镇

中小城市

大城市

3. 我所就读的国内高校是 [填空题] \*

\_\_\_\_\_

4. 我就读的年级是 [单选题] \*

大一

大二

大三

大四

研究生

5. 我参加过国外大学的交换生项目 [单选题] \*

是

---

否

6. 我在国外大学学习的时间为 [单选题] \*

1-6 个月

6-12 个月

12-24 个月

没去过

其他（请说明）

7. 我在国外就读的高校是 [填空题] \*

---

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“全无”，“2”代表“非常弱/些微”，“3”代表“较弱/一点”，“4”代表“一般/一些”，“5”代表“较强/较多”，“6”代表“非常强/非常多”。

8. 我了解中国的历史、地理和社会政治知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

9. 我了解中国的生活方式和价值观知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

10. 我了解中国的社交礼仪和宗教文化知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

11. 我了解相关葡语国家的历史、地理和社会政治知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

12. 我了解相关葡语国家的生活方式和价值观知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

13. 我了解相关葡语国家的社交礼仪和宗教文化知识。

全无       1       2       3       4       5       6      非常强/非常多

14. 我了解相关葡语国家的文化禁忌知识。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

15. 我了解不同文化的基本规范与行为知识。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

16. 我了解文化和跨文化交流与传播等概念的基本知识。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

17. 我了解一些成功进行跨文化交流的策略和技巧。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

18. 我了解同一国文化内的不同文化。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

19. 我了解世界上正在发生的热点问题和事件。

全无       01       02       03       04       05       06      非常强/非常多

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“完全不符合”，“2”代表“大部分不符合”，“3”代表“基本不符合”，“4”代表“基本符合”，“5”代表“大部分符合”，“6”代表“完全符合”。

20. 我愿意与来自不同文化的外国人进行交流和学。

完全不符合     01     02       03       04       05       06      完全符合

21. 我愿意去宽容外国人不同的价值观。

完全不符合     01     02       03       04       05       06      完全符合

22. 我愿意尽量去宽容外国人不同饮食习惯、禁忌等等。

完全不符合     01     02       03       04       05       06      完全符合

23. 我愿意学好葡语。

完全不符合     01     02       03       04       05       06      完全符合

24. 我不愿意去了解外国人。

完全不符合     01     02       03       04       05       06      完全符合

25. 我遇到和外国人交流挫折时不敢面对和应付。

---

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

26. 我对葡语国家新的文化元素感兴趣。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

27. 我愿意客观地去评价外国人的行为。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

28. 我愿意调整我的观点和行为，以便与外国人进行恰当的交流。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

29. 我愿意向外国人展示热情友好的态度。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“完全不符合”，“2”代表“大部分不符合”，“3”代表“基本不符合”，“4”代表“基本符合”，“5”代表“大部分符合”，“6”代表“完全符合”。

30. 当出现跨文化交流误解时，我拥有与对方协商、解释本国文化从而达到让双方满意的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

31. 当出现语言交流障碍时，我拥有借助身体语言或其他非语言方式进行交流的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

32. 当面对来自不同文化背景和领域的人时，我有使用外语进行成功交流的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

33. 我拥有在与外国人交流时礼貌对待他们的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

34. 我拥有在与外国人交流时尽量避免在语言、穿着和行为举止上冒犯他们的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

35. 我拥有在与外国人交流时尽量避免对外国人产生偏见和成见的的能力。

完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

36. 我拥有在与外国人交流时会避免提到外国人有关隐私话题的能力。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

37. 我具备通过与外国人的接触直接获取跨文化交际相关知识的能力。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

38. 我不具有对跨文化差异的敏感性。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

39. 我具备运用各种方法、技巧和策略帮助学习外国语言和文化的能力。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

40. 当出现跨文化冲突和误解时，我具备反思和学习并寻求妥善解决途径的能力。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

41. 当其他国家发生如政治、经济、宗教等方面的事件时，我具备从不同文化和多角度看问题的能力。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“完全不符合”，“2”代表“大部分不符合”，“3”代表“基本不符合”，“4”代表“基本符合”，“5”代表“大部分符合”，“6”代表“完全符合”。

42. 我意识到与外国人交流时彼此存在文化相似性。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

43. 我意识到与外国人交流时彼此存在文化差异性。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

44. 与外国人交流时，我没有意识到自身文化身份和对方文化身份的差异。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

45. 我意识到需要根据不同文化的具体情景调整交流策略。  
完全不符合 ○1 ○2 ○3 ○4 ○5 ○6 完全符合

46. 我意识到文化风格和语言运用的不同，以及它们对社会和工作情景造成的影响。

- 
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
47. 我意识到将外国人个人的举止行为概括为整个文化的想法是危险的。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
48. 我意识到在跨文化交际的情境中需要将自己想象成为一名成功的交流者、促进者、或者中间人。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
49. 我意识到自己受特定情景文化的熏陶而产生的个人习惯和偏好。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
50. 我意识到自身文化价值观会影响自己应对和解决困难的方法。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
51. 我意识到自身文化价值观和道德观是如何在各种不同的情境中体现的。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
52. 我意识到外国人对自已的看法及存在成见的缘由。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合
53. 我意识到除了国籍，我们还有许多其他身份属性。
- 完全不符合    1    2        3        4        5        6        完全符合

问卷到此结束，感谢你的合作！

### **Apêndice III. Questionário com tradução – Questionário na versão final**

Dados pessoais

P1: Género

P2: Origem

P3: Instituição vinculativa de origem

P4: Ano de curso

P5: Mobilidade

P6: Duração da mobilidade

P7: Instituição vinculativa da mobilidade

Enunciados das dimensões das CI

P8. Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico da China.

P9. Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e aos valores da China.

P10. Tomo conhecimentos em relação à socialização e à religião da China.

P11. Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico de país lusófono.

P12. Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e aos valores de país lusófono.

P13. Tomo conhecimento em relação à socialização e à religião de país lusófono.

P14. Tomo conhecimento em relação aos tabus culturais de país lusófono.

P15. Tomo conhecimento em relação aos comportamentos e regulamentos básicos das culturas diferentes.

P16. Tomo conhecimento em relação aos conceitos básicos da comunicação intercultural.

P17. Tomo conhecimento das estratégias e técnicas para o sucesso da comunicação intercultural.

P18. Tomo conhecimento sobre a diversidade cultural, mesmo dentro de uma cultura.

P19. Tomo conhecimento sobre os tópicos comuns e atuais/relevantes que estão a ocorrer no mundo.

P20. Tenho disponibilidade para comunicar e aprender com aqueles que vêm de culturas diferentes.

P21. Tenho disponibilidade para conviver com os valores diferentes daqueles que vêm de culturas diferentes.

P22. Tenho disponibilidade para conviver com os costumes alimentares e tabus diferentes daqueles que vêm de culturas diferentes.

P23. Tenho disponibilidade para aprender bem o português.

P24. Tenho disponibilidade para conhecer o povo português.

P25. Não receio enfrentar as frustrações ocorridas nas interações com estrangeiros.

P26. Tenho interesse em novos elementos culturais dos outros países.

P27. Estou disponível para avaliar os comportamentos dos estrangeiros, de forma objetiva.

P28. Estou disponível para reavaliar as minhas perspetivas e os comportamentos e mudá-los.

- 
- P29. Estou disponível para mostrar a amizade e simpatia para com os estrangeiros.
- P30. No caso de mal-entendimento intercultural, sou capaz de negociar e explicar a minha cultura para atingir a satisfação de ambas partes.
- P31. No caso de ocorrência de obstáculos para a comunicação verbal, sou capaz de comunicar por via de linguagem não-verbal ou de outros meios não-verbais.
- P32. No caso de encontro com as pessoas de culturas diferentes ou de áreas diferentes, sou capaz de comunicar com sucesso em outra língua estrangeira.
- P33. Durante a comunicação intercultural, sou capaz de tratar com cortesia as pessoas que vêm de culturas diferentes.
- P34. Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar comportamentos e atitudes ofensivos em relação a aspetos linguísticos, de vestuário e comportamentais.
- P35. Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar o preconceito dirigido àqueles que vêm de culturas diferentes.
- P36. Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar temas relacionados com a vida privada em culturas diferentes.
- P37. Sou capaz de adquirir os conhecimentos da comunicação intercultural através de contato direto com aqueles que vêm de culturas diferentes.
- P38. Sou capaz de ser sensível às diferenças culturais.
- P39. Sou capaz de aprender as línguas e culturas estrangeiras, por meio de todos os métodos, técnicas e estratégias.
- P40. No caso de conflito ou mal-entendimento intercultural, sou capaz de refletir, estudar e até encontrar uma boa solução.
- P41. No caso de ocorrência dos assuntos políticos, económicos e religiosos em outros países, sou capaz de observar de pontos de vista diferentes.
- P42. Sinto a semelhança cultural na comunicação com aqueles que vêm de culturas diferentes.
- P43. Sinto a diferença cultural na comunicação com aqueles que vêm de culturas diferentes.
- P44. Durante a comunicação intercultural, sinto a diferença entre a minha identidade cultural e a identidade cultural de outros.
- P45. Tenho consciência de que as estratégias comunicativas são flexíveis e alteráveis de acordo com os contextos, com culturas diferentes.
- P46. Reconheço que o uso diferente em língua e cultura poderá afetar os cenários sociais e profissionais.
- P47. Tenho consciência de que seria um preconceito perigoso inferir uma cultura a partir dos comportamentos individuais dos estrangeiros.
- P48. Tenho consciência de que, nos cenários de comunicação intercultural, seria precioso colocar cada um num lugar de mediador bem-sucedido.
- P49. Tenho consciência de que os meus hábitos e preferências resultam de cultura e contextos específicos.
- P50. Tenho consciência de que os valores da minha própria cultura afetarão a forma como encaro e resolvo as dificuldades.

P51. Tenho consciência dos reflexos dos valores e conceitos morais da minha própria cultura em contextos diferentes.

P52. Tenho consciência de o que é e como é que os estrangeiros pensam sobre si e sobre as causas de preconceitos.

P53. Tenho consciência de que, além de pertencermos a nacionalidades diferentes, todos temos muitas outras pertenças e identidades.

---

## Anexo I. Inquérito das Competências Interculturais para Estudantes Universitários Chineses (CIEUC)-pilotagem

### 大学生跨文化能力调查问卷

同学，你好！

我是里斯本大学文学院的博士生。为全面了解葡语专业学生的跨文化能力，为研究和改进外语教学提供参考依据，特进行此项调查。感谢你的参与。本问卷列出了一些中国大学生跨文化能力的自我评价，这些评价无对错之分，所收集的数据仅用于统计分析，并且保密。本问卷为匿名调查，你无需填写姓名。请你根据自己的实际情况填答，所填答案一定要能真实反映你在外语学习中的看法或做法。

衷心感谢你的支持！并祝你在外语学习中取得更大成绩！

1. 我的性别是 [单选题]

- 男
- 女

2. 我的家乡是 [单选题]

- 村镇
- 中小城市
- 大城市

3. 我的专业是 [填空题]

4. 我的年级是 [单选题]

- 大一
- 大二
- 大三
- 大四
- 其他（请写明）

5. 我的葡萄牙语水平是 [单选题]

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

提示：请根据现在的分班情况填写

6. 我来葡萄牙的时间有 [单选题]

- 6 个月以内
- 6-12 个月
- 12 个月以上
- 其他（请说明）

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“全无”，“2”代表“非常弱/些微”，“3”代表“较弱/一点”，“4”代表“一般/一些”，“5”代表“较强/较多”，“6”代表“非常强/非常多”。

7. 我了解中国的历史、地理和社会政治知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

8. 我了解中国的生活方式和价值观知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

9. 我了解中国的社交礼仪和宗教文化知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

10. 我了解葡萄牙的历史、地理和社会政治知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

11. 我了解葡萄牙的生活方式和价值观知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

12. 我了解葡萄牙的社交礼仪和宗教文化知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

13. 我了解葡萄牙的文化禁忌知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

14. 我了解不同文化的基本规范与行为知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

15. 我了解文化和跨文化交流与传播等概念的基本知识 [单选题]

全无  1  2  3  4  5  6 非常强/非常多

16. 我了解一些成功进行跨文化交流的策略和技巧 [单选题]

---

全无    1    2    3    4    5    6 非常强/非常多

以下问题均为单项选择，从“1”到“6”依次计分，“1”代表“完全不符合”，“2”代表“大部分不符合”，“3”代表“基本不符合”，“4”代表“基本符合”，“5”代表“大部分符合”，“6”代表“完全符合”。

17. 我愿意与来自不同文化的外国人进行交流和學習 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

18. 我愿意去宽容外国人不同的价值观 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

19. 我愿意尽量去宽容外国人不同饮食习惯、禁忌等等 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

20. 我愿意学好葡语 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

21. 我不愿意去了解葡萄牙人 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

22. 当出现跨文化交流误解时，我拥有与对方协商、解释本国文化从而达到让双方满意的能力 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

23. 当出现语言交流障碍时，我拥有借助身体语言或其他非语言方式进行交流的能力 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

24. 当面对来自不同文化背景和领域的人时，我有使用外语进行成功交流的能力 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

25. 我拥有在与外国人交流时礼貌对待他们的能力 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

26. 我拥有在与外国人交流时尽量避免在语言、穿着和行为举止上冒犯他们的能力 [单选题]

完全不符合    1    2    3    4    5    6 完全符合

27. 我拥有在与外国人交流时尽量避免对外国人产生偏见和成见的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
28. 我拥有在与外国人交流时会避免提到外国人有关隐私话题的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
29. 我具备通过与外国人的接触直接获取跨文化交际相关知识的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
30. 我不具有对跨文化差异的敏感性[单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
31. 我具备运用各种方法、技巧和策略帮助学习外国语言和文化的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
32. 当出现跨文化冲突和误解时，我具备反思和学习并寻求妥善解决途径的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
33. 当其他国家发生如政治、经济、宗教等方面的事件时，我具备从不同文化和多角度看问题的能力 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
34. 我意识到与外国人交流时彼此存在文化相似性 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
35. 我意识到与外国人交流时彼此存在文化差异性 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
36. 与外国人交流时，我没有意识到自身文化身份和对方文化身份的差异 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合
37. 我意识到文化风格和语言运用的不同，以及它们对社会和工作情景造成的影响 [单选题]  
完全不符合  1  2  3  4  5  6 完全符合

---

## **Anexo II. Questionário com tradução - pilotagem**

Dados pessoais

P1: Género

P2: Origem

P3: Curso

P4: Ano de curso

P5: Nível de língua portuguesa

P6: Duração da mobilidade em Portugal

Enunciados das dimensões das CI

P7: Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico da China.

P8: Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e à valorização da China.

P9: Tomo conhecimento em relação à socialização e à religião da China.

P10: Tomo conhecimento histórico, geográfico e sociopolítico de Portugal.

P11: Tomo conhecimento em relação ao modo de vida e à valorização de Portugal.

P12: Tomo conhecimento em relação à socialização e à religião de Portugal.

P13: Tomo conhecimento em relação aos tabus culturais de Portugal.

P14: Tomo conhecimento em relação aos comportamentos e regulamentos básicos das culturas diferentes.

P15: Tomo conhecimento em relação aos conceitos básicos da comunicação intercultural.

P16: Tomo conhecimento das estratégias e técnicas para o sucesso da comunicação intercultural.

P17: Tenho disponibilidade em comunicar e aprender com aqueles que vêm de culturas diferentes.

P18: Tenho disponibilidade em conviver com a valorização diferentes daqueles que vêm de culturas diferentes.

P19: Tenho disponibilidade em conviver com os costumes alimentares e tabus diferentes daqueles que vêm de culturas diferentes.

P20: Tenho disponibilidade em aprender bem o português.

P21: Tenho disponibilidade em conhecer o povo português.

P22: No caso de mal-entendimento intercultural, sou capaz de negociar e explicar a minha cultura para atingir à satisfação de ambas partes.

P23: No caso de ocorrência de obstáculos para a comunicação verbal, sou capaz de comunicar por via de linguagem não-verbal ou de outros meios não-verbais.

P24: No caso de encontro com as pessoas de culturas diferentes ou de áreas diferentes, sou capaz de comunicar com sucesso em determinada língua estrangeira.

P25: Durante a comunicação intercultural, sou capaz de tratar com cortesia as pessoas que vêm de culturas diferentes.

P26: Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar ofensiva nos aspetos

linguístico, vestuário e comportamental.

P27: Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar o preconceito dirigido àqueles que vêm de culturas diferentes.

P28: Durante a comunicação intercultural, sou capaz de evitar os temas de privacidade em culturas diferentes.

P29: Sou capaz de adquirir os conhecimentos da comunicação intercultural através de contato direto com aqueles que vêm de culturas diferentes.

P30: Sou capaz de ficar sensível às diferenças culturais.

P31: Sou capaz de aprender as línguas e culturas estrangeiras, por meio de todos os métodos, técnicas e estratégias.

P32: No caso de conflito ou mal-entendimento intercultural, sou capaz de refletir, estudar e até encontrar uma boa solução.

P33: No caso de ocorrência dos assuntos políticos, económicos e religiosos em outros países, sou capaz de observar de pontos de vista diferentes.

P34: Sinto a semelhança cultural na comunicação com aqueles que vêm de culturas diferentes.

P35: Sinto a diferença cultural na comunicação com aqueles que vêm de culturas diferentes.

P36: Durante a comunicação intercultural, sinto a diferença entre a minha identidade cultural e a identidade cultural de alheios.

P37: Reconheço que o uso diferente em língua e cultura poderá afetar os cenários sociais e profissionais.