

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

## REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS  
ADÉLIA NUNES  
CRISTINA MELLO  
JUDITE CARECHO  
ANA ISABEL RIBEIRO  
(COORDS.)

IMPRESA DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

ANABELA DOS SANTOS FERNANDES

orcid.org/0000-0001-5468-2826

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEIS20/CELGA-ILTEC*

## **O LUGAR DA CONSCIÊNCIA CULTURAL CRÍTICA NA AULA DE LÍNGUA (MATERNA OU NÃO MATERNA)**

### **CRITICAL CULTURAL AWARENESS ROLE IN LANGUAGE TEACHING**

**RESUMO:** Partindo do discurso e das práticas culturais, o texto procura sublinhar alguns contributos de várias áreas científicas na configuração de uma abordagem plural da Didática das Línguas, tanto no contexto da língua materna como da língua não materna. Entre diversos estudos e documentos orientadores para formação de professores de língua, são descritos alguns aspetos que constituem os pressupostos do trabalho a desenvolver numa conceção nova de formação docente e discente em que se distinga o valor da consciência cultural crítica na capacidade de recriar e interpretar a realidade social.

**Palavras-chave:** consciência cultural crítica, didática plural e interdisciplinar, formação de professores de língua, língua materna, língua não materna

**ABSTRACT:** This article attempts to highlight some contributions of several scientific areas regarding a plural and interdisciplinary didactics approach in language teacher training (native language and additional language). By analysing studies and guidelines, some aspects become relevant to a new conception of languages pre-service teacher training, more specifically, the role of critical cultural awareness.

**Keywords:** critical cultural awareness, plural and interdisciplinary didactics, language teaching training, native language, additional language

## **1. Introdução**

No âmbito da reflexão sobre Didática de Línguas, o presente texto intenta dar relevo ao conceito ‘consciência cultural crítica’<sup>187</sup> no ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna ou não materna, reivindicando a sua dimen-

são humanista, isto é, reconhecendo o seu papel importante num contexto educativo em que se valoriza o papel das línguas e das culturas na construção de cidadãos capazes de interagirem e respeitarem a diversidade comunicativamente situada. Com esse objetivo, esta reflexão considera uma abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar para a qual são pertinentes os contributos teóricos e metodológicos da pragmática (Leech, 1983; Verschueren *et al.*, 2000), da pragmática intercultural (Kramsch, 1996; Ishihara, 2010) da antropologia linguística (Gumperz, 1972; Agar, 1994; Hymes, 1964; Schieffelin, 1990) e da linguística cognitiva (Sweetser & Fauconnier, 1996; Langacker, 2014).

Sabemos, pela observação empírica, que o efeito da globalização, das migrações populacionais, bem como da socialização virtual (Tyvaert, 2008) tornou quotidiana a coexistência de culturas e, sobretudo, a perspetiva instrumental sobre as línguas e a política de línguas relacionada com questões identitárias. Nesta linha, as noções de ‘aprendizagem cultural’, ‘estudos culturais’, ‘competência sociocultural’, ‘competência intercultural’ e ‘comunicação intercultural’ foram sendo introduzidas nas políticas educativas de línguas de diversos países (Roberts *et al.*, 2001). Presentemente, no contexto europeu, têm surgido orientações para a elaboração de *curricula* que visem uma educação plurilingue e pluricultural, mediante, por exemplo, a transversalidade de estratégias no processo de ensino e aprendizagem das várias línguas que constituem os planos de formação escolar e das que caracterizam as comunidades educativas (Béacco *et al.*, 2015).

Atentando nas práticas discursivas, a aula de língua é o espaço para uma abordagem explícita do discurso interdependente da prática cultural e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a comunicação verbal. Se nos ativermos à finalidade básica do ensino da língua – desenvolver capacidades de expressão, compreensão e análise dos usos linguísticos e comunicativos –, os aspetos verbais e não verbais que refletem

---

<sup>1</sup> O conceito ‘consciência cultural crítica’ – também designado de ‘savoir s’engager’ – aparece no modelo de competência intercultural no ensino da língua não materna proposto por Michael Byram (1997; Byram & Zarate, 1997). No texto que aqui se apresenta, o conceito é usado para o ensino e aprendizagem de línguas seja materna ou não materna, como será explicado adiante.

quer a situação comunicativa quer fatores do contexto cultural e que conformam a identidade dos falantes passam a ser objeto de análise. De um ponto de vista didático, na formação inicial e contínua de professores de língua, a reflexão sobre as práticas sociais da linguagem em situações pedagógicas poderá permitir, de forma mais específica, o reconhecimento destes pressupostos da interação verbal.

Tendo como ponto de partida as práticas discursivas e culturais, o texto procura dar a conhecer alguns contributos de várias áreas científicas na configuração de uma abordagem didática de línguas plural, tanto no contexto da língua materna como da língua não materna, para focar em seguida a análise da comunicação intra e intercultural. Por fim, entre diversos estudos e documentos orientadores para formação de professores de língua, são descritos alguns aspetos que constituem os pressupostos do trabalho a desenvolver numa conceção nova de formação docente e discente em que se distinga o valor da consciência cultural crítica na capacidade de recriar e interpretar a realidade social. Esta capacidade exige maturação e uma formação científica profunda para permitir reconhecer na tessitura dos discursos a relação entre língua e cultura.

## **2. Práticas discursivas na aula de língua**

Enquanto sistema simbólico, a língua é indissociável da prática social humana, sendo, por isso, permeável ao contexto da situação comunicativa em que os interlocutores estruturam a sua identidade pessoal e social. No âmbito das práticas comunicativas, tendo a língua um papel dominante, as regras e estratégias de interação linguística e não linguística permitem a negociação cultural dos significados. O discurso é, deste modo, como Lomas e Osoro (1991: 24) o definem “o lugar de encontro semiótico entre as diversas manifestações textuais e as variáveis de ordem situacional e contextual que regulam as trocas comunicativas.”

A situação do discurso, descrita por Ducrot e Schäffer (1995), inclui o meio físico e social, a perceção dos interlocutores, as suas identidades e ainda dados que precedem a enunciação como a relação interpessoal entre os falantes:

On appelle situation de discours l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de parole où s'insère l'énonciation en question). (Ducrot & Schaffer, 1995: 764).

Assim, numa situação de aula, é a partir das experiências, da motivação, do conhecimento e dos fatores culturais que cada aluno desenvolve estratégias discursivas na interação verbal. Com efeito, num texto/discurso<sup>2</sup>, a presença do sujeito de enunciação não se limita às marcas de enunciação que identificam o 'aqui', 'agora', o 'eu' e o 'tu'. Será necessário notar o facto de os interlocutores serem entidades histórica e socioculturalmente condicionadas (Lopes, 1995), sendo a presença do sujeito enunciativo contínua e podendo ser subtil, patente, por exemplo, na seleção e estruturação de informações. Com base nestes pressupostos, todas as interações materializam, de modo performativo, diferentes sujeitos, isto é, através da língua todos os falantes se tornam sujeitos culturalmente inteligíveis (Kulick & Schieffelin, 2004: 351) e com intencionalidade comunicativa.

Ora, as situações didáticas apresentam-se como ocasiões de co-ação entre sujeitos com repertórios linguísticos e culturais variados (Puren, 2002). Logo, o espaço da aula de língua reúne características que favorecem a tomada de consciência sobre o valor dos objetivos educativos: a competência discursiva das alunas e dos alunos, entendida como competência em língua comunicativamente situada no tempo e no espaço.

Sendo as práticas discursivas mensagens entre pessoas, reclama-se um esforço de consciencialização: compreender a sua complexidade significa

---

<sup>2</sup> A referência a texto/discurso segue a definição de Lopes (2005: 14-15): "Entendido como fragmento verbal intencionalmente produzido por um sujeito ancorado num tempo e num espaço específicos, e dirigido a uma instância de alteridade que de raiz desempenha um papel decisivamente interventor na sua génese e configuração, um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e relevância pragmática."

compreender a comunicação que estabelecemos de forma cabal no dia a dia. Para se ensinar esta matéria, não se devem subestimar os métodos científicos adequados a uma análise das estruturas e funcionamento do discurso. As referências, no concernente aos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, continuam à procura de designações bem definidas. De certo ponto de vista, a didática de línguas constitui, em simultâneo, a ‘arte’ e a ‘ciência’ de ensinar e de aprender o discurso.

### **2.1. Abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar**

A análise da língua e do seu ensino e aprendizagem tem sido desenvolvida sob quadros metodológicos diversos, sendo sublinhado neste texto uma abordagem da didática de línguas multiforme e interdisciplinar que relaciona os vários campos teóricos e fundamenta o nexos língua-cultura.

De um modo geral, no ensino das línguas, a prática docente perpetua a separação entre língua e cultura como se a língua em si mesma existisse fora das práticas culturais. Em contraponto a esta ideia, Wittgenstein (1987) releva a perspectiva performativa da linguagem, ou seja, as regras social e culturalmente marcadas estão no próprio uso da língua. Neste sentido, a mudança de conceitualização da relação entre ‘língua’ e ‘cultura’ não poderá ser desenvolvida sem o contributo da pragmática que, de acordo com Leech (1983: 10), relaciona a variabilidade linguística, pautada por parâmetros sociais e culturais, com os recursos da língua subjacentes às elocuições. O termo ‘pragmática’ surge no trabalho de Charles Morris (1946) a propósito da teoria dos signos onde refere a sintaxe, a semiótica e a pragmática, distinguindo que a sintaxe se ocuparia da relação formal entre um signo e os outros signos, a semântica estudaria a relação entre o signo e o objeto que o mesmo designa e a pragmática, por seu turno, a relação entre os signos e os seus intérpretes. Deste modo, segundo Verschueren (2002), a análise está focalizada no modo como os sujeitos usam a língua:

A pragmática linguística estuda o uso da linguagem pelas pessoas (o uso que as pessoas fazem da linguagem), uma forma de comportamento social. A dimensão

que a perspectiva pragmática pretende esclarecer é a relação entre a língua e a vida humana em geral. Portanto, a pragmática é também a relação entre a linguística e o resto das humanidades e ciências sociais. (Verschueren, 2002: 41).

De facto, a perspectiva pragmática centra-se quer nas escolhas enunciativas (do plano fonológico, morfológico, sintático e semântico) realizadas pelos interlocutores quer na interpretação desses usos da língua:

(...) se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (Escandell-Vidal, 2006: 15-16).

Convém notar que é, precisamente, este reconhecimento da intencionalidade do falante e da interpretação do interlocutor, bem como de variáveis situacionais e contextuais, que determina a análise dos enunciados na aula de língua materna e não materna.

Em torno da adequação comunicativa, no âmbito da antropologia linguística, a perspectiva da etnografia da comunicação (Gumperz & Hymes, 1972) também realça o saber sociocultural formado ao longo do processo de socialização fora e dentro do contexto formal de aprendizagem. Este saber engloba aspetos verbais e não verbais como a organização do espaço, a distância física entre interlocutores, a expressão corporal, a gestualidade, assim como a capacidade de gerir o discurso e o silêncio. Sendo assim, as interações comunicativas, potenciais contextos de socialização (Schieffelin, 1990: 19), conformam a prática discursiva e o modo como os falantes constroem a sua identidade pessoal e social: “in using the language in a specific way (...) you identify yourself and make it possible for others to identify you according to their background knowledge and attitudes” (Risager, 2007: 171).

Na verdade, o sentido das expressões linguísticas está diretamente associado a um conhecimento sociocultural pré-existente partilhado ou à situação enunciativa. As estruturas linguísticas têm uma natureza cognitiva e estão, simultaneamente, ancoradas no uso (Langacker, 2014), organizando o conhe-

cimento, construindo-o e interpretando-o, conforme as experiências, os interesses dos falantes e as culturas. A posição do modelo prototípico proposto por Rosch (1978) sugere dois pontos convergentes: um ponto local relacionado com a estrutura contextual, ativado e construído durante a interação, e um ponto global com referência aos dados conhecidos do contexto e que inclui os conhecimentos, as crenças, as experiências resultantes da interação das culturas, dos grupos sociais. Acerca da diferença de modelos cognitivos de determinado objeto ou situação entre culturas, Silva (1999: 14-15, nota de rodapé 9) dá o seguinte exemplo:

(...) as propriedades prototípicas da primeira refeição do dia são diferentes em Portugal e na Inglaterra, porque diferentes são os respectivos modelos culturais sobre a função e a relevância das três refeições ao longo do dia (no modelo português o pequeno-almoço é de menor importância do que as refeições do meio-dia e da noite, ao passo que, no modelo inglês, as refeições mais importantes são a primeira e a última.

No domínio das relações com o contexto, comunicação e construção do significado, ressalta a pluridimensionalidade que reveste a própria noção de contexto<sup>3</sup> e cada vez maior importância que esta noção tem nos estudos sobre conhecimento – “(...) It is an inherent property of human cognition to contextualize, to access information differentially in different contexts.” (Sweetser & Fauconnier, 1996: 19) – e desenvolvimento cognitivo (Light & Butterworth, 1993). Decorre daqui a interdependência entre o sentido e o contexto no ato comunicativo.

Importa indagar qual é o lugar da ‘consciência cultural crítica’ na aula de língua numa abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar. Embora

---

<sup>3</sup> Num artigo sobre o hipotético ‘colapso do contexto’ nos media sociais, Blommaert e Szabla (2017) chamam a atenção para a ausência dos parâmetros conhecidos da interação verbal nos *social network sites*: “SNS [social network sites] communication complicates a world in which “normal” interaction was: Dyadic and spoken, with clear, transparent, “authentic” and verifiable (singular) identity positions deployed in a linear, simple and bounded activity, not replicable beyond the speech event, not shareable, not searchable etc. and with a maximum of social sharedness, relating to the nature and identities involved and the audiences addressed.”

o objeto de estudo – o discurso na aula de língua, materna ou não materna – esteja longe de uniformidade, a realidade em que tem lugar é concreta e acusa a necessidade de respostas que clarifiquem equívocos discursivos. A diversificação de trabalhos sobre a enunciação<sup>4</sup>, encarada como ancoragem enunciativa, e sobre a *deixis*, ou como análise da subjetividade enunciativa e da modalização ou como base para a abordagem da intertextualidade e da polifonia, permite cingir de mais perto o conceito ‘consciência cultural crítica’ que materializa a interdependência entre língua e cultura. Por razões que se prendem com o registo de práticas docentes, optou-se por observar primeiro a especificidade do ensino-aprendizagem da língua materna, seguindo-se o da língua não materna.

### **2.1.1. A aula de língua materna**

A aula de língua é, efetivamente, o espaço da aprendizagem formal privilegiado para se tornar consciente a aprendizagem que ocorre de modo incidental e tangencial nas situações comunicativas do dia a dia. Esse conhecimento da língua, no que diz respeito à sua estrutura e ao seu funcionamento, seria, então, desenvolvido tendo presente as situações autênticas do seu uso. Criada esta base, da parte dos alunos, a consciência da dimensão da língua será ampliada, passando a abranger uma vertente de cidadania: “(...) potencialidades da língua na criação e/ou na manutenção de relações de poder, e a descoberta dos mecanismos linguísticos de manipulação, persuasão e sedução são aspetos relevantes na formação de indivíduos livres e críticos, de seres pensantes que não abdicam da sua voz.” (Lopes, 1995: 294)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> De entre os trabalhos mais importantes sobre ‘enunciação’, regista-se a oposição *modus/ dictum* de Charles Bally (1964), o capítulo “L’appareil formel de l’énonciation” de Emile Benveniste (1966), assim como os contributos de Ducrot (1980), Baktine (1984), Culioli (1990), Maingeneau (1981) e Kerbrat-Orecchioni (1980).

<sup>5</sup> Reveja-se o capítulo “The Economy of Linguistic Exchanges” de Pierre Bourdieu: “the relations of communication *par excellence* – linguistic exchanges – are also relations of symbolic power in which the power relations between speakers or their respective groups are actualized.” (Bourdieu, 1991: 37).

Interessa realçar, particularmente, a percepção do falante de uma comunidade linguística acerca da dimensão pragmática da língua. De acordo com alguns autores (Kasper, 1997; Judd, 1999), essa percepção será mais intuitiva do que exata, dado que, frequentemente, o uso da língua ocorre de forma inconsciente. Porém, existe um certo grau de consciência de como se usa a língua, das escolhas que se fazem: “the capacity and indeed the tendency of verbal interaction to presuppose, structure, represent, and characterize its own nature and functioning.” (Lucy, 2000: 212).

Por sua vez, uma pessoa escolarizada, além do conhecimento da gramática da língua da comunidade linguística a que pertence, compreende e interpreta os sentidos construídos e partilhados verbalmente, sendo capaz de elaborar o universo concetual da sua experiência. Por um lado, sabendo-se que as convenções sociais determinam as interações, o seu conhecimento ou a consciência das mesmas precisa a eficácia comunicativa. Por outro lado, a consciência metapragmática, construída através do ensino explícito da relação entre os signos e os seus intérpretes, exige a realização de atividades que desenvolvam o reconhecimento de aspetos que configuram as instâncias textuais/discursivas (Lopes & Carapinha, 2013): (i) a intencionalidade e a aceitabilidade da parte dos interlocutores, (ii) a situacionalidade presente na adequação dos registos a um contexto específico, (iii) a informatividade, (iv) a intertextualidade, (v) a coesão e (vi) a coerência<sup>6</sup>.

Admitindo a diversidade marcada por variáveis diafásicas, diastráticas e diatópicas, no contexto educativo, a homogeneização linguística tende a favorecer a polaridade de valores em relação às diversas variedades e, consequentemente, a existência de umas com mais prestígio do que outras. No entanto, o conhecimento das variedades da língua materna e a adequação do seu uso ao contexto comunicativo não desvalorizam a norma padrão. Pelo contrário, tratando-se de um processo de consciência paralelo – a referência padrão e outras variedades –, a aula de língua pode criar situações pedagógicas de análise da coexistência de registos múltiplos, cujo objetivo é fundamentar a

---

<sup>6</sup> O trabalho de Lopes e Carapinha (2013) apresenta tarefas que atualizam o conhecimento sobre texto/ discurso e coesão com dados autênticos, promovendo o desenvolvimento de uma competência pragmática e metapragmática. Para os atos de fala no ensino do Português como língua materna, veja-se Lopes (2011).

capacidade de adaptar os usos da língua. A este propósito, Lomas, Osoro e Tusón (1993) lembram a finalidade ideal do ensino de línguas: “dotar o aluno dos recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que lhe permitam uma utilização adequada dos diversos códigos linguísticos disponíveis em situações e contextos variados, com diferente grau de formalização ou planificação nas suas produções orais ou escritas”. (Lomas, Osoro & Tusón, 1993: 14-15). As atitudes dos falantes face às variedades projetam a sua identidade, pelo que qualquer discurso de rejeição ou juízo de valor neste âmbito não só contribui para a inibição da realidade social e cultural, como também para uma falência de valores da cidadania.

Reconhecendo a presença reduzida ou inexistente da preparação científica em Pragmática Linguística, seguindo Lopes (1999; 2011: 223), justifica-se a necessidade de uma reflexão sobre a língua, a estrutura e o seu funcionamento, baseada na observação de dados linguísticos, que torne consciente as estruturas que permitem usos adequados aos contextos. Este conhecimento contribui igualmente para uma análise mais rigorosa e cuidada dos materiais didáticos no ensino da língua.

### ***2.1.2. A aula de língua não materna***

No quadro de análise das interações verbais entre sujeitos falantes de línguas diferentes, Nuchèze (2004: 17-20) sublinha o caráter multiforme da assimetria desses encontros: linguístico, sociológico, interacional e informacional. A autora acrescenta que nesses lugares de interação, o *habitus langagier*<sup>7</sup> de Bourdieu (1980) é recorrentemente questionado. Na verdade, a aprendizagem de significados, de construções formais, assim como de informação do contexto sociocultural assenta na diferença semântica e lexical entre línguas. O uso inadequado de expressões linguísticas poderá resultar quer de um conhecimento incipiente da dimensão formal da língua quer da transferência

---

<sup>7</sup> *habitus langagier*: “Systèmes de dispositions durables et transportables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c’est-à-dire en temps que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations.” (Bourdieu, 1980: 88).

de normas socioculturais provindas da comunidade linguística de origem do falante ou de outras comunidades linguísticas com as quais teve contacto. Entre outras razões, a dificuldade em aprender a dimensão pragmática de uma língua não materna<sup>8</sup> poderá ser justificada por fatores como aqueles que Ishihara e Cohen (2010) tentam avaliar:

- (i) variação das normas culturais no que diz respeito a appropriateness,
- (ii) diferenças regionais e individuais,
- (iii) complexidade gramatical e lexical,
- (v) subtilezas discursivas e
- (vi) o comportamento não verbal.

Os aspetos enunciados sugerem várias características das línguas importantes, que se reconhecem em estudos da pragmática linguística e da pragmática intercultural.

Outra explicação encontrada é a ‘transferência pragmática’ (Kasper, 1992) que advém do conhecimento prévio do falante nesse domínio seja da língua materna seja de outras línguas aprendidas.

Importa ainda lembrar que, na aprendizagem de uma língua não materna, um aprendente adulto terá uma conceção de análise da língua mais aprofundada, sendo possível verificar-se um direcionamento da atenção mais desenvolvido e, por isso, uma capacidade de recriar o próprio conhecimento da língua-alvo (Bialystock, 1990). Devido a este facto, no domínio da investigação sobre ensino e aprendizagem de línguas, justifica-se falar, particularmente, de *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990, 1993, 2001; Kasper & Schmidt, 1996), segundo a qual a atenção, deliberada ou incidental, centrada no conhecimento pragmático torna o *input* passível de se converter em *intake* e, nesse

---

<sup>8</sup> No contexto do Português língua não materna (PLNM), assinalam-se alguns estudos no domínio da pragmática: a cortesia verbal (Sousa, 2010), o pedido de desculpa e a expressão de um desejo (Gonçalves, 2013) e mecanismos de atenuação e intensificação (Gomes, 2013). A propósito da aprendizagem das formas de tratamento por parte dos estudantes de PLNM, Matos (2008) alude à dificuldade em correlacionarem as formas verbais e flexões verbais com as normas sociopragmáticas.

caso, ser armazenado na memória a longo prazo (Kasper & Schmidt, 1996; Schmidt, 2001). Neste ponto, no entanto, para que isso se efetue não basta a mera exposição a usos da língua. De acordo com Schmidt (1993: 26), ‘noticing’ corresponde ao registo de uma ocorrência elocutiva, identificando as formas linguísticas; a ‘compreensão’, por seu turno, significa a tomada de consciência do sentido de uma escolha linguística conferido por uma dada situação comunicativa, envolvendo igualmente o domínio socio-afetivo (Schmidt, 1993; Kasper & Schmidt, 1996)<sup>9</sup>. É, então, necessário que seja analisada a relação entre o sistema formal da língua e as características contextuais dos enunciados. Genericamente, é, pois, consensual o contributo das estratégias de ensino explícito para o desenvolvimento de uma competência pragmática<sup>10</sup> (Dörnyei, 1995; Rubin *et al.*, 2007; Chamot, 2008).

### **3. A consciência cultural (intra e intercultural) crítica na aula de língua**

Desde os anos 60 que se encontram estudos sobre o tema da ‘comunicação intercultural’, sem, no entanto, se fazer uso explícito do termo (Lado, 1961; Kaplan, 1966; Oliver, 1962; Brault, 1963; Brown, 1963; Hall, 1963; Hymes, 1964). Noutros textos, o sentido que se atribui à comunicação intercultural resume-se a expressões como ‘communication between people from different cultures’ (Gudykunst, 1983: 13) ou ‘communication across cultures’ (Asante, Newmark & Blake, 1979: 11). Na medida em que estes conceitos ocorrem em áreas científicas diversificadas, segundo Spencer-Oatey e Franklin (2009), a concetualização de interculturalidade requer quadros teórico-metodológicos plurais.

Começemos por anotar algumas características que reúnem consenso nas várias definições de ‘cultura’ – por um lado, a existência de diferentes tipos

---

<sup>9</sup> Acerca da subjetividade e identidade na aprendizagem de línguas ver Lantolf (2000), Lantolf e Thorne (2006) e Kasper e Rose (2002).

<sup>10</sup> Conforme Belz (2007), se a dimensão pragmática for impercetível para os aprendentes, poderá justificar-se a presença de anotações lexicais ou de explicações de transcrições de dados autênticos.

de regularidade e, por outro, a associação a grupos sociais (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 34-37):

- as regularidades manifestam-se de modo diferenciado, mas interrelacionando-se;
- a regularidade segue a par com a variabilidade;
- a cultura está associada a grupos sociais que variam no seu tamanho e na sua complexidade;
- as pessoas são, simultaneamente, membros de vários grupos culturais diferentes.

Note-se, no entanto, que qualquer tentativa de descrição de grupos culturais incorrerá no risco de, porventura, generalizar evidências mínimas ou criar estereótipos ou ainda formar categorias prototípicas, adotando-se, deste modo, uma perspectiva demasiado redutora na análise de manifestações culturais como sendo mais ou menos representativas.

Apesar de a regularidade ser uma das características recorrentes na definição de cultura, a variabilidade não deixa de ser pertinente, quer dentro de uma comunidade quer nos encontros entre culturas em que os contextos de comunicação determinam as regras que se vão construindo. Acresce o facto de o conhecimento cultural poder ser demonstrado por membros que não pertencem à cultura. Além disso, as características culturais nem sempre se evidenciam (da mesma forma) em todos os membros da mesma comunidade. A este propósito, Kecskes (2015: 172) recorda o carácter volátil dos aspetos culturais de cada pessoa: “culture cannot be seen as something that is ‘carved’ in every member of a particular society or community. It can be made, changed, manipulated and dropped on the spot.”

Como foi referido anteriormente, a experiência de uso da língua, além da interiorização do sistema linguístico, implica a aquisição da significação associada a contextos culturais específicos (Bateson, 1979)<sup>11</sup>. Para isso, contribui

---

<sup>11</sup> A este propósito, reveja-se o conceito ‘languaculture’ proposto por Agar (1994) que reflete a relação intrínseca entre a língua e cultura: “The ‘langua’ in languaculture is about discourse, not just about words and sentences. And the ‘culture’ in languaculture is about

também a dimensão comunicativa não verbalizada: “la communication ne se suffit pas des mots: les attendus, les implicites, les silences, les gestes, les intonations, la connivence culturelle... relèvent d’un autre type de compétence: la compétence culturelle” (Abdallah-Preteuille, 1991: 305).

Com estes pressupostos, a abordagem cultural (inter e intracultural) da língua assume o questionamento da situação comunicativa, tentando interpretar de que modo é manifestada a realidade, a experiência pessoal, ou seja, de que forma as práticas discursivas, enquanto padrão<sup>12</sup>, configuram o ‘cultural fabric’ de uma sociedade (Kramsch, 1996: 5). Neste tipo de análise, segundo Bhabha (1992), mais do que identificar as diferenças linguísticas e culturais, a perspectiva cultural procura criar um contexto comunicativo em que a continuidade de diálogo seja assegurada, mantendo a consciência das diferenças pontuais, mas irreduzíveis, entre atitudes e valores das várias comunidades linguísticas. Alargando esta explicação, a ‘consciência cultural crítica’ resulta de um processo dual de compreensão e de ação, uma vez que se assiste, por um lado, a uma construção epistemológica, e, por outro, à experiência da realidade como ato de reconhecimento do modo como todos os que interagem se apresentam (Goffman, 1956). As culturas serão, portanto, construções discursivas em que os membros de uma cultura se imaginam e são imaginados por outros como membros dessa cultura (Anderson, 1991).

Ora, a análise da interação cultural tem seguido uma abordagem que se apresenta quer como culturalmente comparativa, quer como culturalmente interacional (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 266-267). Na abordagem culturalmente comparativa, os dados de dois ou mais grupos culturais são obtidos de forma independente, sendo comparadas as suas semelhanças e diferenças. A abordagem culturalmente interacional, por sua vez, centra-se no processo de interação entre membros de culturas diferentes. Ambas as abordagens são pertinentes, uma vez que o acesso a valores, crenças e convenções comportamentais de um determinado grupo social será importante para a análise desses dados da interação e para a sua interpretação.

---

meanings that include it, but go well beyond, what the dictionary and the grammar offer.” (Agar, 1994: 96).

<sup>12</sup> Wierzbicka (2003: 401) identifica os ‘cultural scripts’ como representações das normas culturais “widely held in a given society and that are reflected in language”.

Num outro plano, não se poderá assumir que valores culturais e linguísticos, crenças e convenções serão transferidos para contextos culturais de uso ou que terão impacto significativo na interação em si. Isto deve-se, precisamente, ao facto de os participantes co-construírem as suas interações e de os fatores culturais poderem exercer influência a vários níveis.

Em sintonia com a necessidade de ser criado um quadro de referência que permita a reflexão sobre o que implica a consciência cultural, Byram e Zarate (1997) especificam que ser intercultural significa ser capaz de entender a alteridade, bem como ser capaz de se descentrar e questionar a sua própria perspectiva, tendo em conta um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências:

- Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. (...)
- Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. (...)
- Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own. (...)
- Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction. (...)
- Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries. (Byram & Zarate, 1997: 57-63).

Tomando como ponto de partida o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2002), quatro dimensões gerais da competência intercultural convergem no conjunto de pressupostos definidos por Byram e Zarate (1997):

- capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

- sensibilidade para a noção de cultura e capacidade para reconhecer e utilizar estratégias variadas e para estabelecer contacto com as pessoas de uma outra cultura;
- capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e de gerir com eficácia as situações de equívocos e de conflitos culturais;
- capacidade de ultrapassar as relações superficiais estereotipadas. (QERCL, 2002: 151)

Presentemente, importa sublinhar o efeito da acessibilidade, mediada pela *web*, na noção de interculturalidade; esta, no seu conjunto, adquiriu uma dimensão distinta da que é possível atribuir-lhe em contexto de sala de aula, dado que o acesso direto não editado a múltiplas realidades linguísticas e culturais altera o estatuto de ‘cultura objeto’ para ‘cultura em ação’ (Abdallah-Pretceille, 1996). No domínio educativo, as situações pedagógicas criadas para a aula de língua poderão auxiliar o reconhecimento otimista da heterogeneidade cultural – “an awareness that one is a member of a culture, that it is only one culture, and that there are other cultures in which things may be seen differently plus the hope that this understanding is possible” (Young, 1996: 127).

Aclarada a relação indissociável entre língua e cultura na aprendizagem e ensino de línguas, a sua pertinência na aula de língua é justificada por Kaikkonen (2001: 70-71) pela necessidade de tomar consciência da identidade cultural construída pela perceção da própria cultura e das diferentes realidades sociais, culturais e linguísticas<sup>13</sup>. Com efeito, as potencialidades das situações de mobilidade e contacto com outras culturas para o desenvolvimento da consciência intercultural só são concretizadas se houver alguma preparação e/ou disponibilidade dos participantes para esse encontro. De outro modo,

---

<sup>13</sup> Ainda assim, num texto não publicado, Hinnenkamp é sagaz na observação sobre os efeitos da cultura nas interações : “even if we found a good concept of culture (...), we would still not know how it translates into human communicative interchanges, and even less how it affects interchanges between members of thus culturally defined entities” (Hinnenkamp 1987: 1, *apud* Blommaert, 1998).

após o contacto poderá subsistir uma visão etnocêntrica da realidade e até confirmar-se a conceção estereotipada do outro.

#### **4. Aspectos relevantes para a formação inicial e contínua de professores de língua**

A profusão de orientações que se apresenta hoje em dia ao docente de língua terá um valor operatório reduzido, caso não se compreenda a situação real da aprendizagem de línguas:

For the thoughtful practitioner (...) it is extremely hard to pick his way through the mass of accumulated information, opinion and conflicting advice, to make sense of the vast literature, and to distinguish between solid truth and ephemeral fads or plain misinformation, above all, it is hard for him to decide what of all this contributes to any improvement in language learning. (Stern, 1983: 1-2)

Neste texto, defende-se a importância da componente cultural ligada à língua e a perspectiva de que, por isso, mais do que ensinar a língua (materna ou não materna) numa perspectiva instrumental, é necessário ver essa aprendizagem como valor educacional. Na mediação linguística e cultural, como Byram (2003: 61) explica, os professores de língua “have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their own culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the languages (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves as mediators”.

Ainda assim, com alguma frequência, no contexto do ensino das línguas, assiste-se a uma classificação das línguas que, em vez de se encaminhar para o respeito pela diversidade, acentua o etnocentrismo. Defendendo a necessidade de atitudes de recetividade, Jesús Tusón (2003) identifica preconceitos linguísticos<sup>14</sup> que perpetuam a relação de poder entre as línguas, resultado de

---

<sup>14</sup> Jesús Tusón (2003: 239-240) refere juízos de valores que perpassam em adjetivos como ‘musical’, ‘áspera’, ‘fácil’ ou ‘difícil’, bem como o uso do argumento que considera o número de falantes na importância de uma língua.

juízos de valor insustentáveis que devem ser desconstruídos. Acima de tudo, para este autor, é importante manter presente que “qualquer língua possibilita aos seus utilizadores a manifestação do pensamento, a ordenação do mundo e a coesão entre os falantes (Tusón, 2003: 245).

Consequentemente, face ao reconhecimento de que a sensibilidade cultural (intra e intercultural) tem de ser aprendida e praticada, estaremos perante a necessidade de (re)configurar os modelos de formação de professores de língua com vista a uma perspetiva otimista da alteridade:

human beings over the centuries have tended to prefer contact with those with whom they are cultural similar, and societies as a whole are largely ethnocentric. It is only through the process of awareness and understanding of cultural differences that comes through education and experience that people begin to view cultural differences as being positive, interesting, desirable, and having their own internal logic within a certain culture. (Paige *et al.*, 2002: 101)

No contexto europeu, o *European Centre for Modern Languages* procura fomentar projetos que considerem a compreensão e a experiência da diversidade de línguas, ao mesmo tempo, um objetivo e um recurso para a qualidade educativa<sup>15</sup>. Até 2019, decorre um projeto de elaboração de um quadro de referência para os professores de língua – *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*<sup>16</sup> – que tem como objetivo principal contribuir para a definição de linhas orientadoras quanto a competências a desenvolver para ativar a comunicação linguística e cultural em contextos de alteridade, assim como a construção de um repertório em língua e cultura mais alargado. Entre os documentos orientadores, encontra-se *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* que enuncia “competences which activate knowledge, skills

---

<sup>15</sup> Veja-se o item “What do we mean by plurilingual education?” disponível em <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/Default.aspx> (Consultado a 24 de abril de 2017).

<sup>16</sup> A apresentação do projeto está disponível em <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx> (Consultado a 24 de abril de 2017).

and attitudes through reflection and action, valid for all languages and cultures, concerning the relationships between languages and between cultures” (FREPA, 2012: 20) e que se subdividem em áreas como:

1. comunicação cultural no contexto de alteridade;
2. reconhecimento da alteridade.
3. repertório linguístico e cultural plural;
4. negociação de sentidos linguísticos e culturais;
5. descentralização;
6. análise crítica.

A par de trabalhos de autores como Byram e Zarate (1997) e o QECRL, o documento *The European Profiling Grid* (2011: 7) estabelece três fases de formação da prática docente (Quadro 1), a saber: basic (1), independent (2) e proficient (3). Compreende-se que o ponto de partida é o reconhecimento da importância da relação entre língua e cultura, culminando com um conhecimento aprofundado acerca de diferentes aspectos específicos de universos linguísticos e culturais que, como foi dito anteriormente, contribua para o processo dual de compreensão e de ação aliado à consciência intercultural crítica.

A relação língua-cultura observada na prática letiva tem sido pautada por várias perspectivas: ora se assiste a um enquadramento transversal do ensino de fatores culturais presentes na situação enunciativa (Kramsch, 1993: 1), ora aparece como ‘fifth skill’, lado a lado com domínios como ler, escrever, ouvir e falar (Vernier *et al.*, 2008: 268), sendo esta última configuração a mais frequente. Acima de tudo, para a compreensão da dimensão inter e intracultural, é necessário o falante (aprendente e docente) tornar-se consciente do modo como as culturas em que crescemos contribuem para as nossas identidades individuais, os nossos padrões de comportamento, os valores, predominantemente, manifestados através da comunicação verbal (Paige *et al.*, 2002: 40-41).

Uma vez mais, defendendo a instrução explícita da relação intrínseca entre língua e cultura, alguns autores como Tomalin e Stempleski (1993) apontam objetivos análogos aos que têm sido mencionados anteriormente e que se configuram (i) na percepção da alteridade dos comportamentos verbais e não

Development: Phase 1		Development: Phase 2		Development: Phase 3	
1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Understands that the relationship between language and culture is an important factor in language teaching and learn	<p>Is learning about the relevance of cultural issues in teaching.</p> <p>Can introduce learners to relevant differences in cultural behaviour and traditions.</p> <p>Can create an atmosphere of tolerance and understanding in classes where there is social and cultural diversity.</p>	<p>Understands and is able to take account of stereotypical views.</p> <p>Can use own awareness to expand learner's knowledge of cultural behaviour, e.g. politeness, body language, etc.</p> <p>Can recognize the importance of avoiding intercultural problems in the classroom and promotes inclusivity and mutual respect.</p>	<p>Can help learners to analyse stereotypical views and prejudices.</p> <p>Can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behaviour (e.g., politeness, body language, etc.).</p> <p>Can select materials that are well matched to the cultural horizon of learners and yet extends this further using activities appropriate to the group.</p>	<p>Can use web searches, projects and presentations to expand own and learners understanding and appreciation of intercultural issues.</p> <p>Can develop learners' ability to analyse and discuss social and cultural similarities and differences.</p> <p>Can anticipate and manage effectively areas of intercultural sensitivity.</p>	<p>Can use her/his extensive knowledge of intercultural issues when this is appropriate to assist less experienced colleagues.</p> <p>Can develop colleagues' ability to deal with cultural issues, suggesting techniques to defuse disagreements and critical incidents if they arise.</p> <p>Can create activities, tasks and materials for own and colleagues' use and can seek feedback on these.</p>

**Quadro 1:** Descritores da competência intercultural definidos em *The European Profiling Grid*.

verbais social e culturalmente condicionados, (ii) na aferição das generalizações, (iii) no reconhecimento da conotação cultural do discurso e (iv) no desenvolvimento da curiosidade intelectual e da empatia:

- to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours;

- to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave;
- to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture;
- to increase their [students] awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language;
- to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence;
- to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture;
- to stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people. (Tomalin & Stempleski, 1993: 7-8)

Assim, o processo de ensino e aprendizagem orientar-se-ia para a formação de cada pessoa como aprendente de língua e cultura capaz de reconhecer cada pessoa como ser cultural, seja na língua materna seja na língua não materna. Ou, como Straub (1999) afirma, permitiria desenvolver um metacognhecimento, uma metalinguagem que possibilite a análise da relação entre língua e cultura enquanto processo identitário de cada falante.

Faz sentido, por isso, promover-se na formação de professores de língua, inicial ou contínua, processos de prática reflexiva que explicitam o modo como se desenvolve o nexa língua-cultura. Neste caso, o conhecimento sobre os usos da língua operacionalizados pelos alunos, constituiria, assim, para os professores em formação, dados autênticos, isto é, seria uma base para o desenvolvimento de uma competência pragmática e metapragmática da língua quer nos alunos, quer nos próprios professores.

A este propósito, Kramersch (1996) considera os enunciados dos alunos, 'potenciais narradores heteroglóssicos', como uma referência para a análise de enunciados situados num contexto cultural, historicamente marcado, em relação ao qual refletem a construção desse contexto, podendo observar-se a sua continuidade ou a sua subversão:

The texts they speak and the texts they write have to be considered not only as instances of grammatical or lexical enunciation, and not as expressing the thoughts

of their authors, but as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of a particular cultural context. Thus the development of linguistic and communicative competence can be enriched by such a growth in aesthetic and critic consciousness that we can define as ‘critical cross-cultural literacy’. (Kramsch, 1996: 8).

Outros estudos podem ser feitos sobre o conhecimento pragmático ou acerca das normas socioculturais (Hinkel, 1994, 1997)<sup>17</sup>.

Na sequência desta análise, considerando os materiais didáticos como hipóteses de trabalho passíveis de confronto com as condições específicas da aula (Lomas, 2003: 283), cabe aos docentes a seleção dos recursos segundo as orientações institucionais e o conhecimento dos discentes; por isso, quanto mais consolidada for a formação científica e pedagógica, com maior acuidade serão analisadas as propostas sempre parcelares dos materiais de apoio.

Vale a pena realçar que, embora a interpretação da relação entre língua e cultura, ou mais especificamente, o conceito de ‘consciência cultural crítica’ seja mais frequente no contexto do ensino e aprendizagem da língua não materna, de uma forma geral, é inegável o seu lugar no contexto do ensino e aprendizagem da língua materna. Neste ponto, de facto, tanto para o docente como para as alunas e os alunos, a consciência cultural crítica é desenvolvida através do conhecimento e reconhecimento das singularidades múltiplas que caracterizam as comunidades linguísticas, a partir das quais se adquirem e aprendem as matrizes verbais e não verbais que viabilizam as interações interpessoais. Trata-se de desenvolver uma atitude, por assim dizer, comprometida na educação para as línguas.

---

<sup>17</sup> Sem se pretender elaborar um inventário exaustivo sobre estudos centrados nos atos de fala compreendidos pelos estudantes, eis algumas referências: fazer pedidos (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989), pedir desculpa (Trosborg, 1987, 1989 ; Olshtain & Cohen, 1989), fazer elogio (Wolfson, 1983), recusar (Houck & Gass, 1996; Martínez-Flor, 2011), expressar gratidão (Eisenstein & Bodman, 1993) e sugerir (Banerjee & Carrell, 1988).

## 5. Conclusão

Qualquer reflexão sobre a relação entre língua e cultura enfrenta a questão de se saber se é possível estabelecer os limites de uma e outra. Isto não impede que, de um ponto de vista didático, se reivindique o lugar da ‘consciência cultural crítica’ no ensino e aprendizagem de línguas na formação humanista de cidadãos. Afinal, todos os (re)encontros partem do equilíbrio volátil entre o universal e o singular, transversal a língua e cultura no contexto da língua materna e da não materna.

Apesar de, comumente, a discussão separar o domínio da língua materna e da não materna, no texto que aqui se apresenta foram revisitados conceitos e apontados princípios que justificam a pertinência da ‘consciência cultural crítica’ nos dois domínios. É por este motivo que, no decurso do ensino e aprendizagem de línguas, se requer a análise dos enunciados, pois reenviam para as situações comunicativas, sempre contextualizadas no tempo e no espaço. A dimensão diádica da comunicação implica a negociação de sentidos entre interlocutores que conformam “etapas de crescimento, regras e estratégias postas em prática, avanços e retrocessos, sucessos e falhanços da própria relação” (Santos, 2011: 66).

A natureza interdisciplinar da abordagem didática das línguas pressupõe diversos quadros teóricos e metodológicos no âmbito da descrição das línguas, da apresentação dos seus usos e da sua aprendizagem. Conciliando os diferentes contributos, devemos pensar que o processo de ensino e aprendizagem das línguas se afirma, no seu todo, como uma permanente atividade de negociação de sentidos entre falantes num continuum espacial e temporal das suas vidas.

Antes de terminar, uma nota para a recente configuração da realidade europeia, caracterizada por movimentos populacionais que justificam a reformulação de discursos de política de línguas e a reconfiguração de práticas docentes. Neste sentido, é necessário explicar e enquadrar as mudanças e a multiplicidade de práticas discursivas. Deste ponto de vista, para além do plano metodológico, a formação de professores deverá ter em atenção a necessidade de, no contexto das situações pedagógicas da aula, materna e não materna, se criar nos alunos um grau de consciência cultural

crítica que os torne capazes de adequar o uso da língua a diferentes contextos sociais.

## Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), 305-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). Pour une autre paradigme de la culture: de la culture à la culturalité. In M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher (1996), *Education et communication interculturelle* (pp. 43-75). Paris: Presses Universitaires de France.
- AGAR, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined communities*. New York & London: Verso.
- ASANTE, M., Newmark, E. & Blake, C. (Ed.). (1979). *The Handbook of Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BALLY, C. (1964). *Linguistique générale et linguistique française* (4.<sup>a</sup> Ed.). Berne: Ed. Francke.
- BAKTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BANERJEE, J. & Carrell, P. (1988). Tuck your shirt, you squid: suggestions in ESL. *Language Learning*, 38, 313-364.
- BATESON, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unit*. New York: Dutton.
- BÉACCO, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Consultado a 4 de julho de 2017 em [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LE%202015/GUIDE\\_PIE\\_final%2030%20sept15\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/GUIDE_PIE_final%2030%20sept15_FR.pdf).
- BELZ, J. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. T. II, Paris: Gallimard.
- BHABHA, H. (1992). Postcolonial Authority and Postmodern Guilt. In L. Grossberg, P. Nelson & P. Treichler, (Ed.), *Cultural studies* (pp. 56-66). London: Routledge.
- BLOMMAERT, J. (1991). How Much Culture is there in Intercultural Communication? In J. Blommaert & J. Verschueren, *The Pragmatics of International and Intercultural Communication* (pp. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- BLOMMAERT, J. (1998). Different Approaches to Intercultural Communication: A Critical Survey. Consultado a 4 de julho de 2017 em <http://www.cie.ugent.be/CIE/blommaert1.htm>.
- BLOMMAERT, J. & Verschueren, J. (1991). *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BLOMMAERT, J. & Szabla, G. (2017). Does Context Really Collapse in Social Media Interaction? Consultado a 4 de julho de 2017 em <https://alternative-democracy-research.org/2017/06/27/does-context-really-collapse-in-social-media-interaction/>.
- BLUM-KULKA, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- BIALYSTOCK, E. (1990). *Communication Strategies: a Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
- BOURDIEU, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. (1991). The Economy of Linguistic Exchanges. In P. Bourdieu & J. Thompson, *Language and Symbolic Power* (pp. 35-42). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRAULT, G. J. (1963). Kinesics and the Classroom: Some Typical French Gestures. *French Review* 36, 374-382.
- BROWN, I. C. (1963). *Understanding Other Cultures*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming, *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters, cap. 4.
- BYRAM, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. In M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (pp. 7-43). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- CHAMOT, A. U. (2008). Strategy Instruction and Good Language Learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. I. Paris: Ophrys.
- DÖRNYEI, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.

- DUCROT, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O. & Schäffer, J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- EISENSTEIN, M. & Bodman, J. (1993). Expressing Gratitude in American English. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 64-81). Oxford: Oxford University Press.
- ESCANDELL-VIDAL, V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (2012), Michel Candelier (Coord.), European Centre of Modern Languages/ Conselho Europeu.
- GALISSON, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- GOFFMAN, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- GOMES, C. (2013). *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- GONÇALVES, M. (2013). *Atos Expressivos e Ensino do Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão do desejo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- GUMPERZ, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J. (1972). Introduction. In J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics* (pp. 1-25). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUDYKUNST, W. (Ed.). (1983). *Intercultural Communication Theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- HALL, E. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist New Series* 65: 1003-1026.
- HINKEL, E. (1994). Pragmatics of Interaction: Expressing Thanks in a Second Language. *Applied Language Learning*, 5, 53-91.
- HINKEL, E. (1997). Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data. *Applied Linguistics*, 18(1), 1-26.
- HINNENKAMP, V. (1995). Intercultural communication. In J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (Eds.) *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-20). Amsterdam: John Benjamins.

- HOUCK, N. & Gass, S. (1996). *Interlanguage Refusals. A Cross-Cultural Study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HYMES, D. (Ed.) (1964). *Language in Culture and Society: a Reader. Linguistics and Anthropology*. New York & London: Harper & Row.
- ISHIHARA, N. & Cohen, A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. London: Pearson Education.
- JUDD, E. L. (1999). Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence. In E. Hinkel (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 152-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- KAIKKONEN, P. (2001). Intercultural Learning through Foreign Language Education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (eds.), *Experiential Learning in Foreign Language Education* (pp. 61-105). Harlow, Essex: Longman.
- KAPLAN, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, 1-2, Blackwell Publishers.
- KASPER, G. (1992). Pragmatic Transfer. *Second Language Research*, 8(3), 203-231.
- KASPER, G. (1997). The Role of Pragmatics in Language Teacher Education. In K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (Ed.). *Beyond Methods: Components of Second Language Education* (pp. 113-136). New York: McGraw-Hill.
- KASPER, G. & Schmidt, R. W. (1996). Development Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149-169.
- KASPER, G. & Rose, K. (2002). Pragmatics in SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- KECSKES, I. (2015). Intracultural Communication and Intercultural Communication: Are they different? *International Review of Pragmatics*, 171-194.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(2). Consultado a 24 de abril de 2017 em [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm).
- KULICK, D. & Schieffelin, B. (2004). Language Socialization. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 349-368). Oxford: Blackwel.

- LADO, R. (1961). How to Test Cross-Cultural Understanding. In R. Lado. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests* (pp. 353-363). Londres: Longman.
- LANGACKER, R. (2014). Culture and Cognition, Lexicon and Grammar. In M. Yamaguchi, D. Tay & B. Blount (Eds.), *Approaches to Language, Culture, and Cognition. The Intersection of Cognitive Linguistics and Linguistic Anthropology* (pp. 27-49). Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan.
- LANTOLF, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LIGHT, P. & Butterworth, G. (Eds.) (1993). *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*. Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum.
- LOMAS, C. (2003). Os livros de texto e a educação linguística. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 271-286). Lisboa: ASA Editores.
- LOMAS, C. & Osoro, A. (1991). Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 4, 22-29.
- LOMAS, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOPES, A. C. M. (1995). A Pragmática Linguística e os novos Programas de Português. *Máthesis*, 4, 293-306.
- LOPES, A. C. M. (2011). Atos de fala e ensino do Português como língua materna. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 223-246). Porto: Universidade do Porto.
- LOPES, A. C. M. (1999). A Pragmática Linguística e o ensino do Português: algumas reflexões. In C. Mello *et al.* (Orgs.), *Actas das I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 17-30). Coimbra: Almedina.
- LOPES, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9(1/2), 13-33.
- LOPES, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- LUCY, J. (2000). Reflexivity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 212-215.
- MAINGENEAU, D. (1981). *Approches de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.

- MARTÍNEZ-FLOR, A. (2011). Research Methodologies in Pragmatics: Eliciting Refusals to Requests. *ELIA*, 11, 47-87.
- MATOS, S. (2008). A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre a pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In M. F. Oliveira & I. M. Duarte (Org.), *O Fascínio da Linguagem. Atas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 391-406). Porto: CLUP.
- MORRIS, C. (1946). *Signs, Language and Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- NUCHÈZE, V. (2004). La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse. *Lidil*, 29, 11-41.
- OLSHTAIN, E. & Cohen, A. (1989). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18-35). Rowley: Newbury House.
- OLIVER, R. T. (1962). *Culture and Communication: The Problem of Penetrating National and Cultural Boundaries*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- PAIGE, R. M., Cohen, A., Kappler, B., Chi, J. & Lassegard, J. (2002). *Maximizing Study Abroad: a Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3, 55-71.
- QERCL (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho Europeu*. Lisboa: Asa Edições.
- RISAGER, K. (2007). Towards a Transnational Paradigma in Language and Culture Pedagogy. Consultado a 24 de abril de 2017 em [http://www.academia.edu/200448/Towards\\_a\\_transnational\\_paradigm\\_in\\_language\\_and\\_culture\\_pedagogy](http://www.academia.edu/200448/Towards_a_transnational_paradigm_in_language_and_culture_pedagogy).
- ROBERTS, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROSCH, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosch & B.J.Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum.
- RUBIN, J., Chamot, A., Harris, V. & Anderson, N. (2007). Intervening in the Use of Strategies. In Cohen, A. & Macaro, E. (Ed.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.
- SANTOS, J. V. (2011). *Linguagem e comunicação*. Coimbra: Almedina.

- SCHIEFFELIN, B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. New York: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 2: 129-158.
- SCHMIDT, R. (1993). Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, A. S. (1999). *A semântica de deixar. Uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SOUSA, M. (2010). *A Cortesia Verbal nas aulas de português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (PL2/PLE)*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- SPENCER-OATEY, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Communication. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAUB, H. (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *English Teaching Forum*, 37(3), 2-8.
- SWEETSER, E. & Fauconnier, G. (1996). Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory. In G. Fauconnier & E. Sweetser (Eds.), *Spaces, Worlds and Grammar* (pp. 1-28). Chicago: University of Chicago Press.
- The European Profiling Grid* (2011). Consultado a 24 de abril de 2017 em <http://www.epg-project.eu>.
- TOMALIN, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- TROSBORG, A. (1989). Strategies in Negotiation. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 2(3), 195-218. <https://doi.org/10.7146/hjlb.v2i3.21410>
- TROSBORG, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- TYVAERT, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Org.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 251-276). Chêne-Bourg: Georg Editeur.

- TUSÓN, J. (2003). Preconceitos linguísticos e ensino da língua. In C. Lomas, (Org.). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 237-246). Lisboa: ASA Editores.
- VERNIER, S., Barbuzza, S., Giusti, D. & Moral, G. (2008). The Five Skills in the EFL Classroom. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10, 263-291. Consultado a 24 de abril de 2017 em [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/2647/vernieri-y-otros-five-languageskills.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernieri-y-otros-five-languageskills.pdf).
- VERSCHUEREN, J. (2002 [1999]). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- VERSCHUEREN, J., Östman, J., Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- WIERZBICKA, A. (2003). Russian Cultural Scripts: The Theory of Cultural Scripts and its Applications. *Ethos* 30(4), 401-432.
- WITTGENSTEIN, L. (1987[1953]). *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WOLFSON, N. (1983). An Empirically-Based Analysis of Complimenting in American English. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- YOUNG R. (1996). *Intercultural Communication. Pragmatics, Genealogy, Deconstruction*. Clevedon: Multilingual Matters.