

Johnen, Thomas

## Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário

*Birkelund, Merete [Hrsg.]; Fernández, Susana S. [Hrsg.]: Nouvelles tendances de la romanistique scandinave / Nuevas tendencias de la romanística escandinava / Nuove tendenze della romanistica scandinava / Novas tendências da romanística escandinava. Aarhus : Aarhus University 2024, S. 27-41*



Quellenangabe/ Reference:

Johnen, Thomas: Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário - In: Birkelund, Merete [Hrsg.]; Fernández, Susana S. [Hrsg.]: Nouvelles tendances de la romanistique scandinave / Nuevas tendencias de la romanística escandinava / Nuove tendenze della romanistica scandinava / Novas tendências da romanística escandinava. Aarhus : Aarhus University 2024, S. 27-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323859 - DOI: 10.25656/01:32385; 10.7146/aul.522.c254

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323859>

<https://doi.org/10.25656/01:32385>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário

**Thomas Johnen**

Westsächsische Hochschule Zwickau

Thomas.Johnen@fh-zwickau.de

## Resumo

Concordando com Reimann (2017, p. 7) que o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (juntamente com o desenvolvimento de biografias plurilíngues) é a contribuição mais importante do ensino de línguas, este artigo objetiva levar a diante a reflexão sobre a interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário, particularmente a partir da perspectiva de fora do espaço lusófono. Depois de reflexões sobre o desafio do desenvolvimento da competência intercultural no ensino de línguas em geral, apresentamos a proposta concreta na grade curricular do curso de graduação de *Línguas Aplicadas e Administração de Empresas com especialização ao espaço ibero-românico* na Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (Alemanha) com seus três pilares essenciais para esta finalidade: a) o ensino de PLE, b) a comunicação intercultural e c) a linguística.

**Palavras-Chave:** Português Língua Estrangeira, competência intercultural, metodologia do ensino, desenho curricular, ensino de línguas no contexto universitário

## Abstract

Sharing the view of Reimann (2017, p. 7) that the development of intercultural communicative competence (together with the development of plurilingual biographies) may be seen as the most important contribution of language teaching at all, this article aims to take forward the reflection on interculturality in the teaching and learning process of Portuguese as a Foreign Language (PFL) for the higher education context, particularly from the perspective of teaching PFL outside the Lusophone space. After general reflections on the challenge of developing intercultural competence in language teaching, the concrete proposal of interculturality in the curriculum of the bachelor's course in *Applied Languages and Business Administration with a Specialisation on the Ibero-Roman Space* at the University of Applied Sciences Zwickau (Germany) will be presented with special regard to the contribution to it by the following three areas: a) teaching of PFL, b) intercultural communication and c) linguistics.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language, intercultural competence, teaching methodology, curricula development, foreign language teaching in higher education contexts

## 1. Introdução: Interculturalidade – um tema chave do ensino-aprendizagem das línguas

O tema da interculturalidade pode aparentar ser um tema em moda, mas não deixa de ser um dos temas chave do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Concordamos plenamente com Reimann (2017a, p. 7) que ressalta que o desenvolvimento da competência intercultural junto com o desenvolvimento de biografias multilíngues pode ser considerado como uma das contribuições mais importantes do ensino de língua. E isso vale mais ainda para o contexto universitário, onde as possibilidades são maiores do que no ensino escolar por causa das liberdades no desenho curricular

e da maior maturidade dos alunos. Hiller (2011) chega a definir o desenvolvimento da competência intercultural como uma das tarefas principais de formação no ensino superior em geral, independentemente da área. As áreas de línguas estrangeiras possuem, pois, uma responsabilidade maior na realização deste objetivo. Assim, este artigo pretende, partindo de uma reflexão sobre o que significa desenvolver a competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em geral (ponto 2.), indagar o que significa isso, para o caso específico de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto do ensino fora do espaço lusófono (ponto 3), para finalmente apresentar uma proposta concreta curricular: a da Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (Alemanha) com alguns resultados de reflexões por alunos deste curso. Por causa do espaço limitado deste artigo, infelizmente, não será possível aprofundar todas as questões abordadas e já discutidas em publicações anteriores nossas ou de outros autores. Nestes casos, as referências fornecem pistas a serem exploradas.

## **2. Competência Intercultural – uma competência cujo desenvolvimento desafia o ensino de línguas estrangeiras**

Roche (2009, p. 422) sustenta com toda razão que a competência intercultural deve ser concebida de maneira mais abrangente do que foi o caso no início das pesquisas sobre comunicação intercultural, que teve uma visão instrumental e como objetivo principal apenas o de melhorar a eficácia de negociações comerciais internacionais. Competência intercultural inclui entre outros, segundo Bolten (2001, p. 88), faculdades e atitudes que tocam a própria personalidade dos aprendentes. São as faculdades de:

- ganhar uma distância autorreflexiva do seu próprio papel
- tolerância para situações ambíguas
- empatia
- capacidade de troca de perspectivas
- capacidade de acomodação.

Bolten (2020, p. 57) acrescenta a atitude de abertura mental, e Deardorff (2020, p. 495) respeito, curiosidade, paciência, cortesia e amabilidade, bem como a capacidade de escutar o outro.

Müller-Pelzer (2011) ressalta sobre o desenvolvimento da competência intercultural algo de suprema importância para a metodologia do ensino de línguas que visa o desenvolvimento da mesma: "intercultural competence cannot be learned as an always applicable qualification or skill" (Müller-Pelzer, 2011, p. 73). Isso contradiz a expectativa de muitos aprendentes, pelo menos no início. Witte

(2011) sublinha a necessidade do esforço subjetivo e individual: “Ultimately intercultural competence has to be developed by individuals in their subjective attempts to learn about the other culture” (Witte, 2011, p.101). Isso significa que, para este objetivo, os métodos tradicionais do ensino de línguas (inclusive a tradição de testar os conhecimentos) são inadequados, sendo incompatíveis com o processo de aprendizagem subjetiva que segundo Witte (2011, p. 102) inclui muito mais do que a aquisição de conhecimentos:

[Intercultural] Competence can neither be taught nor learned in a one-dimensional fashion. Since it includes tacit knowledge and psychological traits, including constructs of identity, it must be actively acquired by the learner (Witte, 2011, p. 102).

Importa, pois, oferecer oportunidades sistemáticas de observação, também no papel de observador participante, oportunidades de autorreflexão e discussão. O desenvolvimento da competência intercultural é ligado ao que o psicólogo Carl Rogers chama de *personal growth* – crescimento pessoal (Rogers, 1961, p. 35). Portanto, vale considerar o desenvolvimento da competência intercultural como um processo que dura toda a vida (cf. Deardorff, 2020, p. 497). Cumpre considerá-la não como uma competência *sui generis*, mas como um tipo de competência acional geral de lidar com situações em contextos incertos (cf. Bolten, 2020, p. 58).

Além disso, concordamos plenamente com Roche (2009, p. 423) sobre o lugar central da hermenêutica para o desenvolvimento da competência intercultural. É imprescindível que os aprendentes aprendam a refletir sobre o próprio processo de compreensão e seus condicionamentos. Mas temos de tomar em conta o que observa Reimann (2017b, p. 51) que a hermenêutica contribui para a compreensão da outra cultura e das pressuposições inconscientes da própria cultura, mas não para o sucesso da interação com o outro. Assim, define ten Thije (2020, p. 36) a competência intercultural como habilidade de agir como seu próprio mediador intercultural.

As faculdades mencionadas até agora são gerais e não específicas para a comunicação com pessoas de uma determinada cultura ou em uma determinada língua. No entanto, podem ser úteis também para a comunicação intra-cultural, e podem facilitar o processo de aquisição de competência intercultural específica em novos contextos culturais. São faculdades necessárias, mas não suficientes. Acrescentam-se também todas as áreas que são relevantes para uma competência discursivo-textual (Carreira, 2009, p. 152), pressupondo conhecimentos de tradições discursivas, gêneros discursivos, conotações, associações, frames e scripts, bem como, toda área de

sociopragmática e pragmática sociocultural (incluindo a cortesia verbal e outras) e que são específicos para uma língua em uma certa cultura.

Isso não significa que conhecimentos sócio-culturais, sócio-econômicos e históricos, particularmente das histórias de ideias e de mentalidade (quer dizer: a parte que tradicionalmente foi chamada na Suécia de *Realia* ou na França *Culture et Civilisation*, nos países germanófonos de *Landeskunde*) tenham perdido a sua relevância. Pelo contrário, continuam possuindo relevância e contribuem para a construção necessária de conhecimentos contextuais (cf. Schmidt 1974) e facultam também os aprendentes a continuarem na ampliação de seus conhecimentos nestas áreas de maneira autônoma e continuada<sup>1</sup>. A produção de materiais adequados para a área de Português ainda é um desiderato, pois, tivemos de constatar que muitos materiais de informação intercultural sobre o Brasil para contextos empresariais apenas criam uma imagem estereotipada e reproduzem inclusive atitudes racistas (cf. Johnen, 2018), afirmando como no caso de Brökelmann et al. (2005, pp. 69-71) primazia da emoção perante a razão dos brasileiros, e declarando-a como resultado da influência africana.

No contexto alemão (tanto da parte de alunos, quanto da parte de tais professores – particularmente de áreas diferentes das línguas – que se posicionam contra o ensino de línguas como espanhol, francês e português) ainda é relativamente comum<sup>2</sup> aventar a opinião de que para a aquisição de uma competência intercultural, incluindo os conhecimentos linguísticos necessários, basta um contato com pessoas da outra cultura ou uma estadia num país da assim chamada cultura meta e, que se adquire desta maneira, quase automaticamente, tanto a competência intercultural como a língua.

A não-ocorrência disso mostra, por exemplo, a tese de Auschner (2019) sobre o desenvolvimento da competência intercultural em um curso de duplo diploma teuto-brasileiro de administração de empresas da Universidade de Ciências Aplicadas de Münster, onde não havia nenhuma preparação intercultural e o foco do ensino de português foi na língua de especialidade de economia.

Com relação às competências sociopragmáticas, Fernández (2016, p. 44) observa em alunos dinamarqueses de espanhol que, sem preparação prévia, a aprendizagem na área da sociopragmática, durante o ano no exterior, não passa de um nível rudimentar. Portanto, a competência intercultural

---

<sup>1</sup> Concordo plenamente com Byram, Gripkova & Starkey (2002, p. 11) que não é possível ensinar todos os temas necessários. Contudo, é preciso construir uma base de conhecimentos para facilitar a auto-aprendizagem dos conhecimentos necessários segundo cada situação.

<sup>2</sup> Valeria a pena conduzir estudos quantitativos e qualitativos sobre estas atitudes. No aconselhamento de interessados em nosso curso de Línguas Aplicadas e Administração de Empresas estou confrontado regularmente a alunos que foram aconselhados desta maneira por professores, particularmente de faculdades de economia, mas também por aconselhadores de orientação profissional. Por mais incrível que possa parecer, em muitas universidades alemãs, até o ensino de francês tem sido questionado ou suprimido, embora o fato de que a França é o parceiro econômico e político mais importante da Alemanha e apesar dos acordos franco-alemães que desde 1963 determinam que o ensino da língua do país parceiro deve ser oferecido em todas as Instituições de Ensino Superior.

específica não se adquire de maneira automática em situações de contato, nem que sejam contatos prolongados como um semestre de estudos num país da língua estudada, em nosso caso do português. Essa constatação (cf. também Jackson, 2020, p. 335, e Montalbán, Llorente & Zurita, 2020, p. 477) tem de ter consequências para o desenho curricular de cursos universitários que objetivem fomentar a competência intercultural. Deardorff (2020, p. 497) ressalta que nem oficinas sobre comunicação intercultural são suficientes. Podemos, então, concluir que o desenvolvimento da competência intercultural é um processo lento que precisa de muitos pequenos passos. Por isso, é importante que o ensino de línguas estrangeiras considere, desde o nível dos iniciantes, o desenvolvimento da competência intercultural como um objetivo de longo prazo. Por consequente, no contexto universitário, deve, desde o início, ser tema de maneira sistemática, tanto nas aulas de língua como de linguística. No nível de iniciantes, por exemplo, é possível tratar pequenos trechos autênticos de iniciação de conversas telefônicas. Por exemplo, as rotinas conversacionais para atender o telefone em contextos não empresariais são muito específicas no Português Europeu e podem causar estranheza para aprendentes alemães familiarizados com a norma de que a pessoa que atende o telefone se identifica com seu sobrenome.

- (1) ((toque do telefone))  
 Terezinha: estou?  
 José: estou Terezinha de Jesus  
 Terezinha: sou (Freitas, 2010, p. 263).

Com pequenos exemplos como este é possível fazer os alunos descobrirem que também nas normas conversacionais há diferenças culturais.<sup>3</sup>

Geralmente, a saudação é um dos primeiros atos de fala ensinados. O conhecimento do papel do respeito ao multilinguismo em Moçambique pode ser introduzido como tema junto com este ato de fala, por exemplo, por meio de uma citação de um livro de etiqueta e protocolo moçambicano como vemos a seguir<sup>4</sup>:

Em Moçambique, a saudação normal é aperto de mão independentemente do sexo. O bom dia é agradável quando proferido em língua local. Por exemplo, no norte, mesmo nas instituições públicas dizer SALAMA, MUHAVO ou MUHOSHELELIWA, é recebido com sorriso, em particular quando se trate de pessoa de outra raça (estrangeiro) (Saíde, 2015, pp. 42-43).

<sup>3</sup> Para uma análise exemplar do potencial de aprendizagem intercultural e sociopragmática de uma análise contrastiva do início de uma conversação telefônica brasileira entre amigas e inícios de conversações telefônicas entre familiares e amigos alemães cf. Johnen (2011).

<sup>4</sup> Além disso, fornece essa citação outras possibilidades de discussão na aula, como o emprego de *raça* pelo autor moçambicano.

Mesmo em aulas de linguística, sobre um tema aparentemente distante da interculturalidade como *a formação de palavras por meio de sufixação* é possível contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural. Depois de introduzir o morfema *-ada* ‘golpe com a base’ pode se perguntar aos alunos, por exemplo: *Hur betecknar man på portugisiska ett slag med flip-flops?*<sup>5</sup> (*Como se designa em português um golpe com chinelos?*) e pedir depois para procurarem memes na internet com a palavra formada. Os alunos ficarão surpresos da quantidade de memes mostrando, por exemplo, baratas em perigo de vida e outras situações e vão aprendendo desta maneira os contextos situacionais e sociais do lexema *chinelada*.

### 3. Interculturalidade nas pesquisas de Português Língua Estrangeira (PLE)

As pesquisas sobre interculturalidade no ensino de PLE são tão numerosas que, aqui, por razões de espaço, apenas podemos tratá-las de maneira muito sumária<sup>6</sup>.

No Brasil e em Portugal, a área de PLE nasceu no contexto de ensino de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras e portuguesas. Já as primeiras coletâneas tratam (além de questões gerais de didática e metodologia do ensino de PLE) de questões interculturais com a intenção de superar nos alunos estrangeiros imagens estereotipadas do Brasil (p.ex., Júdice, 1997 e Júdice & Xavier, 1998) ou de Portugal (p.ex. Bizarro, 2012), e para capacitá-los na orientação do dia-a-dia, de diminuir o impacto dos choques culturais. Isto é um aspecto que vem sendo percebido como um desafio maior do que o ensino de gramática, particularmente na área de socioprágmatica: “Ensinar o modo subjuntivo não é nada comparado a explicar que em português você deve evitar a palavra *não* quando reagir negativamente a um convite, a uma sugestão ou meramente a uma expressão de opinião” (Meyer, 2002, p. 203).

Porém, particularmente as propostas didáticas interculturais são elaboradas a partir da realidade do ensino de PLE em universidades brasileiras e não ou mal transponíveis para o contexto de PLE em países não-lusófonos, se bem que numerosos estudos fornecem informações interessantes muitas vezes de maneira anedótica sobre as dificuldades dos alunos estrangeiros no Brasil que precisam ser tomadas em conta, particularmente na preparação dos alunos para uma estadia no Brasil.

O contexto do ensino de Português numa universidade fora do espaço lusófono, no entanto, diverge muito daquele de estudantes estrangeiros estudando Português numa universidade lusófona, porque

<sup>5</sup> Para fomentar a consciência metalinguística contrastiva, nos parece oportuno formular a pergunta na L1 dos alunos, particularmente, se essa L1, como é o caso do sueco, não dispõe de sufixos análogos.

<sup>6</sup> Para uma visão de conjunto da pesquisa brasileira sobre interculturalidade em PLE cf. a tese de Yonaha (2021).

falta o contato cotidiano com os falantes de português. No contexto brasileiro ou português, é possível discutir e refletir as situações vivenciadas e eventuais incidentes críticos, o que torna possível - partindo destas experiências - trabalhar sobre as formas linguísticas adequadas à situação, diferenciar o uso de formas concorrentes, etc.

No caso do ensino fora do espaço lusófono, isso não é possível. Portanto, estamos diante da questão de como fomentar o desenvolvimento de uma competência intercultural num contexto em que de regra geral os aprendentes não dispõem de experiências prévias de contato, mas, sim, de imagens estereotipadas adquiridas pela mídia ou pelo ensino escolar de geografia e história. No conseguinte, é preciso desconstruir estas imagens estereotipadas e construir os conhecimentos praticamente do zero. Além disso, estamos confrontados com a pluricentricidade do Português – ausente nos manuais didáticos produzidos no Brasil e tratado de maneira rudimentar nos demais (cf. Johnen, 2019) e que implica também uma variação cultural considerável.

A guisa de exemplo para uma tentativa de inclusão da interculturalidade na grade curricular, apresentaremos a seguir o currículo de um curso de graduação específico da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (Alemanha) que inclui entre outros PLE.

#### **4. Interculturalidade no Currículo do curso de graduação de *Languages and Business Administration com especialização ao espaço ibero-românico* na Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau**

O curso de graduação interdisciplinar de sete semestres de duração de *Languages and Business Administration com especialização ao espaço ibero-românico* (cf. WHZ, 2022) oferece a opção de estudar além do espanhol também o português, sendo este curso um dos poucos na Alemanha que oferece português para contextos empresariais<sup>7</sup>. Outra especificidade deste curso é que inclui um ano obrigatório de estudos e de estágio em empresa no espaço ibero-românico. Com relação às áreas, este curso possui três eixos obrigatórios: economia/gestão de empresas, comunicação intercultural e ensino de línguas (Espanhol, Português, língua geral, língua de especialidade, linguística – integrada nas disciplinas de língua).

O objetivo do curso é formar pessoas com conhecimentos de administração de empresas que possam atuar em empresas ativas em (ou em contato com) países hispanófonos ou lusófonos e que tenham as competências necessárias tanto nas línguas quanto na comunicação intercultural. O

---

<sup>7</sup> Para uma descrição do currículo do Português Empresarial cf. Werner (2018).

desenvolvimento da competência intercultural possui uma importância especial para alcançar este objetivo.

O curso contém um ano obrigatório em um país hispanófono ou lusófono (ou em combinação), feito no 3º ano, sendo o 5º semestre um semestre de estudos em uma universidade parceira (2023: 4 em Portugal e 3 no Brasil); no 6º semestre os estudantes fazem um estágio em empresa. No desenho curricular deste curso é tomado em consideração que o desenvolvimento da competência intercultural não se produz de maneira automática durante a estadia no exterior, o que confirmam pesquisas recentes sobre a competência intercultural e estudos no estrangeiro (Jackson, 2020; Montalbán, Llorente & Zurita, 2020). Na grade curricular é previsto desde o início do curso nos anos 90 do século XX o que Jackson (2020, pp. 338-344) recomenda: uma preparação antes da estadia seguida de acompanhamento durante e depois da estadia. Assim, no atual sétimo semestre, de volta a Zwickau, é previsto um seminário de reflexão retrospectiva das experiências interculturais feitas durante o ano no mundo ibero-românico.

Neste curso, o desafio principal dos primeiros quatro semestres é então a preparação linguística e intercultural para o ano em um país hispanófono ou lusófono que podemos concretizar em três perguntas principais:

Como prepará-los sem criar novas imagens estereotipadas, mas num espírito de abertura que torne os alunos conscientes dos seus próprios pré-conceitos no sentido de Gadamer (2010, pp. 270-312) e capazes de saber relativizá-los e abandoná-los?

O que significa competência comunicativa intercultural no caso de uma língua pluricêntrica como o português com dois centros, vistos muitas vezes como antagônicos (Brasil e Portugal) e outros emergentes?

Qual é o papel da competência sociopragmática intercultural muito negligenciada nos estudos de PLE?

No nosso currículo, o desenvolvimento da competência intercultural não é algo deixado somente por conta das aulas de língua. Temos próprias disciplinas obrigatórias da área de comunicação intercultural. Além disso, reintroduzimos de maneira integrada nas disciplinas de língua nos primeiros

quatro semestres elementos de linguística, de maneira tal que temos quatro pilares que contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural:

- as disciplinas de comunicação intercultural
- as disciplinas de português e espanhol (empresariais)
- os elementos de linguística integrados nos módulos de língua
- as disciplinas de sociedade e economia no mundo ibero-românico.

A seguir, serão detalhadas as disciplinas relevantes da grade curricular dos pilares de comunicação intercultural e de linguística (cf. também a tabela no anexo) para explicar as respostas que achamos.

#### *4.1. O pilar de comunicação intercultural*

No primeiro semestre, há uma disciplina de comunicação intercultural menos específica para uma área cultural ou língua. Nesta disciplina que serve ao mesmo tempo como disciplina de alfabetização acadêmica, os alunos são familiarizados com diferentes teorias de comunicação intercultural. O que importa é que entendam o que é uma visão etnocentrista do mundo e consigam identificar as próprias atitudes, lógicas de interpretação que são inconscientemente etnocentristas. O objetivo é familiarizá-los com incidentes críticos e como a partir destes, se pode aprender algo sobre a outra cultura, possibilitando uma troca de perspectiva. Importa também chegarem a uma definição de cultura não essencialista.

No segundo semestre, o objetivo da disciplina de comunicação intercultural é fazer no âmbito de um pequeno projeto de pesquisa uma primeira análise contrastiva alemão – português ou alemão – espanhol de um produto midiático. Populares são filmes de propaganda comercial, mas também cenas de situações comparáveis em filmes ou telenovelas, ou o noticiário televisivo. Aqui devem treinar sua capacidade de observação, a capacidade de analisar elementos situacionais chaves, e de formar hipóteses de maneira indutiva, mas, ao mesmo tempo, reconhecer o caráter hipotético das conclusões e os limites das mesmas.

No terceiro semestre, aprendem a planejar, conduzir e interpretar de maneira científica entrevistas qualitativas sobre experiências interculturais. No quarto semestre a disciplina de comunicação intercultural é sobre a pragmalinguística e sociopragmática. Tratamos aqui tanto as teorias como as análises de transcrições de interações autênticas de diferentes variedades do português. Como as pesquisas de House (1996) mostram, o tratamento explícito de fenômenos pragmáticos é mais propício para a aprendizagem do que o tratamento implícito sem metareflexão. Outra vantagem é que os alunos recebem categorias que podem ajudá-los a analisar situações novas que encontram, por

exemplo, no ano no exterior. Esta disciplina que foi introduzida em 2015, na época, foi a única disciplina obrigatória de linguística no currículo depois da reforma de Bachelor e Máster. Constatamos, porém, que não é suficiente para desenvolver uma meta-consciência linguística capaz de facilitar a autoaprendizagem durante o ano no exterior. Por isso, introduzimos a partir de 2019 também nos primeiros três semestres uma disciplina de linguística que faz parte do módulo de língua para sublinhar a funcionalidade dos conhecimentos linguísticos para a aprendizagem e aperfeiçoamento da língua.

#### 4.2. O pilar de linguística

No primeiro semestre tratamos alguns temas relevantes para a competência intercultural com relação à paisagem linguística do espaço ibero-românico (espanhol, português e catalão<sup>8</sup> como línguas pluricêntricas, multilinguismo, situações de contato de línguas no mundo ibero-românico). O objetivo é, antes de tudo, criar a curiosidade e o desejo dos alunos em adquirir conhecimentos sociolinguísticos que fazem parte da cultura geral no mundo globalizado de hoje, mesmo sendo tratados temas e regiões das quais os alunos antes não dispunham de conhecimento<sup>9</sup>. No 2º semestre tratamos da lexicografia e da formação de palavras – temas que oferecem muitas oportunidades de ampliar também o horizonte intercultural. Por exemplo, importa, entre outros, conhecer o papel importante dos dicionários no mundo ibero-românico, a importância do estilo etc., muito diferentes da Alemanha. Como ilustramos anteriormente no exemplo da *chinelada*, o contexto social de muitas formações de palavras pode ser uma contribuição relevante.

No 3º semestre tratamos da linguística textual e da teoria de atos de fala, sempre com o objetivo de fomentar a consciência meta-pragmática.

Com relação à questão do ensino das variedades do português (cf. p.ex. Christiano 2017, pp. 107-122), privilegiamos em função dos destinos possíveis para o ano no exterior as variedades europeias e brasileiras do português, mas tratamos também das variedades africanas e de Timor-Leste, portanto, com menos ênfase. Além disso, com relação à pragmática, também há menos estudos.

Porém, mesmo sem a possibilidade de um ensino sistemático, é importante criar uma curiosidade e abertura para todas as variedades, porque mesmo se alunos vão estudar em Portugal, a probabilidade

---

<sup>8</sup> O catalão não existe como perfil próprio. Porém, se os alunos o desejarem, é possível oferecer cursos de língua catalã. Encorajamos, porém, nossos alunos com diferentes atividades em adquirir pelo menos conhecimentos receptivos desta língua ibero-românica.

<sup>9</sup> Devido aos conhecimentos muito limitados transmitidos no ensino escolar de geografia e história na maioria dos Estados da Alemanha, o mundo ibero-românico é pouco conhecido, a não ser como destino turístico.

que tenham contato com outras variedades do português é alta. Cf. a citação a seguir de um e-mail de despedida de um ex-aluno:

Já no Porto e mais tarde [durante o estágio] em Lisboa conheci muitos brasileiros e fiz boas amizades. Posso afirmar que conheci em um ano duas culturas ao mesmo tempo. Isso é algo muito especial, pois, antes, o Brasil me interessava muito pouco. Agora adoro a cozinha, a música e a cultura brasileiras e também o jeito de ser dos brasileiros. Espero poder viajar no ano que vem pela primeira vez ao Brasil (aluno 2022, tradução nossa).

#### 4.3. Acompanhamento durante o ano de estudos e prática em empresa

Sendo obrigatório no 6º semestre o estágio em empresa, os alunos devem redigir na língua alvo um relatório de estágio. Com o objetivo de incentivar os alunos de manterem também durante este estágio a perspectiva de observador participante e refletirem sobre o próprio papel, introduzi desde 2016 no relatório de estágio um capítulo obrigatório sobre observações interculturais e outro sobre observações linguísticas, além de um glossário de termos técnicos novos e de expressões formulaicas aprendidas. O trecho seguinte de um relatório de estágio recente em Portugal ilustra que uma tarefa simples como essa incentiva a refletir sobre suas experiências:

Durante as minhas duas estadias em Portugal, eu tive a sorte de conhecer muitos brasileiros, contatos que logo se tornaram amizades. Consequentemente, em algumas alturas, ouvia mais o português do Brasil do que o português europeu, o que, evidentemente, fez com que algumas palavras, expressões e costumes ingressassem no meu próprio português. Um dia, eu liguei para uma loja e iniciei a conversa com: «*Olá, boa tarde, tudo bem?*». Seria o começo típico de uma chamada entre dois brasileiros. Contudo, eu fui atendido por um senhor português que disse: «*Não sei com quem estou a falar, mas sim, suponho que está tudo bem.*» Claramente, ele viu o seu espaço privado invadido pela minha pergunta de «*Está tudo bem?*» (Relatório P-2-2022, tradução nossa).

Outro exemplo é o seguinte trecho relatando as observações do mesmo aluno sobre as formas de tratamento no Português Europeu:

É preciso ter muito cuidado com os títulos e o tratamento, porque varia de pessoa a pessoa. Outros exemplos são «*Dona*», que, no caso da chefe do outro departamento, era obrigatória usar, embora a minha colega me contasse que a mãe dela desligava o telefone ao ser chamada *Dona*, pois ela considerava isso o tratamento para uma senhora de limpeza. Ela exigia ser chamada *Dona Senhora* [sic!]<sup>10</sup> (Relatório P-2-2022, tradução nossa).

Também a tarefa de observação linguística direciona o foco atencional. Eis um extrato da lista de expressões observadas em reuniões de trabalho reproduzida no mesmo relatório:

---

<sup>10</sup> O correto seria *Senhora Dona*. No entanto, mesmo assim, o aluno mostra um avanço na conscientização das formas de tratamento.

C) Expressões e Atos de Fala ouvidos em Reuniões

- Não me incomoda nada.
- Tenho um compromisso privado na sexta.
- Não há problema.
- Pode ficar para a seguir ao almoço?
- Vou insistir com a Emília e já te digo alguma coisa.
- Deixa-me interromper-te.
- Deslembrei-me ...[...]
- Já te digo alguma coisa. / Digo-te qualquer coisa.
- Queres dar continuidade a ... ?
- Precisamos disso o quanto antes (Relatório P-2-2022).

Além desta tarefa, para o acompanhamento durante a estadia no estrangeiro, foi criada uma disciplina eletiva de um e-portfolio com tarefas de reflexão intercultural (cf. Berkenbusch, Fetscher & Johnen, 2019) incluindo a tarefa de realizar, com colegas de trabalho durante o estágio, pequenas entrevistas sobre temas de relevância intercultural que deram resultados muito interessantes e positivos (cf. Johnen, 2021), mas que, por razões de espaço, não poderemos apresentar aqui.

## 5. Considerações finais

Partindo das especificidades do desenvolvimento da competência intercultural como uma competência muito complexa que exige uma aprendizagem ao longo da vida, e por isso, muitos incentivos e oportunidades de observação e autorreflexão ao longo de estudos, apresentamos um modelo de um currículo que inclui muitos destes elementos de maneira sistemática. Uma das aprendizagens da aplicação deste currículo é que mais importante do que um assessoramento objetivado do desenvolvimento da competência intercultural é o diálogo constante com os alunos sobre seus caminhos de aprendizagem. Somente assim, é possível aprender como melhor apoiar os alunos. O seminário de reflexão retrospectiva do ano no exterior do 7º. semestre (cf. Weidemann, 2015) possui um papel fundamental para esse objetivo.

## Referencias

- Auschner, E. (2019). *Interkulturelle Kompetenzentwicklung in internationalen Doppelabschluss-Studiengängen: Ein Aktionsforschungsprojekt im Studiengang CALA an der Fachhochschule Münster*. LIT.
- Berkenbusch, G., Fetscher, D. & Johnen, Th. (2019). Portico: Um projeto de portfólio eletrônico para o fomento da competência intercultural da Westsächsische Hochschule Zwickau / Alemanha. In U. Schröder & M. C. Mendes (eds.), *Comunicação (inter-)cultural em interação*. (pp. 89-106) Editora da UFMG.

- Bizarro, R. (2012). Língua e cultura no ensino de PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Lingvarum Arena* 3, 117-131.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung [Thüringen].
- Bolten, J. (2020). Rethinking Intercultural Competence. In G. Rings & S. Rasinger (ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (56-67) Cambridge University Press.
- Brökelmann, S., Fuchs, C.-M., Kammhuber, S. & Thomas, A. (2005). *Beruflich in Brasilien: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Carreira, M. H. A. (2009). Langue portugaise et contextes (inter-)culturels: pour un enseignement et un apprentissage articulé des savoirs et des compétences. In M. H. A. Carreira & A. Cristovão (eds.), *L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaises: contribution à un dialogue interculturel*. (pp. 147-154) Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et documents; 45).
- Christiano, C. C. (2017). *A prática do ensino do Português como Língua Estrangeira*. Instituto Politécnico de Macau.
- Deardorff, D. K. (2020). Defining, developing and assessing intercultural competence. In G. Rings & S. Rasinger (ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (pp. 493-503) Cambridge University Press.
- Fernández, S. S. (2016). Etnopragmatik og interkulturel kompetence: Didaktiske nytænkninger i fremmedsprogsundervisningen. *Ny forskning i grammatik* 23, 38-54. <https://doi.org/10.7146/nfg.v24i23.24643>.
- Freitas, T. (2010). O Português ao telefone: sequência de abertura. In T. Freitas, *Estudos de corpora: da teoria à prática; homenagem do ILTEC, organizado por Miguel Oliveira Jr.* (pp. 261-288) Colibri.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7a ed. Mohr Siebeck.
- Hiller, G. G. (2011). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz - ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In W. Dreyer. & U. Höbller (eds.) *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. (pp. 238-254) Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.25656/01:11093>
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a Foreign Language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 39 (1), 39-55.
- Jackson, J. (2020). Intercultural education in study abroad contexts. In G. Rings & S. Rasinger (ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (pp. 335-349) Cambridge University Press.
- Johnen, Th. (2011). What can cross-cultural transcript analysis contribute to the development of intercultural competence? In A. Witte & Th. Harden (eds.), *Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations*. (pp. 341-357). Peter Lang.
- Johnen, Th. (2018). Análise crítica de materiais de informação sobre a cultura brasileira produzidos na Alemanha. In A. do A. Ribero (ed.), *Português do Brasil para Estrangeiros: Políticas, formação, descrição*. (pp. 53-78) Pontes.
- Johnen, Th. (2019). As variantes do português em manuais de Português Língua Estrangeira. In Ch. Koch & D. Reimann (eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. (pp. 87-101) Narr Francke Attempto.
- Johnen, Th. (2021). Autonomia assistida na aquisição da competência intercultural e sociopragmática durante as estadias obrigatórias de estudos e estágio curriculares no país da língua alvo: O projeto Portico. In L. Schøsler, J. Härmä & J. Lindschouw (eds.), *Actes du XXIXe Congrès international*

- de linguistique et de philologie romanes (Copenhague, 1-6 juillet 2019)*. (pp. 1489-1496). ELiPhi (Bibliothèque de Linguistique Romane; 17, 2).
- Júdice, N. (1997). Convergências e divergências culturais no ensino de Português para Estrangeiros. In N. Júdice (ed.), *Ensino de Português para Estrangeiros: Ciclo de Palestras*. (pp. 19-40) EDUFF.
- Júdice, N. & Xavier, A. (1998). Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de Português Língua Estrangeira. In R.C.P. da Silveira (ed.), *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. (pp. 49-58) Cortez.
- Meyer, R. M. de B. (2002). Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In M. J. C. Cunha & P. Santos (eds.), *Tópicos em português língua estrangeira*. (pp. 201-207) Editora UNB.
- Montalbán, F. M., Llorente, F. M. & Zurita, E. (2020). Intercultural dimensions in academic mobility: South Korea and Spain. In G. Rings & S. Rasinger (ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (pp. 475-490) Cambridge University Press.
- Müller-Pelzer, W. (2011). Intercultural Competence: A Phenomenological Approach. In A. Witte & Th. Harden (eds.), *Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations*. (pp. 55-74). Peter Lang.
- Reimann, D. (2017a). *Interkulturelle Kompetenz*. Narr Francke Attempto.
- Reimann, D. (2017b). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen: Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. 2a. ed. Ibidem.
- Roche, J. (2009). Interkulturelle Kompetenz. In U. O. H. Jung. (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5a. ed. (pp. 422-429) Peter Lang.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.
- Saíde, A. (2015). *A etiqueta quebrada: Introdução ao protocolo moçambicano*. Bnomics.
- Schmidt, S. J. (1974): "Landeskunde" als Kontextwissen: Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von „Landeskunde“. In M. Kummer & R. Picht (eds.), *Kolloquium über curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld vom 18.11.-19.11.1973: Referate – Diskussionsbeiträge – Zusammenfassung*. (pp. 16-29) Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld.
- Thije, J. D. ten (2020). What is intercultural communication? In G. Rings & S. Rasinger (ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (35-55) Cambridge University Press.
- Weideman, D. (2015). Auslandsaufenthalt und dann? Interkulturelles Rückkehr-Training in der Hochschulpraxis. In V. da Silva & A. Rösler (ed.), *Sprachen im Dialog: Festschrift für Gabriele Berkenbusch*. (pp. 92-107) Transcript.
- Werner, S. (2018). 'Português empresarial' como nova disciplina académica nos sistema universitário alemão: uma descrição do 'Modelo de Zwickau'. *Ecos de Linguagem* 8, 171-186. <https://doi.org/10.25656/01:22418>
- WHZ (2022). 757-2022 – Languages and Business Administration/ iberoromanischer Kulturraum. <https://www.fh-zwickau.de/spr/studium/kurskatalog/>
- Witte, Arnd (2011). On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the 'Inter'. In A. Witte & Th. Harden (eds.), *Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations*. (pp. 89-107). Peter Lang.
- Yonaha, T. Q. (2021). *Cultura e interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico-documental*. [Tese de doutoramento (Linguística)]. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15343>

**Anexo:****Tabela: Interculturalidade e linguística na grade curricular do Curso de Bachelor de Languages and Business Administration com ênfase no Espaço Cultural Ibero-românico da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (WHZ) a desde 2019**

Semestre	Local	Interculturalidade	Linguística ibero-românica
1	Zwickau	Introdução à Interculturalidade	Pluricentricidade do espanhol, português e catalão Multilinguismo Introdução à fonética e fonologia
2	Zwickau	Introdução aos Estudos da Interculturalidade	Lexicografia & formação de palavras do espanhol e do português
3	Zwickau	Métodos qualitativos da investigação de interculturalidade	Linguística textual do espanhol e do português
4	Zwickau	Sociopragmática do espanhol e do português	
5	Universidade parceira iberófono	Portico (opcional=	Opcional
6	Empresa do estágio em um país iberófono	Portico (opcional) Capítulo sobre observações interculturais no relatório do estágio.	Capítulo sobre observações linguísticas e glossário da língua de especialidade em questão no relatório de estágio
7	Zwickau	Portico (opcional) Seminário de reflexão das experiências interculturais durante o ano no estrangeiro	



**Nouvelles tendances de la romanistique scandinave**  
**Nuevas tendencias de la romanística escandinava**  
**Nuove tendenze della romanistica scandinava**  
**Novas tendências da romanística escandinava**

édité par – editado por – a cura di – editado por  
**Merete Birkelund & Susana S. Fernández**

Aarhus – 2024



*Nouvelles tendances  
de la romanistique scandinave*

*Nuevas tendencias  
de la romanística escandinava*

*Nuove tendenze  
della romanistica scandinava*

*Novas tendências  
da romanística escandinava*

Éditrices – Editoras – Redattrici – Editoras

Merete Birkelund & Susana S. Fernández

Edited by  
Merete Birkelund  
Susana S. Fernández

© The authors & Aarhus University, 2024

Cover: Aarhus University campus park. C.F. Møller. Photo: Poul Ib Henriksen  
Lay-out: Syrine Jemour

ISBN (e-book): 978-87-7507-557-7  
DOI : 10.7146/aul.522

## Table des matières – Índice – Contenuto – Conteúdo

<b>Préface – Prefacio – Prefazione - Prefácio</b>	8
<b>Acquisition et didactique des langues - Adquisición y didáctica de lenguas – Acquisizione e didattica delle lingue – Aquisição e didáctica de línguas</b>	12
Susana S. Fernández <i>Feedback entre pares escrito y oral para la enseñanza de escritura en español como lengua extranjera: Experiencias en un contexto universitario</i>	13
Thomas Johnen <i>Interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário</i>	27
Jan Lindschouw <i>L'acquisition de la compétence écrite en français en Terminale et en première année à l'université – perspectives empiriques et introspectives</i>	42
Ana María Macías García <i>Aprendizaje colaborativo internacional y competencia intercultural desde el aprendizaje basado en problemas: una propuesta para la clase de español como lengua extranjera</i>	54
Enrique Sologuren, Rakel Österberg & Alejandra Donoso <i>¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia</i>	70
Monika Stridfeldt <i>Influence de l'effacement du schwa sur la reconnaissance des mots chez des apprenants suédophones</i>	90
Miriam Thegel <i>El contexto discursivo y el cambio semántico: la diacronía de &lt;necesitar + infinitivo&gt;</i>	109
Sophie Ugarte Bern & Helena Lindqvist <i>La traducción como método contrastivo: ¿Facilita o dificulta la exactitud gramatical en español LE?</i>	131
<b>Lexicographie – Lexicografia – Lessicografia – Lexicografia</b>	146
Rósa Elín Davíðsdóttir <i>Lexia, un nouveau dictionnaire islandais-français en ligne – quelques défis lexicographiques</i>	147
Patrick Leroyer <i>Communication lexicographique de la bière : calquée sur celle du vin ?</i>	158
<b>Linguistique – Lingüística – Linguistica – Linguística</b>	174
Marri Amon, Marge Käsper & Anu Treikelder <i>L'expression de la surprise et les modalités de l'improbable dans les questions en kuidas ('comment') estonien et comment français</i>	175

Anders Bengtsson <i>Le suffixe -issime revisité. Une étude sur les occurrences dans le corpus FRENCHWEB2017</i>	189
Merete Birkelund <i>L'ironie et l'implicite dans le discours politique</i>	207
Erla Erlendsdóttir <i>Breve estudio en torno al zoónimo rosmaro</i>	221
Malin Roitman & Bonnie B. Fonseca-Greber <i>Le rôle et le sens du ne de la négation dans les débats de l'entre-deux tours</i>	234
Nuria Frías Jiménez & Erla Erlendsdóttir <i>Verða sótsvartur af reiði / Ponerse negro de rabia: la conceptualización de la IRA en islandés y español</i>	257
Jenny Gustafsson <i>Le subjonctif suivant après que – moins fréquent que l'on pense ?</i>	274
Juhani Härmä <i>Sur la variation intersubjective et intrasubjective dans la correspondance en français des Finlandais aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles</i>	286
Ilpo Kempas <i>La colocación de los clíticos pronominales en la libre variación &lt;CL + V mod + INF&gt; frente a &lt;V mod + INF<sub>CL</sub>&gt; en los textos científicos en español y catalán</i>	298
Kirsten Jeppesen Kragh & Erling Strudsholm <i>La sémantique lexicale dans une perspective comparative français-italien : temps et tempo</i>	315
Marianne Liisberg <i>Interventions déstabilisatrices dans le conflit autour de l'usine française GM&amp;S Industry</i>	329
Henrik Høeg Müller <i>Predicados complejos vs. formas léxicas independientes. Diferencias tipológicas entre el danés y el español</i>	341
Kåre Nilsson & Ingmar Söhrman <i>Presente extendido - antepresente continuo y no continuo en las lenguas iberorrománicas. Dos perspectivas temporales opuestas</i>	356
Francis Badiang Oloko <i>La jeunesse militante pour la planète : une analyse du discours de Milan de Greta Thunberg</i>	366
Francis Badiang Oloko, Øyvind Gjerstad & Kjersti Fløttum <i>Les controverses du changement climatique en France et en Norvège. Une analyse thématique et polyphonique</i>	386
Maria Thomasfolk <i>Représentation du discours autre dans les articles de recherche en linguistique</i>	406

Miguel Vázquez-Larruscáin <i>Español americano vos te sorprendés, portugués brasileiro você te arrepende y catalán vull parlar amb tu. ¿una misma lógica?</i>	422
<b>Littérature – Literatura – Letteratura - Literatura</b>	439
Erika Dell’Aquila <i>Bertran de Born e il cronotopo della primavera d’armi</i>	440
Sébastien Doubinsky <i>Jack Kerouac, écrivain bilingue ? Questions sur les identités de l’écrivain et de son écriture</i>	458
Nathalie Hauksson-Tresch <i>Des arguments linguistiques en défense de l’écrivain attaqué en justice</i> <i>Une approche sémiotico-linguistique du personnage romanesque dans le cadre d’un procès d’écrivain</i>	466
André Leblanc <i>L’image d’auteur d’Amélie Nothomb à partir de la réception de Stupeur et Tremblements</i>	480
Xavier Martin <i>Aborder la littérature contemporaine à travers la tradition galante</i>	494
Giuseppe Persiani <i>Pier Maria Rosso di San Secondo modernista e il romanzo La morsa come cesura della sua prima narrativa</i>	505
Mette Ruiz <i>Tout-monde d’Édouard Glissant : le passage d’un engagement régional à une vision mondiale</i>	520
<b>Rhétorique, société et philosophie - Retórica, sociedad y filosofía - Retorica, società e filosofia - Retórica, sociedade e filosofia</b>	534
Alexandra R. Kratschmer & Ana Paulla Braga Mattos <i>Mi fido dei vaccini - la retorica della (s)fiducia nei vaccini a bambini in genitori italiani</i>	535
Marge Käsper <i>Le praxème crise dans le discours médiatique. Covid-19, gilets jaunes et autres crises</i>	550
Franck Orban <i>L’obsession remplaciste en France avant Renaud Camus</i>	562
Andreas Romeborn <i>La romanistique dans le contexte universitaire suédois d’aujourd’hui. Présence de la discipline et identité professionnelle</i>	574
Anne Elisabeth Sejten <i>L’artification : les enjeux philosophiques d’un concept sociologique</i>	595
<b>Traduction – Traducción – Traduzione - Tradução</b>	606
Hélène Celdran <i>Édition et traduction simultanées : mission impossible ?</i>	607

Giovanni Fort

*Male storie, racconti crudeli, e saghe malvagie: sfide e riflessioni traduttologiche per una edizione in traduzione italiana di Onda sagor di Pär Lagerkvist. Case study della applicazione di un modello*

617

Anje Müller Gjesdal

*Le pronom on en traduction – l'exemple de L'Opoponax de Monique Wittig*

635