



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz

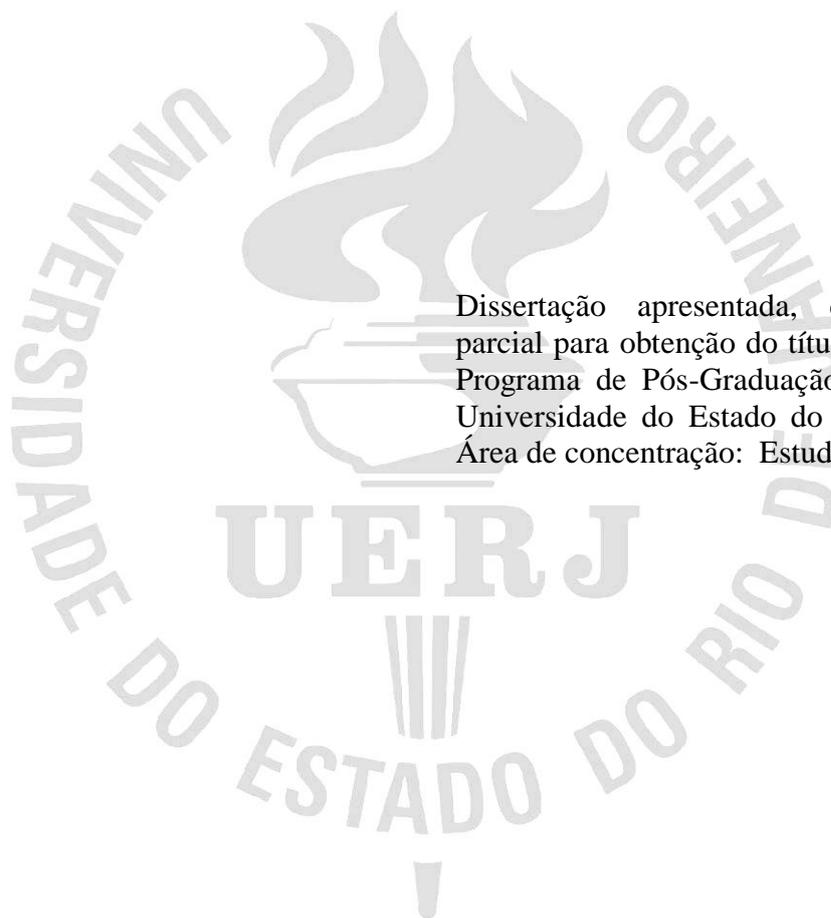
**A (re)categorização de *frames* no processo ensino-aprendizagem de
alemão**

Rio de Janeiro

2020

Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz

A (re)categorização de *frames* no processo ensino-aprendizagem de alemão



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos da Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

Q3

Queiroz, Marianna Luiza da Costa Lima.

A (re)categorização de frames no processo ensino-aprendizagem de alemão / Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz. - 2020.

156 f. : il.

Orientadora: Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua alemã - Estudo e ensino – Teses. 2. Cultura - Alemanha – Teses. 3. Estereótipos (Psicologia social) - Teses. 4. Língua alemã - Compêndios para estrangeiros - Teses. I. Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 803.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz

A (re)categorização de *frames* no processo ensino-aprendizagem de alemão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos da Língua.

Aprovada em 5 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Naira de Almeida Velozo
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Ana Beatriz, que dedicou sua vida inteira a mim, criando-me sozinha, guiando-me por caminhos certos e acreditando na minha capacidade. Voei longe como ela sempre sonhou. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

À professora Jenny Elfriede Kellner (*in memoriam*) pela constante motivação. Por sempre ter acreditado na minha capacidade. Sem seu incentivo, eu não teria seguido em frente com a Língua Alemã.

À minha mãe Ana Beatriz, que em momentos difíceis sempre me motivou a seguir em frente, acreditando sempre na minha capacidade e em meu trabalho.

Ao meu namorado, pelo amor, pelo carinho, pela parceria e por sua ajuda, sempre me apoiando e estando ao meu lado em todos os momentos, não me deixando desistir.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, minha segunda casa, pela qual tenho gratidão e amor incondicional, que me acolheu por quatro anos de Graduação, mais um de Especialização e continuou me acolhendo no Mestrado.

À minha orientadora Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke, pelo suporte não somente na produção da dissertação, mas pelos incentivos para a vida, pela compreensão, pela força e motivação. Obrigada por sempre acreditar em mim e me incentivar a ser melhor a cada dia, sendo como uma mãe em momentos difíceis.

Ao professor Ebal Sant'Anna Bolacio Filho por acreditar na minha capacidade desde o começo, pela força, pelo incentivo e dedicação de sempre, pela preocupação e pelas orientações acadêmicas e de vida.

Aos estudantes, professores e formadores, pela disponibilidade em responder a questionários e participar de entrevistas. E aos professores desses estudantes, que cederam espaço em suas aulas, para que os questionários fossem respondidos.

Ao corpo docente do Setor de Alemão UERJ pela enorme e constante dedicação aos seus alunos.

A todo corpo docente da UERJ, além da direção e da administração, que realizam seu trabalho com tanto amor e dedicação, apesar das adversidades, trabalhando incansavelmente para que nós, alunos, possamos contar com um ensino de excelência.

E a todos os meus amigos e familiares que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigado.

Durante toda a sua vida, estudara o universo, mas desprezara sua mais clara mensagem: para criaturas tão pequenas como nós, a vastidão só é suportável através do amor.

Carl Sagan

RESUMO

QUEIROZ, Marianna Luiza da Costa Lima. *A (re)categorização de frames no processo ensino-aprendizagem de alemão*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Na presente pesquisa, pretende-se identificar os *frames* ativados em relação a aspectos culturais relativos a estereótipos trazidos pelos alunos antes de iniciar o estudo da língua-alvo, verificar a influência do senso comum para a formação dessas imagens e, por fim, investigar se e como ocorreu algum processo de recategorização (mudança de *frame*) no decorrer de sua aprendizagem. Como fundamentação teórica para este estudo serão abordados o conceito de cultura conforme Hall (1989); Eagleton (2005); Bennett (1998) e Kramsch (1998), o conceito de *frames* conforme Fillmore (1982), Ferrari (2011) e a noção de categorização, segundo Ferrari (2011) e Abreu (2010). A metodologia de pesquisa adotada tem caráter interpretativo e conta com três instrumentos diferentes para a reunião de dados: questionários, entrevistas e análise de livros didáticos. Espera-se com este percurso investigativo responder a três perguntas de pesquisa: 1) quais as categorias pré-estabelecidas pelos alunos através da ativação de *frames* mais frequentes; 2) qual a influência do senso comum na formação das imagens mentais dos participantes; 3) observando se elas sofreram modificações ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura. Estereótipos. *Frames*. Ensino de Alemão. (Re)categorização.

ABSTRACT

QUEIROZ, Marianna Luiza da Costa Lima. *(Re)categorizing frames in the German as a foreign language teaching-learning process*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This paper purports to identify the *frames* which are activated by cultural-stereotypes that students possess before initiating the target-language study. It also seeks to verify what role does common sense play in creating these images, as well as to investigate if and how any recategorization (*frame* change) process has taken place during learning. This study is theoretically underpinned by the concept of culture according to Hall (1989); Eagleton (2005); Bennett (1998) and Kramsch (1998); the concept of *frames* according to Fillmore (1982), Ferrari (2011); and the notion of categorization by Ferrari (2011) and Abreu (2010). This study adopts an interpretational research methodology and uses three different tools to collect data: questionnaires, interviews, and textbook analyses. It is hoped that this investigation may lead to the elucidation of three research questions: 1) what are the students' pre-established categories, which shall be answered by analyzing the activation of the most frequent *frames*; 2) what role common sense plays in the creation of the participants' mental images; 3) whether these images have suffered any modifications during the teaching-learning process.

Keywords: Culture. Frames. German teaching. (Re)categorizing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Índice do livro <i>Sicher B2.1</i>	82
Figura 2 – Quadro “você sabia” diferença entre “amigos”, “colegas” e “conhecidos”.....	83
Figura 3 – Indicação de filmes no livro didático <i>Sicher B2.1</i>	86
Figura 4 – Exibições públicas de <i>Tartort</i> na Alemanha	87
Figura 5 – Quadro “como é no seu país”? Objetivo de saber se há exibições públicas no país nativo do aprendiz.....	88
Figura 6 – Um dia na Suíça	89
Figura 7 – Quadro “você sabia” sobre o alemão suíço	90
Figura 8 – Índice do livro <i>Sicher B2.2</i>	91
Figura 9 – O trabalho voluntário na Alemanha	92
Figura 10 – Quadro “você sabia?” sobre o trabalho voluntário.....	93
Figura 11 – Exercício sobre variações linguísticas regionais na Alemanha.....	94
Figura 12 – Quadro “você sabia” sobre variações linguísticas.....	95
Figura 13 – Índice do livro <i>DaF kompakt B1</i>	96
Figura 14 – Início da lição sobre Liechtenstein.....	97
Figura 15 – Exercício de leitura sobre os correios na Alemanha.	98
Figura 16 – Início da lição sobre a história da cidade e Berlim.	99
Figura 17 – Início da lição sobre a língua alemã na Europa e no mundo.....	101
Figura 18 – Índice do livro <i>Mittelpunkt neu B2</i>	102
Figura 19 – Texto sobre uma alemã que viaja para o Brasil	103
Figura 20 – Exercício de leitura sobre as regras de boa vizinhança na Alemanha.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gatilhos identificados nas respostas dos participantes (aspectos positivos mais frequentes).....	52
Gráfico 2 – Gatilhos identificados nas respostas dos participantes (aspectos negativos mais frequentes).....	53
Gráfico 3 – Menções – países de língua alemã	54
Gráfico 4 – Gatilhos positivos mais frequentes identificados nas respostas dos participantes (senso comum)	58
Gráfico 5 – Gatilhos negativos mais frequentes identificados nas respostas dos participantes (senso comum)	59
Gráfico 6 – Quando você comenta com as pessoas que você é um estudante de alemão, o que elas te dizem?	62
Gráfico 7 – O que elas dizem? (reações mais frequentes).....	63
Gráfico 8 – O que elas te dizem? (Palavras mais frequentes)	63
Gráfico 9 – Alunos que tiveram experiência em algum país de língua alemã	66
Gráfico 10 – Experiências pessoais nos países de língua alemã do Grupo B	67
Gráfico 11 – Modificou os <i>frames</i> através do contato com a língua, cultura e seus falantes?	70
Gráfico 12 – O livro didático apresenta potencial para recategorização de <i>frames</i> ?	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L2	Segunda língua
LA	Língua alemã
LE	Língua estrangeira
PLA	Países de língua alemã

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1	O conceito de “cultura”	16
1.2	Cultura e ensino de alemão como LE	22
1.2.1	<u>O conceito de <i>Landeskunde</i></u>	23
1.2.2	<u>O papel da “cultura” ao longo das décadas no ensino de línguas</u>	26
1.3	Cognição	33
1.3.1	<u><i>Frames</i> e categorização</u>	33
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	45
2.1	Finalidade e natureza da pesquisa	46
2.2	Procedimento de coleta de dados	47
2.3	Contexto e plano de recrutamento dos participantes	47
2.4	Questão ética	49
3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	50
3.1	Os <i>frames</i> ativados para os países de língua alemã	51
3.2	A influência do senso comum para a formação de <i>frames</i>	57
3.3	O processo de (re)categorização dos <i>frames</i> dos países de língua alemã	65
3.3.1	<u>A expansão categorial e a (re)categorização através de vivências</u>	66
3.3.2	<u>Expansão categorial e (re)categorização nas aulas de alemão como L2</u>	74
3.3.3	<u>Expansão categorial e (re)categorização através do material didático</u>	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – Roteiro de questionário	115
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	121
	APÊNDICE C – Transcrição de entrevistas	122

INTRODUÇÃO

Atualmente aprender um idioma não é visto somente como a apreensão de novas estruturas gramaticais, mas sim de uma nova forma de pensar, agir e ver o mundo além da nossa (KRAMSCH, 1998; FERREIRA, 2010; BOLACIO FILHO, 2012 e STANKE, 2014). Essa aquisição envolve além do conhecimento de uma nova cultura, uma apreensão de novos *frames*. Esse conceito, segundo Fillmore (1982), são esquematizações de cenas complexas das experiências ou de conhecimentos estruturados mentalmente. Os *frames*, ainda segundo o autor, podem sofrer variações de acordo com contextos, culturas e meios sociais. Sendo assim, falar um idioma estrangeiro requer uma constante alternância de *frames*, uma vez que eles são diferentes de uma cultura para a outra. Cada ser humano esquematiza suas experiências de diversas maneiras, variando de acordo com seu meio e sua vivência pessoal. Segundo as autoras Zimmer e Alves (2014, p. 78), ao se aprender um novo idioma, o estudante aprende a lidar com a troca de arcabouço mental, os *frames*, resultando no processo de *frame-switching*. Um *frame* compõe algo maior: as categorias. A categorização é um processo de agrupamento de entidades de acordo com suas semelhanças físicas (cf. FERRARI, 2011, p. 31). Para a formação de uma categoria, é preciso um núcleo prototípico (ROSCH, 1973), que, por sua vez, se caracteriza por apresentar todos os traços definidores de uma determinada categoria. Quanto mais características um membro tiver em comum com o núcleo, mais próximo dele ficará.

A motivação para esta pesquisa ocorreu durante as minhas experiências em sala de aula, observando durante as colocações dos alunos os *frames* de países de língua alemã que eles traziam consigo e como eles iam lidando com eles ao longo do curso de língua alemã através das aulas e do trabalho com os livros didáticos. Observei que muitos dos *frames* se reduziam aos do senso comum e acabavam retratando estereótipos com relação ao país de língua-alvo e com seus falantes. Neste trabalho entende-se por senso comum “o conjunto de ideias e opiniões que é aceito pela maioria das pessoas de um grupo ou sociedade, geralmente imposto e desprovido de valor crítico; consenso, senso habitual: comentários de senso comum.” (Dicionário online de Português Aurélio¹)

¹ <https://www.dicio.com.br/aurelio/> (último acesso em 12/02/2020)

Segundo Gramsci (1999), o senso comum representa um complexo de materialismo, dogmatismo e incoerência. O materialismo seria o produto imediato da sensação, percepção apenas das aparências dos fatos e seria dogmático porque é repleto de certezas decisivas, tendo a lógica formal como sua expressão, e é incoerente enquanto se baseia em uma mente infantil. Ainda segundo o autor, o senso comum seria a Filosofia dos não filósofos: uma forma de enxergar o mundo de forma acrítica.

Assim sendo, a sala de aula deveria ser um espaço para discussões e reflexões a respeito de *frames* relativos à cultura-alvo, podendo até mesmo contribuir para uma recategorização desses *frames*, isto é, para uma reorganização categorial que contemple mais a realidade dos países de língua-alvo. As seguintes perguntas nortearam os objetivos do presente estudo:

- 1) Quais são os *frames* em relação aos países de língua alemã armazenados na memória de longo prazo pelos aprendizes antes de iniciar o curso de alemão?**
- 2) Como o senso comum influencia na formação dos *frames* dos alunos?**
- 3) Esses *frames* sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?**

Iniciei minha pesquisa refletindo sobre quem seria meu público alvo e que instrumentos de coleta de dados seriam mais eficientes para me ajudar neste percurso de pesquisa. A partir disso, decidi que faria uma pesquisa baseada na técnica qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 1998). A coleta de dados para o presente estudo iniciou-se através de questionários e entrevistas com estudantes de graduação do curso de Letras – Português/Alemão de duas universidades da cidade do Rio de Janeiro. Na Universidade A, realizei a pesquisa com os estudantes dos 6º, 7º e 8º períodos, inscritos nas disciplinas de Língua Alemã VI, Língua Alemã VII e Língua Alemã VIII e na Universidade B a pesquisa foi realizada com estudantes dos 6º e 8º períodos, inscritos nas turmas de Língua Alemã VI e Língua Alemã VIII), turmas oferecidas no semestre da realização da coleta de dados. A escolha das turmas não foi arbitrária. Ela se deu por conta do tempo de estudo que os alunos tinham da língua alemã. Por estarem mais tempo estudando o idioma, haveria mais possibilidade de verificar se houve recategorização dos *frames* ou não.

Além de questionários e entrevistas, para a coleta e reunião de dados para esta pesquisa, analisei também os livros didáticos utilizados pelos alunos participantes dos

respectivos períodos nas aulas de língua alemã. Com os questionários, busquei identificar os *frames* trazidos pelos alunos antes de iniciar o curso de Letras – Português/Alemão através de perguntas abertas e a influência do senso comum na formação dos *frames* dos alunos. Com as entrevistas, busquei também verificar a influência do senso comum na formação dos *frames* dos alunos e se houve recategorização desses *frames* durante as aulas de alemão, como e através de quais materiais de ensino. E, por fim, através da análise dos livros didáticos, busquei verificar o potencial dos mesmos para fomentar esse processo de recategorização.

Todos os dados gerados foram analisados à luz de pressupostos teóricos revisados na seção 1 deste trabalho, como o conceito de cultura segundo Edward Hall (1976), Eagleton (2005), Hofstede et al. (2010) e Bennett (1998); o trabalho com aspectos culturais em sala de aula de LE segundo Kramersch (1998), Ferreira (2010) e Stanke (2014); conceitos de *frames* e categorização de acordo com Fillmore (1982), Lakoff e Johnson (1980), Abreu (2010) e Ferrari (2011). Como alguns dos autores foram lidos em sua língua original, grande parte das traduções realizadas neste trabalho foram realizadas por mim e os trechos originais foram colocados em nota de rodapé.

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, encontra-se a fundamentação teórica deste estudo através de uma revisão bibliográfica divididas em subcapítulos. Nesses apresento noções de cultura, o papel da cultura no ensino de línguas e noções de *frames* e categorização. No capítulo 2, encontra-se a metodologia de pesquisa, assim como sua finalidade, procedimentos de coleta de dados e seu contexto. No capítulo 3, apresento os dados obtidos através dos questionários, entrevistas e a análise dos livros didáticos, bem como a sua discussão. Por fim, no capítulo 4, apresento as conclusões desta pesquisa.

Com os resultados deste trabalho, espera-se promover uma reflexão sobre a importância do trabalho com aspectos culturais em sala de aula e não somente com as estruturas linguísticas, mostrando que é impossível negligenciar a cultura da língua-alvo em sala de aula de língua estrangeira (LE), porque, conforme afirma Kramersch (1998), língua e cultura são indissociáveis. Com isso, ressalta-se a importância da formação sólida do professor de alemão, para que ele consiga tratar de aspectos culturais em sala de aula e, dessa forma, auxiliar na construção da competência intercultural do aprendiz de língua-alvo. (STANKE, 2014). Pretende-se também com este estudo não só verificar a importância do trabalho com a cultura dentro de sala de aula como meio para uma recategorização, mas também verificar a importância do contato com os falantes da língua-alvo e com sua cultura

através de experiências nos países de língua-alemã e averiguar de que maneira e se essa re categorização ocorreu.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, será apresentado o aporte teórico que fundamentará este estudo e que auxiliará o pesquisador a embasar suas respostas para as três perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

1.1 O conceito de “cultura”

Na presente seção, será apresentado o conceito de cultura sob a ótica de diferentes autores como Edward Hall (1976), Durkheim (1995), Bennett (1998), Tomasello (2003), Hofstede (2010) e Eagleton (2015), passando pela antropologia, sociologia e o ensino de línguas, uma vez que este conceito pode apresentar muitas versões e apreensões.

A cultura, segundo Eagleton (2015), filósofo e crítico literário inglês, opor-se-ia ao que chamamos de “natureza”. Todo ser humano possui um lado natural, isto é, é um ser acultural e associal. Sem a “cultura” o indivíduo não teria a possibilidade de inserção dentro de uma sociedade e nem a capacidade de convivência com os demais pares. Mas como a cultura poderia interferir ou modificar o estado “natural” do ser? Por que ela representaria uma oposição ao que se chama de “natural”? O sociólogo francês Émile Durkheim cunhou o termo “fato social” para explicar a coerção externa que a cultura exerce sob o indivíduo. Para o autor, o “fato social” é um conceito que confere à “cultura” um caráter coercitivo, como uma força exterior ao ser, que moldá-lo-ia para uma vida em sociedade. Ou seja, em seu nascimento, uma criança resumir-se-ia supostamente a uma tábula rasa, com seus instintos mais naturais e primitivos, aguardando assim por um processo de “moldagem” tanto linguística quanto cultural, que se dá através do da experiência corpórea (empirismo), indo de encontro aos ideais chomskyanos de aquisição linguística. Segundo Durkheim (1995, p. 16), faria parte da cultura:

o sistema de signos de que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as práticas observadas em minha profissão etc. funcionam independentemente do uso que faço deles. Que se tomem um a um todos os membros de que é composta a sociedade; o que precede poderá ser repetido a propósito de cada um deles. Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir

que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais.

Para Durkheim, a cultura consiste em um conjunto de regras criadas para monitorar e regular o ser humano. Esse conjunto de regras são transmitidos ao longo das gerações para os novos membros da sociedade. Em *Origens da aquisição do conhecimento humano*, Tomasello (2003, p.18) nomeia esse ato de difundir regras e práticas sociais como “transmissão cultural” ou “herança cultural”. Para o autor, tudo que é criado dentro de um grupo social, seja um objeto, práticas ou regras, é passado adiante e, conseqüentemente, vai sendo “polido”, adaptado e por vezes modificado para as novas gerações. Um exemplo disso é a língua, que vai sendo modificada e adaptada de acordo com as gerações. Tanto a língua quanto os aspectos culturais adquiridos pelos indivíduos variam de acordo com as diversas culturas existentes no mundo. Isso pode ser elucidado através da Hipótese de Sapir-Whorf ou o Relativismo Linguístico, retomada pelo autor Rodriguez (1998). De acordo com a hipótese do relativismo linguístico, as estruturas linguísticas e vocábulos sofreriam modificações de acordo com a diversidade de culturas, isto é, a forma de enxergar o mundo/cultura é expressa através da linguagem. Esta, por sua vez, é criada coletivamente dentro de uma sociedade para exprimir a forma como determinado grupo social apreende o mundo. As práticas culturais revelam intrinsecamente as visões de mundo, pensamentos e mentalidade diante da realidade e cada povo tem sua cultura e a sua forma de compreender o universo que nos cerca. Em Eagleton (2005, p. 52), “Stuart Hall oferece uma igualmente generosa ideia de cultura como «práticas vitais» ou «ideologias práticas» que permitem a uma sociedade, a um grupo ou a uma classe, experimentar, definir, interpretar e entender as suas condições de existência.”

Além de se “opor” ao natural, o conceito de cultura representa uma atividade que levou certo tempo até tornar-se uma entidade. O que entendemos por “cultura” hoje não se deu da noite para o dia, mas ocorreu em um longo processo. Segundo Eagleton (2015, p.12), inicialmente o conceito “cultura” designava um processo material, sendo a transição de uma existência rural para a existência urbana e os novos avanços nas descobertas mundiais. A cultura era a mudança do natural para o “civilizado”. Conforme disserta o autor, os habitantes da cidade são “cultivados”, desde o momento em que deixam para traz tudo o que é considerado primitivo, deixando-se moldar pelas novas tendências culturais, científicas e comportamentais. Como exemplifica Eagleton (2015, p.12), esse processo é

a própria transição da humanidade de uma existência rural para uma existência urbana, da suinicultura para Picasso, da lavoura do solo para a divisão do átomo. No

jargão marxista, a palavra reúne estrutura e superestrutura numa única noção. Subjacente ao prazer que supostamente retiramos de pessoas «cultivadas» talvez esteja, latente, uma memória comum de tempos de seca e de fome. Mas o desvio semântico é também paradoxal: são os habitantes da cidade que são «cultivados» e não os que vivem realmente da lavoura. Os que cultivam a terra são menos aptos para se cultivarem a si próprios. A agricultura não permite tempo livre para a cultura.

Mais adiante, o conceito de cultura passa a ser ligado ao conceito de “divindade e transcendência” (EAGLETON, 2015, p. 12), substituindo assim a visão anterior. A cultura precisava ser venerada e protegidas, ou seja, era vista como algo divino.

Em Altmayer (1997 apud STANKE, 2014, p. 55), o conceito de cultura, no momento em que o mundo atingia o ápice do Imperialismo, vai sendo associado à ideia de progresso científico e às conquistas territoriais (período de colonizações por todo o mundo), contribuindo para a ideia do eurocentrismo, a partir do momento em que tudo o que tinha origem europeia era visto como culto e valorizado e tudo que era originário dos países colonizados seria inculto, considerando até mesmo seus habitantes como pessoas selvagens e não-civilizadas.

Em decorrência disso, começa-se a dar valor à cultura erudita, denominada de “Cultura” ou “alta cultura” (EAGLETON, 2005). Após o período de Guerras Mundiais, a cultura, segundo Eagleton (2005 p. 40), “torna-se vital para o nacionalismo e de uma forma que não o é, ou pelo menos, não o é tanto, para a luta de classes, os direitos civis ou o alívio da fome.”

Mais adiante, a cultura é entendida como o cultivo do que cresce naturalmente dentro de uma sociedade (EAGLETON, 2005), seja o cultivo de hábitos e costumes, de artefatos, de festas e tradições. Todos os âmbitos que o conceito de cultura abarca podem ser modificados também dentro de uma sociedade. Tomasello (2003, p. 51) chama tal fenômeno de “Efeito Catraca”:

no registro de artefatos podem ser encontradas várias ferramentas parecidas com martelos que gradualmente foram ampliando sua esfera funcional à medida que iam sendo modificadas para dar conta de novas exigências, indo de simples pedras a ferramentas complexas compostas de uma pedra amarrada a um pau, até os vários tipos de martelos modernos (...). Embora não disponhamos de registro tão detalhado como no caso desses artefatos, provavelmente também foi isso que aconteceu com algumas convenções culturais e rituais (por exemplo, as línguas humanas e os rituais religiosos, que também foram se tornando mais complexos ao longo do tempo à medida que iam se modificando para dar conta de novas necessidades comunicativas e sociais.

As ideias de Hofstede et al. (2010) vão ao encontro da noção de que a cultura não é algo natural e inato do ser humano, mas aprendida, assim como também afirma Durkheim

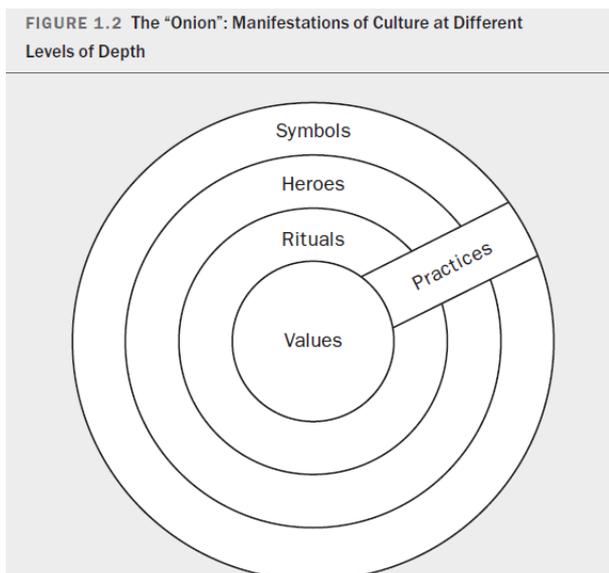
(1995). Dessa forma, Hofstede et.al (2010) afirmam que a cultura funcionaria como um conjunto de regras que os participantes de uma sociedade precisam aprender a partir de seu nascimento, pouco a pouco dentro das escolas e do contexto familiar, para se inserir dentro do grupo social em questão. A cultura é constituída de regras, que são impostas com a função de moldar o indivíduo, polir e dar as formas desejadas por aquela sociedade. A cultura “é também cumprimento de regras, o que envolve igualmente uma interação entre regulado e não regulado.” (EAGLETON, 2015, p. 15)

Para muitos sociólogos e antropólogos, a cultura é vista como um *software* mental através do qual o indivíduo faz uso do mundo (HOFSTEDE et al., 2010, p. 5). Ainda segundo o autor, a “cultura” é a junção de todas as formas de pensar, agir e sentir, além de abranger também aspectos da vida cotidiana, como cumprimentos, comidas e bebidas, exposição de sentimentos, higiene corporal, distância física entre as pessoas etc. Como explicam Hofstede et al. (2010, p.6),

cultura é sempre um fenômeno coletivo, porque é, pelo menos, parcialmente compartilhado com pessoas que vivem ou viveram em um mesmo grupo social, que é onde se aprendeu/aprende. Cultura consiste em regras não escritas de um “jogo social”. É a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas dos demais grupos sociais. (tradução minha) ²

Sendo a cultura “regras de um jogo” que variam de um determinado grupo social para o outro, a cultura não é algo inato e sim aprendida e, segundo os autores apresentados até então, deriva do desenvolvimento social. Hofstede et al. (2010, p. 9) afirmam que as diferenças culturais se manifestam de diversas formas dentro de uma sociedade como, por exemplo, através da criação dos deuses e heróis, dos valores pessoais, dos rituais, dos símbolos etc. porque todos esses aspectos da cultura podem variar de uma cultura para outra. Esses aspectos culturais são criados pelos membros de uma comunidade ou grupo social (“o jogo”), porque, assim como em um jogo de tabuleiro, as regras são criadas para que o jogo transcorra em harmonia e para que os participantes não saiam do propósito oficial da partida. Cada traço cultural (“regra”) apresentado acima está ilustrado no diagrama abaixo, que está organizado em camadas que vão desde a mais externa até a mais interna.

² No original: Culture is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. Culture consists of the unwritten rules of the social game. It is *the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others.*



Fonte: HOFSTEDE et al. (2010, p. 8)

Observando cuidadosamente a ilustração acima, nota-se acima o título *the onion*, a cebola, propondo assim uma metáfora para explicar onde se encontrariam os diferentes aspectos da cultura. Na primeira camada (de fora para dentro e mais superficial) estariam os símbolos, que designam as palavras, gestos, objetos de valor emocional, fotos etc.; na segunda os heróis vivos ou mortos, reais ou imaginários, que possuem determinados modelos de comportamento; a seguir, na terceira camada, se encontram os rituais, isto é, cerimônias religiosas, o conceito de respeito, cumprimentos, crenças etc. ; na quarta camada, os valores e sentimentos, como o que é “bom” e o que é “mau”, “feio” x “belo”, “moral” x “imoral”, “racional” x “irracional”, “decente” e “indecente” etc. Essas dicotomias demonstram a complexidade do termo “cultura”. Mas a grande questão proposta pelos autores é como isso tudo é internalizado pelos indivíduos pertencentes a determinado grupo social. Retomando o conceito de “fato social” proposto por Durkheim (1995), a transmissão cultural seria uma ação coercitiva exercida sob o indivíduo. Ao nascer, aprendemos quem devemos idolatrar, qual língua devemos falar, qual religião devemos seguir, como devemos nos comportar, brigar, chorar e mentir. De acordo com Hofstede et al (2010), nenhum grupo pode escapar da cultura, pois o conjunto de “regras” é a condição *sine qua non* de sobrevivência de determinada civilização. Logo, quando uma criança nasce, ela assume uma cultura que irá representá-la diante das demais.

Não somente Hofstede et al. (2010) propõem camadas para classificar os aspectos de uma cultura, mas Edward Hall (1976), em *Beyond Culture*. O autor desenvolve em seu quarto capítulo uma analogia para explicar a complexidade do termo “cultura”. Para ele, a cultura

apresenta dois aspectos: o aspecto visível e o invisível. Dessa forma, a figura do *iceberg* os ilustraria bem, porque há uma parte que se encontra acima do nível do mar enquanto a outra está submersa. O autor cria essa metáfora para explicar os seguintes aspectos da cultura: a ponta do *iceberg* seria a cultura visível (superficial) e sua base (parte submersa) seria a cultura invisível (profunda). Na parte superficial do *iceberg* estariam as roupas, os símbolos, as festas, as comidas etc. enquanto os valores, as maneiras de pensar, as visões de mundo etc. ocupariam a base, a parte profunda do *iceberg*.

Bennett (1998) também busca dar conta dos dois aspectos da cultura (visíveis e invisíveis), nomeando-os da seguinte maneira: cultura objetiva e cultura subjetiva. A cultura objetiva seria tudo relacionado a informações factuais (dados históricos e geográficos), cultura erudita (literatura, música e manifestações artísticas em geral) e cultura cotidiana (culinária, festas, roupas, tradições, comida etc.). Já a cultura subjetiva seria tudo que diz respeito às questões intrínsecas da cultura, como crenças, valores e opiniões, e que não podem ser observadas a “olho nu”.

Em suma, entende-se cultura neste estudo qualquer manifestação cultural ou qualquer criação dentro de uma sociedade, não sendo necessariamente a chamada “cultura erudita” (EAGLETON, 2015). Cada sociedade interpreta as informações do cotidiano e do mundo de uma maneira e por isso há uma grande diversidade cultural no mundo. A sociedade, o meio, a idade etc. contribuem para que as visões de mundo se alterem de um grupo social para o outro. Em Martelotta et al. (2008, p. 56), a Hipótese de Sapir-Whorf, apresentada neste texto, propõe que “o mundo em que vivemos é um ambiente criado socialmente pelos humanos através da linguagem e que as línguas naturais, mais do que um conjunto de símbolos para expressar ideias já existentes na mente dos indivíduos, funcionam como um guia para a atividade mental.” Um exemplo apresentado pelos autores seria o dos esquimós que têm em seu léxico diversas palavras para definir neve. Isso acontece, porque eles vivem em um ambiente muito frio, no qual a neve varia de acordo com a época do ano e sempre há neve o ano todo. Conforme a hipótese do Relativismo Linguístico, as culturas diferentes enxergam a realidade de maneira diferente. As noções de “neve” não estão na realidade em si, mas na visão que o ser humano tem dela (MARTELOTTA et al., 2008). Por conta das diferentes formas de pensar e conceber o mundo, a cultura é relativa e surge dentro de determinado grupo social. Esta, por sua vez, apresenta um conjunto de regras, costumes, noções, crenças etc., que são impostas a cada participante da sociedade. Estes nasceriam como uma “tábula rasa” em diversos lugares do mundo e começariam a ser “moldados” aos costumes locais já em sua infância, de acordo com Durkheim (1995). Tudo que é criado dentro da sociedade é

compartilhado com seus membros e passado adiante para as próximas gerações. Entender a cultura do outro é mais complexo do que parece, porque ela não é somente constituída pelo que vemos nas ruas quando viajamos, mas ela é mais do que isso. Segundo Edward Hall (1976), Bennett (1998) e Hofstede et al. (2010), a cultura apresenta camadas escondidas e subjetivas e isso deve ser levado em conta no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que é o momento onde o professor tenta entregar ao aluno os “novos óculos”, para que o aluno os vistam e consigam enxergar o mundo de forma diferente.

1.2 Cultura e ensino de alemão como LE

Em um planeta com 7,53 bilhões de habitantes e com 193 países, segundo dados de contagem apresentados no site da Organização das Nações Unidas (ONU)³, pode-se observar uma grande diversidade de culturas, povos e línguas. Se pensarmos que em cada um desses 193 países não necessariamente será falada uma única língua, mas algumas, como dialetos e variações linguísticas, quantas manifestações culturais teríamos no mundo? Muitas! Quantas pessoas viajam o mundo com mais facilidade de locomoção, quantos processos migratórios ocorrem com o advento da globalização? Em decorrência disso, para evitar conflitos culturais, mediar a compreensão do outro e seus diferentes olhares para o mundo, possibilitar a integração e a paz entre diferentes povos e culturas, por mais aceitação e tolerância, foi imprescindível a presença de aspectos culturais como um dos objetivos de aprendizagem em sala de aula.

Por vezes, entende-se por aprender um idioma a apreensão de um apanhado de regras, estruturas e vocábulo, com a finalidade de se estabelecer uma comunicação. No entanto, aprender uma língua é adquirir uma nova cultura, é aprender uma nova forma de pensar, enxergar o mundo sob outra ótica. Isso é o que Ferreira (2010, p.42) apresenta no trecho a seguir:

Aprender a desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade. Portanto, vai além de adquirir vocabulário e formas gramaticais.

³ Site da ONU: <https://news.un.org/pt/story/2017/06/1589091-populacao-mundial-atingiu-76-bilhoes-de-habitantes> (último acesso em 6 de julho de 2019)

Kramersch (1998, p. 32) coloca uma importante questão: “como os significados de cultura estão codificados nos signos linguísticos?” Com essa pergunta, a autora afirma que a cultura se manifesta através da língua que determinado grupo social utiliza. A cultura de um grupo pode ser observada e percebida através da maneira como eles se expressam. De acordo com Kramersch (1998, p. 37):

A linguagem não determina nossa cognição nem nossas emoções; tortura significa tortura em qualquer idioma. Mas, chamando-a de outra coisa, como “técnica de interrogatório aprimorada”, pode-se mudar o grau da cognição e a intensidade da emoção desencadeada pelas palavras. Não de maneira determinista, e não nos significados do dicionário das palavras, mas nas escolhas enunciativas dos falantes e escritores e nos significados afetivos, sociais e políticos que atribuem a estas palavras.⁴

Dado o fato da cultura se manifestar na linguagem, ao aprender um idioma, se faz necessário o trabalho com aspectos culturais da língua-alvo, porque a minha língua expressa a forma que penso, a organização da minha sociedade, a forma que as coisas estão categorizadas, porque escolho determinadas palavras e não outras para representar situações etc. demonstram o quanto a língua reflete e fala sobre quem eu sou. Por isso a língua exprime cultura, logo, língua é cultura.

1.2.1 O conceito de *Landeskunde*

No final do século XIX, segundo Pietzuch (2010), a visão utilitarista do conhecimento era predominante no ensino-aprendizagem. O ensino de gramática, filologia, literatura clássica e a tradução era o objetivo principal da aula. Com a internacionalização do comércio e da mobilidade, a necessidade de se aprender fatos sobre o país (vida cotidiana, geografia, história, contextos econômicos, política etc.) se tornou essencial. A isso, segundo o autor, deu-se o nome de *Realienkunde*, ou “cultura material”. Pelanda (2001, p. 43) acrescenta mais dois termos para nomear essa forma de se ensinar “cultura”: *Deutschlandwissen* ou *Deutschlandkunde* que, em português, significa respectivamente “saberes sobre a Alemanha”

⁴ No original: *Language does not determine our cognition nor our emotions; torture means torture in any language. But by calling it something else, like “enhanced interrogation technique”, one can change the degree of the cognition and the intensity of the emotion triggered by the words. Not in a deterministic way, and not in the dictionary meanings of words, but in the enunciative choices of speakers and writers and in the affective, social, and political meanings they assign to these words. It is to these enunciative choices that I now turn.*

ou “estudo sobre a Alemanha”. Segundo Pietzuch (2010), na década de 1920, o ensino enciclopédico dá lugar ao estudo da cultura estrangeira em sua totalidade, não somente a língua, mas a essência do país da língua-alvo em contraste com a própria cultura do aprendiz.⁵ A isso dá-se o nome de *Kulturkunde*, ou “estudos culturais”. O conflito inicial gerado pela escolha do termo *Kulturkunde* se deu por conta da natureza estereotipada do povo alemão em comparação com outros povos, porque, nos anos 30, o termo fazia uma ponte para uma ideologia de raça nacional-socialista como inerentes à essência alemã.⁶ (PIETZUCH, 2010, p. 1446)

A partir do final da década de 1960, segundo Pietzuch (2010, p.1446), a *Landeskunde* surge como despedida do termo *Kulturkunde*. O novo termo, segundo Pelanda (2001), designa os saberes socioculturais, dando uma atenção especial ao contexto social e aos seus falantes. A palavra *Landeskunde* em sua composição apresenta uma justaposição de dois termos: *das Land* e *die Kunde*, que significam respectivamente “país” e “estudo”, segundo Stanke (2014, p. 67). Ainda segundo a autora, o termo poderia ser entendido como “estudo do país” ou “conhecimento do país”. Mas, de acordo com Stanke (2014), a definição para o termo não é tão simples quanto parece. Conforme Pietzuch (2010), o termo foi entendido das mais diversas maneiras, desde civilização, cultura estrangeira, estudos culturais, até se achar o termo *Landeskunde* aceito atualmente. O conceito de *Landeskunde* é o termo usado para definir o estudo de cultura na área de ensino de alemão como língua estrangeira. Seu papel na aula de alemão foi definido a partir de 22 teses, em alemão, *ABCD – Thesen*.

As *ABCD – Thesen* (“Teses ABDC”), segundo Stanke (2014, p. 93), delineiam o que se entende por *Landeskunde* no ensino de alemão como LE. Ainda segundo a autora, os *ABCD-Thesen* são um documento que apresenta 22 teses que argumentam em favor da importância da *Landeskunde* no ensino de alemão como LE, conforme o trecho abaixo:

Landeskunde, na aula de LE, é um princípio, que se concretiza através da combinação de ensino de língua e informação cultural e, através de atividades especiais, deve ter efeito para além da aula de alemão, como por exemplo, através da

⁵ No original: *Ziel war es nun nicht mehr, enzyklopädische Wissen, d. h. additiv zusammengefügte Realien, über das Zielsprachenland zu vermitteln, sondern die fremde Kultur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und damit das Wesen des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen.*

⁶ No original: *Eine gewisse, die Auseinandersetzung von Anfang an mit prägende, stereotypisierende Stilisierung des deutschen Wesens im Kontrast zum sogenannten Wesen anderer Völker führte in den 1930er Jahren zu einer nahtlosen Überführung der Kulturkunde in eine der nationalsozialistischen Rassenideologie entsprechenden deutschen Wesensschau.*

troca e do encontro. Dessa forma, *Landeskunde* não é uma disciplina independente. (ABCD-THESEN, 1990, p. 15).⁷

Os responsáveis pela formulação desse documento são os representantes de associações de professores da Áustria, antiga Alemanha Oriental, antiga Alemanha Ocidental e Suíça. Essas associações apresentaram as 22 teses, dentre elas, para este trabalho, destaco as teses 4, 5 e 17. O primeiro postulado⁸ afirma que a aula de alemão presta uma grande contribuição para a convivência pacífica entre os falantes (aprendiz e os falantes da língua-alvo). A *Landeskunde* ocupa um papel significativo, à medida que mostra aos aprendizes a realidade e a sua identidade cultural dos países de língua-alvo. Na tese número 4⁹ explica-se que a tarefa da *Landeskunde* no ensino de alemão como LE consiste não somente em informações sobre o país e o povo, mas na sensibilização e desenvolvimento de habilidades, estratégias e competência para lidar com a cultura estrangeira. Para isso, a cultura-alvo precisa ser relativizada e conectada com a realidade do aprendiz a partir do momento em que ele entra em contato com o outro. Conforme Klimová (2008, p. 8),

A mediação de conhecimentos de diferentes áreas da vida cotidiana não serve só como mera orientação, mas também para uma melhor compreensão da cultura do outro e das pessoas que fazem parte dessa cultura. O aprendiz deveria ser conscientizado de que tudo ao que ele está acostumado em seu próprio país e tudo o que ele percebe como algo natural, pode ser completamente diferente em outro país.¹⁰

⁷ No original: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinauswirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach.*

⁸ No original: *Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.*

⁹ No original: *Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.*

¹⁰ No original: *Die Vermittlung von Kenntnissen aus verschiedenen Bereichen des Alltagslebens ist nicht nur für eine einfachere Orientierung, sondern auch für ein besseres Verständnis der fremden Kultur und der dort lebenden Menschen notwendig. Den Lernern sollte bewusst werden, dass alles, woran sie in ihrem eigenen Land gewöhnt sind und als Selbstverständlichkeit wahrnehmen, in einem anderen Land völlig anders sein kann.*

A partir do conhecimento do outro, poder-se-ia evitar preconceitos e clichés e se fomentar o desenvolvimento da tolerância em cada aprendiz. A tese a seguir, a de número 5¹¹, ressalta a importância de se trabalhar com os aspectos culturais de todos os países de língua alemã (Alemanha, Áustria, Suíça e Liechtenstein), porque não há somente um país, mas sim um conjunto de países nos quais se falam alemão e o aluno precisa conhecê-los para desfazer a ideia de que só se fala alemão na Alemanha. Por fim, na tese de número 17¹² consta o fato de que o aprendiz experiencia a cultura estrangeira de forma emocional e subjetiva. Por isso, com a *Landeskunde* trabalha-se com as experiências dos alunos e opiniões pessoais dentro de sala de aula. Esse trabalho pode ser através de vivências pessoais dos alunos com os falantes ou com a cultura-alvo, através do conhecimento prévio do país de língua-alvo ou com qualquer tipo de experiência que o aluno tenha tido, seja ela pessoal ou não. Relembrando que é importante a reflexão sobre essas experiências e sobre os pontos de interseção entre a cultura-alvo e a cultura do aprendiz para se evitar que os preconceitos sejam reforçados, segundo Pauldrach (1992).

Apesar do termo *Landeskunde* ser utilizado na área de ensino de alemão para designar o trabalho com a cultura do país de língua-alvo, a partir de agora irei utilizar o termo “cultura” neste trabalho para se referir a isto.

1.2.2 O papel da “cultura” ao longo das décadas no ensino de línguas

O conceito de “cultura”, segundo Stanke (2014, p. 71) sempre perpassou o ensino de alemão e também os diversos métodos e abordagens para o ensino, no entanto, a forma de se trabalhar a cultura e o seu conteúdo foram se modificando no decorrer das décadas.

Vilson Leffa (1988), apresenta, em seu artigo *Metodologia de Ensino de Línguas*, métodos e abordagens no decorrer dos anos em uma ordem cronológica. O autor inicia seu artigo definindo as diferenças entre LE e L2 (LEFFA, 1988, p. 3), conceitos importantes para este trabalho. Ele entende por L2 o estudo de uma língua que é usada fora da sala de aula e

¹¹ No original: *Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. Dabei sind Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien.*

¹² No original: *Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskunde-Unterricht muss daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.*

por LE quando a comunidade não utiliza a língua estudada fora de sala de aula, como é o caso dos alunos participantes desta pesquisa, que estudam a língua alemã no Brasil. No entanto, apesar das diferenças conceituais, o autor não fará essa distinção ao longo de seu artigo, optando por utilizar o termo L2¹³. Na presente pesquisa, também não farei diferenciação entre os dois termos. Farei uso do termo LE, porque este é mais recorrente na área de estudos de alemão como língua estrangeira.

O autor começa pela abordagem da gramática e da tradução, que consistia em um trabalho intensivo com a tradução de textos literários, memorização de palavras, conhecimento de regras para juntar palavras etc., com uma enorme ênfase na língua escrita. Nesse método, são encontrados somente textos literários, tendo por objetivo levar o aluno “a apreciar a cultura e a literatura da L2.” (LEFFA, 1998, p. 5). O trabalho com os aspectos culturais, segundo Neuner e Hunfeld (1993, p. 86) era baseado em dados e informações factuais, com a finalidade de se construir uma imagem do país.

Como método subsequente, temos a abordagem direta. Segundo Leffa (1988), este surgiu em oposição à abordagem de gramática e tradução e tinha como postulado principal o aprendizado da LE através da própria LE. Também tinha um foco maior na oralidade do que na escrita e os temas abordados como ponto de partida para a fala eram diálogos situacionais como “no banco”, “no supermercado” etc. (LEFFA, 1988, p. 6), ou seja, essa abordagem apresentava mais dos aspectos da cultura objetiva, de acordo com a nomenclatura proposta por Bennett (1998), porque se voltava para assuntos de ordem prática e do cotidiano, que fazem parte da cultura visível a olho nu e faz parte da ponta do *iceberg*, metáfora proposta por Hall (1976).

A abordagem audiolingual surgiu em um contexto no qual o exército americano precisava de falantes fluentes de diversas línguas estrangeiras e não os encontrou. Para solucionar esse problema, foi preciso produzir falantes fluentes em pouco tempo. Neste método, era valorizada e enfatizada a estrutura de uma língua, que era exercitada através da repetição de estruturas linguísticas e de um processo mecânico de estímulo e resposta, condicionando os alunos a determinadas estruturas prontas (LEFFA, 1988, p. 11). A abordagem audiovisual pode ser entendida como uma variação da abordagem audiolingual, mas ela diferencia-se desta por fazer uso de imagens e vídeos como apoio para a repetição de sentenças (LEFFA, 1988). O trabalho com aspectos culturais ainda estava focado em temas do cotidiano (NEUNER e HUNFELD, 1993, p. 61).

¹³ Utilizarei L2 em trechos retirados do artigo do autor Leffa (1988).

Após o período estruturalista de Saussure (1916) e behaviorista de Skinner (1957), eis que surge a abordagem comunicativa. Esta levava em conta as circunstâncias em que as sentenças e frases eram produzidas, isto é, o contexto ganhou um papel importante para a produção linguística. Segundo Leffa (1988), a constituição da abordagem comunicativa enfrentou seu primeiro desafio, quando estudiosos tiveram de elaborar um inventário das noções e funções que se expressam através da língua. O objetivo não era descrever as estruturas linguísticas, mas sim os usos que se podem fazer dela. Por isso, segundo Leffa (1988), o estudioso Van Ek (1976) dividiu as funções da língua em categorias, conforme o trecho abaixo:

(1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando provação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.). (LEFFA, 1988, p. 20)

Conforme Leffa (1988), o aprendiz deveria estar exposto não somente à língua, mas aprender juntamente a ela suas funções e, de certa forma, algumas delas se encaixariam no conceito de cultura subjetiva, proposto por Bennett (1998), por se tratarem de reações particulares e intrínsecas ao ser humano, como atitudes morais, emocionais, formas de agir quando se quer pedir algo etc. essas atitudes não são observáveis a olho nu, pois pertencem à base do *iceberg*, metáfora de Hall (1976).

Na abordagem comunicativa pode-se observar também aspectos da cultura objetiva (BENNETT, 1998), porque ele apresenta traços da cultura visível, no entanto, diferente dos métodos anteriores, ela é apresentada muitas vezes por diálogos que “devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas ao telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.)” (LEFFA, 1988, p. 22), simulando uma situação autêntica. Esses materiais autênticos citados pelo autor não devem se restringir

aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. (LEFFA, 1988, p. 22)

Com o passar do tempo, emerge a abordagem sociointeracionista, que conecta as práticas sociais ao uso da língua, pois “é necessário compreender as interações como fundamentais para o processo de aprendizagem.” (COSTA HÜBES, 2011, p. 1). Vygotsky (1987) traz a ideia do materialismo dialético, isto é, “o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho.” (FERREIRA, 2010, p. 40)

Partindo desse ponto, surge a abordagem intercultural. Do termo “intercultural” observa-se o prefixo “inter”, que significa a relação entre culturas, sendo a cultura nativa e a cultura do país de língua-alvo. Um de seus pressupostos, como o nome já faz referência, é a troca entre culturas e tem por objetivo “sensibilizar os aprendizes quanto aos aspectos existentes entre as culturas” (SCHMIDT e DAMKE, 2015, p. 469). Segundo Pauldrach (1992, p. 6),

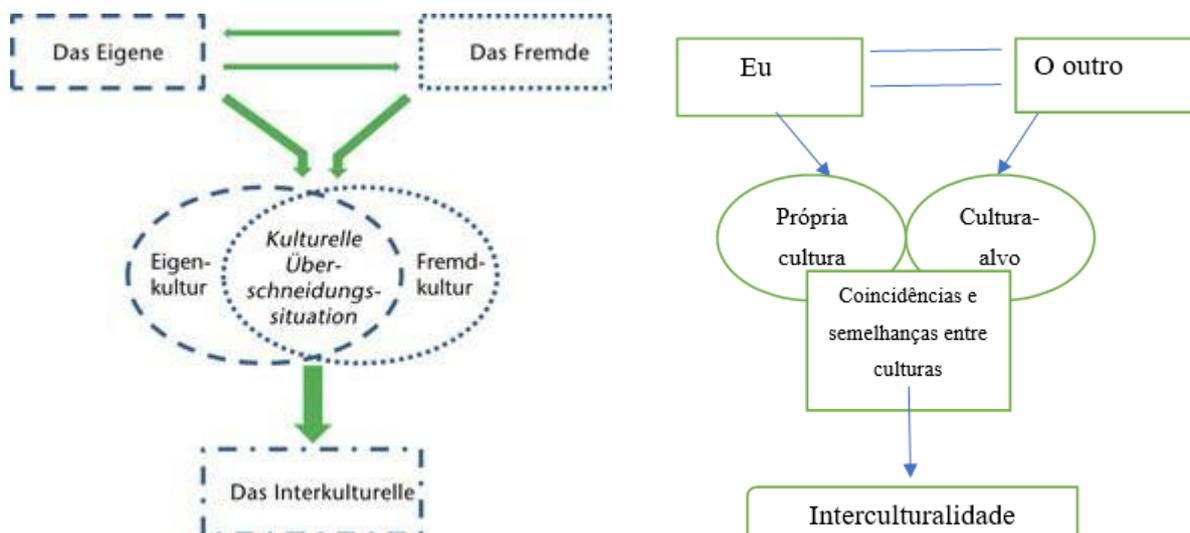
ao lado da competência comunicativa na língua estrangeira entra o entendimento da cultura e do estrangeiro como objetivo de aprendizagem igualmente legítimo. Com o auxílio de temas exemplares, os aprendizes devem ser capacitados a entender melhor a própria cultura e a estrangeira.¹⁴

Esse trabalho de compreensão do outro citado por Pauldrach (1992), em alemão, se chama *interkulturelle Landeskunde* (“estudo intercultural do país”). De acordo com Thomas (2003, apud STANKE, 2014, p. 78):

O intercultural surge, então, quando culturas se encontram, no caso do processo ensino-aprendizagem de uma LE, quando a cultura do aprendiz (*die Eigenkultur*) se encontra com a outra cultura, com a cultura do país da língua-alvo (*die Fremdkultur*) e produzem situações geradas pela interseção dessas culturas (*kulturelle Überschneidungssituation*).

Abaixo a imagem que ilustra o trecho acima:

¹⁴ No original: *Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen.*



Fonte: THOMAS, 2003, p.46 apud STANKE, 2014, p. 79.

As situações geradas através da interseção de duas culturas são o chamado “intercultural”, quando dois ou mais participantes de diferentes mundos culturais “se esforçam” para estabelecer comunicação. Segundo Santos (2004), o “esforço” ocorre, porque essa “interação” e “cooperação” não são naturais. Cada indivíduo traz consigo experiências e conhecimentos próprios de sua cultura e isso determina sua visão de mundo. Durante uma interação entre duas pessoas de culturas distintas, essas visões de mundo não são compartilhadas pelos indivíduos que interagem entre si. Por isso, segundo Santos (2004, p. 154 – 155) o “intercultural” é

um esforço, ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Essa capacidade de “cooperar” e de “esforçar-se” e compreender o outro quando não se compartilha a mesma visão de mundo configura a chamada competência intercultural. Barmeyer (2012, p. 86 apud STANKE, 2014, p. 91) define competência intercultural como

capacidade de uma pessoa de compreender valores, modos de pensar, regras de comunicação e padrões de comportamento de uma outra cultura, para comunicar de maneira transparente os seus próprios pontos de vista em situações de interação intercultural e, portanto, de agir de maneira culturalmente sensível, construtiva e eficaz.

Alguns livros didáticos já incorporaram concepções da abordagem intercultural em sua concepção e apresentam exercícios contrastivos, que propõem ao aluno uma comparação entre a própria cultura e a cultura-alvo. Porém, segundo Rösler (1994, p. 109 apud STANKE, 2014, p.95),

aprendizagem intercultural certamente não é alcançada através de exercícios contrastivos controlados, nos quais grupos (construídos) são descritos e dissecados de acordo com diferentes manifestações de crenças, pensamentos, percepções, sentimentos, assimilações e ações, reunidas sob o conceito de cultura, e ela também não termina com a tentativa de superar estereótipos.

Os exercícios contrastivos, discutido por Rösler (1994), são importantes, no entanto, não dão conta por si só de alcançar uma competência intercultural. É necessário discutir os dados gerados a partir das comparações feitas pelos alunos para uma reflexão mais aprofundada do tema. De acordo com Stanke (2014, p. 96),

é a partir da reflexão que as diferenças podem ser relativizadas e o aprendiz pode ser conscientizado que a avaliação que ele faz da outra cultura é marcada por suas experiências e conhecimentos prévios, pelas crenças, hábitos e formas de pensar e agir adquiridos ao longo de sua socialização, enfim, que a avaliação que se faz da outra cultura é marcada pela própria cultura.

Não devemos somente fazer as comparações, achar os pontos em comum e os pontos de convergência e encerrar o assunto. Sendo assim, após a comparação realizada pelos alunos, é necessário o processo de reflexão sobre as diferenças e sobre os pontos de interseção entre a cultura dos países de língua-alvo e a cultura do aprendiz, não somente para que ele entenda que seu ponto de vista determina a forma como ele enxerga a outra cultura, mas também para que se evite reforçar os preconceitos, conforme o autor Pauldrach (1992). Isso ocorreria, porque segundo o autor, processo de comparação está ligado a um processo de avaliação, na qual o aprendiz acaba por julgar o que é “melhor” ou “pior” diante de seu ponto de vista. Outro ponto importante da comparação seguida de reflexão é, ainda segundo Pauldrach (1992, p. 11 – 12), importante no processo de autoconhecimento, porque é a partir da compreensão do outro que eu consigo compreender a minha cultura e é a partir do conhecimento da minha própria cultura que eu consigo entender a cultura do outro, como se fosse um ciclo.

Especificamente para o ensino de cultura, estudiosos como Weimann e Hosch (1993 apud STANKE, 2014) identificaram três abordagens para o ensino de cultura em sala de aula, a saber: as abordagens cognitiva, a comunicativa e a intercultural, conforme se observa na tabela abaixo:

Concepção na didática	Abordagem cognitiva	Abordagem comunicativa	Abordagem intercultural
Lugar na didática	Disciplina independente na aula de alemão	Na aula de língua estrangeira	Na aula de língua estrangeira
Objetivos de ensino	Conhecimento: saberes sistemáticos sobre a cultura e a sociedade	Competência comunicativa: ter condições de se comunicar sem mal-entendidos	Competência comunicativa e cultural: entender melhor a si e ao outro
Conteúdos	Sociologia; Política; Economia; Cultura; História  Imagem do país de língua-alvo	Como as pessoas moram/descansam, como as pessoas entram em contato umas com as outras, Como as pessoas participam da comunidade, Como as pessoas se sustentam, trabalham, asseguram sua subsistência, Como as pessoas se educam ou se formam (tradições que se estabelecem culturalmente)  Cultura cotidiana/temas de diálogo	Todas as representações da cultura-alvo na aula: seus significados dentro da cultura-alvo e para os aprendizes.  Entendimento do outro e da cultura do outro.

Fonte: WEIMANN e HOSCH, 1993, p. 515 apud STANKE, 2014, p. 76¹⁵

A partir da observação da tabela, pode-se notar que os objetivos e os conteúdos com relação ao ensino de cultura em sala de aula sofreram modificações nos diferentes métodos e abordagens de ensino de alemão como LE.

Como se pode depreender da tabela acima, na abordagem cognitiva, a *Landeskunde* era concebida como uma disciplina independente e tinha como objetivo um conhecimento sistemático sobre a cultura e sociedade através do trabalho com temas factuais, no campo da política, economia, história e sociologia.

Na abordagem comunicativa, a *Landeskunde* já não era mais uma disciplina independente, mas parte integrante da aula de alemão como língua estrangeira. Nessa abordagem, o foco é lançado sobre a comunicação. O objetivo principal evitar que o aluno cometesse algum equívoco em sua produção oral, podendo gerar algum mal-entendido ou falha na comunicação. Os aspectos da cultura cotidiana, como comidas e bebidas, estados e

¹⁵ Tradução de STANKE (2014)

regiões, compra de bilhetes, mobilidade etc, ganham foco na aula de alemão, porque os aprendizes deveriam estar prontos para as exigências da realidade e para o contato direto com membros de culturas diferentes.

E, por fim, na abordagem intercultural, a *Landeskunde* permaneceu incorporada ao ensino, no entanto, seus objetivos se ampliaram. O objetivo não era somente se evitar mal-entendidos no contexto onde a língua-alvo é falada, mas também sensibilizar o aprendiz para entender melhor o outro e também a si mesmo, sua realidade.

1.3 Cognição

A Linguística Cognitiva tem como objeto de estudo a cognição humana. Segundo Abreu (2010, p. 9), a cognição

é a capacidade que os seres humanos têm de processar informações adaptando-se às mais variadas situações possíveis, num curto espaço de tempo (...) A cognição humana engloba a linguagem, a memória, o raciocínio lógico, as emoções e motivação. Abrange, pois, a nossa capacidade de processar informações e de reagir a tudo que percebemos no mundo e dentro de nós mesmos.

Para a Linguística Cognitiva, mente e corpo são indissociáveis, segundo Abreu (2010). As experiências corpóreas, por exemplo, a noção do quente e do frio, a noção do alto e do baixo, do dentro e do fora, influenciam na forma como o indivíduo compreende o mundo, porque é a partir dessas experiências que o ser humano criará seus conceitos de mundo. Esse processo engloba a formação de *frames* e as categorizações, tema deste capítulo.

1.3.1 Frames e categorização

Atualmente, na Linguística Cognitiva, são inúmeros os autores que se ocupam com os conceitos de *frame* e categorização como, por exemplo, Ferrari (2011), Abreu (2010) e Fillmore (1982). Nesta seção, tratarei de apresentar esses conceitos e as visões que os tangenciam sob a ótica de diferentes autores.

O termo *frame* foi cunhado inicialmente por Charles Fillmore (1982) em sua obra “A semântica de *frames*” e foi discutido posteriormente por diversos autores, como Lakoff e

Johnson (1980), Kövecses (2006), Abreu (2010) e Ferrari (2011). Segundo Fillmore (1985 p. 223), determinadas palavras podem representar uma esquematização de experiências ou de conhecimentos. Essas palavras, ao serem ouvidas, podem ativar em nossa mente uma cena completa e já estruturada mentalmente. Essas cenas são chamadas de *frames*. Ainda segundo o autor, o que os *frames* representam para um ser humano pode sofrer variações de acordo com contextos sociais, etários e regionais e conforme as culturas. Assim sendo, uma palavra pode não ativar o mesmo *frame*¹⁶ para todos. Tomemos como exemplo a palavra “mãe”. Para alguns, a figura materna poderia representar uma mãe adotiva, enquanto para outros, somente a mãe que deu à luz a uma criança. Para alguns, a figura da mãe seria aquela que é responsável pela criança, que a cria e da qual cuida. Para outros, a figura materna seria o oposto. O enquadre da cena depende da experiência prévia do ser humano, não somente a individual, mas também a cultural. E para ativar esses *frames* há alguns gatilhos, como as palavras, as situações e até mesmo o livro didático, no caso da sala de aula, foco deste trabalho. Além disso, segundo os autores apresentados nesta seção – Ferrari (2011), Abreu (2010) e Fillmore (1985), os *frames* são ativados, porque é através deles que os indivíduos conseguem interpretar o mundo, visto que são mecanismos cognitivos de organização de pensamentos, ideias e visões de mundo.

Lilian Ferrari (2011 p. 50) também busca definir *frame* a partir da noção proposta por Fillmore (1985). Para a autora, o termo designa

um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência. (...) A interpretação de uma determinada palavra, ou de um conjunto de palavras, requer acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência.

Os dados da experiência corpórea influenciam na forma como criamos os *frames*. Fillmore (1982) nomeia o conjunto de práticas comerciais de compra e venda como *frame* de evento comercial. Ou seja, ao ouvirmos a frase “Antônio comprou um computador”, o verbo

¹⁶ No presente trabalho entende-se por *frame* a noção proposta por Fillmore (1982), como um esquema estruturado de conhecimento armazenado na memória de longo prazo organizado a partir da esquematização de cenas da experiência. Por exemplo: no modelo de compra e venda, há um comprador, um vendedor, a mercadoria, o dinheiro etc. e todos esses elementos que o falante abstrai de comum de todas as cenas de compra e venda no mundo organizam um esquema dessas cenas, uma abstração das cenas. Lakoff (1987) junta a noção de *frames* com as expectativas socioculturais e cria a noção de MCI (Modelo Cognitivo Idealizado) – representações cognitivas estereotipadas (ALMEIDA et al., 2010). Lakoff atualmente já diz que os termos tratam da mesma coisa.

“comprar” ativa uma cena estruturada e convencionada pelos membros de determinada cultura¹⁷: **o ato de compra e venda.**

Retomando o trabalho de Fillmore (1985), Ferrari (2011) traz o conceito de “compra e venda” em seus exemplos e busca explica-lo. Segundo a autora, essa circunstância envolve um comprador, um vendedor, um objeto a ser comprado, dinheiro, valor, algum estabelecimento etc. É notório então que uma simples expressão remete a todo um processo complexo de papeis e ações. Então, o verbo escolhido pelo falante, no caso, o ‘comprar’, “designa a ‘rota’ específica em um determinado *frame*: um modo de relacionar vários papéis participantes para destacar certos aspectos do *frame*.” (FERRARI, 2011, p. 51)

Segundo Fillmore (1985), essas cenas que fazem parte de uma ação (por exemplo, o ato de compra e venda), são convencionadas dentro de um determinado grupo social, podendo variar de um grupo para o outro. As imagens e situações mentais estruturadas que criamos têm origem na própria experiência pessoal ou em algum construto social, que pode ser passado de gerações em gerações. Fillmore considera esses fatores culturais transmitidos dentro da sociedade e o contexto social em que as ações ocorrem para descrição das estruturas cognitivas envolvidas em um evento, por isso, para o autor, o significado lexical advém das experiências e instituições humanas.

Outro exemplo apresentado por Fillmore (1982), é a expressão *Bachelor* (solteirão). De acordo com o autor, a definição por meio dos traços [MACHO+], [ADULTO+], [CASADO-] não seria a mais adequada, pois não daria conta do significado geral da palavra. Por exemplo, um jovem adulto não poderia ser considerado “solteirão”, porque ainda está começando sua vida e não estaria na idade “adequada” para se casar, segundo os parâmetros de nossa sociedade. Tampouco o padre poderia ser chamado de solteirão, já que, como regra da Igreja, o padre não pode se casar devido ao celibato. Almeida et al. (2010, p. 12) também retomam o conceito de *frame* proposto por Fillmore (1982) através do exemplo do “solteirão” e o explicam da seguinte maneira:

Frame é justamente esse conjunto de conhecimentos ou experiências em relação ao qual uma palavra deverá ser interpretada. Isso explica por que o termo “solteiro” parece inadequado quando empregado em referência ao Papa ou ao Tarzam: a expectativa cultural do casamento não se aplica aos dois. Na ausência do *frame* adequado, o uso de “solteiro” parece bem pouco natural. (ou, quem sabe, irônico).

¹⁷ Exemplo próprio baseado nos exemplos de Ferrari (2010) e Fillmore (1985).

Assim, Fillmore (1982) mostra que a definição do termo requer o acesso a um domínio cognitivo específico, que ele denominou de *frame*. Assim sendo, Fillmore (1982, p. 111) define *frame* da seguinte maneira:

qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que para entender qualquer um deles você deve entender a estrutura como um todo na qual ele se encontra; quando uma das coisas desta estrutura é introduzida em uma textura, em uma conversa, todas as outras são automaticamente disponibilizadas.¹⁸

Conforme se pode perceber na citação acima, um *frame* refere-se à uma estrutura de conceitos que são ativados ao mesmo tempo, formando um contexto. As palavras fariam sentido na cabeça do falante, porque ativam um conhecimento de mundo organizado e compartilhado por membros de seu grupo social. O *frame* é, portanto, conhecimento compartilhado em relação a expectativas socioculturais. Para endossar o papel sociocultural na formação de *frames*, os autores Moreira e Salomão (2012, p.491) definem *frame* como “[...] estruturas conceituais estabelecidas na memória permanente, frutos de nossa interação com o mundo e da consolidação de nossa experiência diária”.

Abreu (2010, p. 37), define o termo *frame* como um “domínio semântico vinculado a uma palavra, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos como por elementos da imaginação.” O autor ressalta que as estruturas do *frame* não são fechadas em si, mas envolvem dados da experiência corpórea, conforme apresentado no parágrafo anterior. Para enfatizar esse papel da experiência para a formação e interpretação dos *frames*, dizem Lakoff e Johnson (1980 p. 172) o seguinte:

a cognição depende de experiências sensoriomotoras e essas encontram-se enraizadas em contextos biológicos, psicológicos e culturais mais amplos (...), percepção e ação, todos fundamentalmente inseparáveis da cognição corporificada.

Citando os aspectos psicológicos, a definição para *frames* em Kövecses (2006 p. 69) é a seguinte:

frames são construtos da nossa imaginação – e não representações mentais que se encaixam diretamente em uma realidade objetiva preexistente. Resumindo, *frames* são dispositivos imaginativos da mente.

¹⁸ No original: “any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits, when one of the things in such a structure is introduced into a texture into a conversation, all of the others are automatically made available.”

Esses “construtos da nossa imaginação” poderiam ser substituídos por outros? Abreu (2010, p. 38) afirma que os símbolos podem sofrer modificações. Os *frames* também poderiam? Para responder a essa pergunta, é necessário recorrer ao conceito de categorização que consiste em um “processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.)” (FERRARI, 2011 p. 31). Um exemplo citado por Abreu (2010 p. 21) para ilustrar os processos de criação de categorias é quando ele fala do tigre e o homem das cavernas. Os homens, que estavam na caverna em busca de comida, avistaram um tigre marrom que corre ao seu encontro com a intenção de atacá-los, fazendo com que os homens saíssem correndo para salvar suas vidas. No dia seguinte, os mesmos homens avistam outro tigre, mas desta vez negro que, aparentemente, não demonstra a intenção de atacá-los. No entanto, eles começam a correr, pois, a partir de suas experiências passadas com o tigre marrom, eles criaram a categoria de “animal predador”, à qual o tigre passou a pertencer, independentemente de sua cor ou raça.

A categorização apresenta um grande grau de importância para o indivíduo, pois além de simplificar o mundo, reflete a forma como o indivíduo agrupa as diversas informações dispersas em sua vida. Tomemos como exemplo o *frame* de “casamento”. Quando se imagina a cena, pensa-se geralmente em “casamento heterossexual”, “monogâmico”, “idade adequada” etc., no entanto, isso seria somente uma simplificação de uma situação mais complexa, porque nem todo casamento será heterossexual, pode ser poligâmico e não tem uma idade adequada. (ALMEIDA et al, 2010) Aqui entraríamos no conceito de “efeitos prototípicos”, que será discutido mais adiante.

Ainda no que tange à Categorização de elementos, conforme Ferrari (2011, p. 31): “agrupamos um conjunto de objetos, atividades ou qualidades em classes específicas (...). Da mesma forma, qualificamos as pessoas que compartilham determinadas características como *calmas*, *engraçadas* ou *tagarelas*.” Segundo Ferrari (2011) e Abreu (2010), os objetos e os seres são categorizados de acordo com o que elas apresentam de características em comum., porque o cérebro busca e cria semelhanças. Apesar das informações de nosso mundo parecerem infinitas, as categorias não são. Ainda segundo a autora, as categorias não são infindas, porque a memória humana é finita e o excesso de categorias poderia levar a problemas de processamento e armazenamento de dados e por isso a criação de categorias deve ser limitada a capacidade humana de reter informações. Mas como acontece a categorização?

Ferrari (2011, p.33) apresenta brevemente como a categorização era vista sob a ótica de estudiosos. A autora começa com o modelo de “categorização clássica”, na qual os

elementos só poderiam pertencer à uma determinada categoria se apresentassem todos os atributos pré-estabelecidos dos demais já pertencentes ao grupo, isto é, seria necessário possuir todas as características necessárias. A autora exemplifica tal modelo através da categoria de “aves”. Se for seguida a regra de “todos atributos iguais”, só entrariam como membro para essa categoria todas as aves que apresentassem “bico”, “duas asas”, “dois pés”, “pernas”, “colocar ovos” e “poder voar”. Se alguma “ave” não apresentasse um desses atributos, já não poderia mais pertencer a esta categoria. Nesse modelo, “as categorias apresentam limites rígidos e são tratadas de modo objetivista, como reflexos diretos do mundo.” (FERRARI, 2011, p. 33)

O modelo clássico apresenta falhas em sua concepção. Por isso muitas discussões surgiram em torno do termo “categorização”. Ferrari (2011) retoma o filósofo austríaco Wittgenstein, porque o autor apontou dificuldades na definição da categoria “*game*”. Ele indica um impasse ao encaixar jogos de tabuleiro nesta categoria a partir dos atributos desejáveis e pré-estabelecidos. Para o autor, todos os jogos apresentam duas características em comum: “competitividade” e “atividade coletiva”. Assim sendo, para denominar algo como “jogo”, este precisaria apresentar obrigatoriamente esses dois atributos. Por isso, o autor se questiona sobre a possibilidade de se criar uma categoria com objetos que apresentem alguns traços em comum, sem que necessariamente demonstrem todos os traços pré-determinados. Por exemplo, imaginemos um jogo de tabuleiro que tenha como uma de suas características a atividade coletiva, mas que não seja competitivo. Deixaríamos-vos de fora da categoria “*game*” porque ele deixa de apresentar um único atributo estabelecido anteriormente? Diríamos que um jogo que não apresenta um caráter competitivo deixaria de ser um jogo? Na verdade, não. É isso que o autor tenta explicar através da metáfora de “semelhanças familiares”. Em uma família, nem todos os membros são exatamente iguais fisicamente uns aos outros, no entanto apresentam características semelhantes e pertencem à mesma família. Um casal, por exemplo, decide ter um filho. Ao nascer, nota-se que ele tem ora características tanto do pai quanto da mãe. No entanto, não apresenta todos os traços físicos idênticos dos pais. Sendo assim, a criança deixaria de fazer parte da família por não apresentar todas as características físicas de seu pai e sua mãe? Não, ele ainda continua sendo parte da família.

A partir dessa problemática, a forma de se ver um processo de categorização passou por uma modificação. A começar os questionamentos a respeito do modelo clássico, a categorização passaria pelo *princípio do protótipo*. De acordo com Ferrari (2011, p.41),

a organização categorial envolve desde representantes mais centrais, com suficiente similaridade ao protótipo, até representantes muito periféricos, que constituem efeitos do protótipo e apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial.

O *princípio do protótipo* surgiu em teorias da professora pesquisadora Eleanor Rosch (1973), com as quais ela busca explicar uma outra forma de se compreender a categorização, em contraste com a teoria clássica aristotélica. Para entender a teoria dos protótipos, é preciso entender alguns conceitos fundamentais, como “protótipo”, “categorias radiais” e “núcleo prototípico”.

- **Protótipo:** “melhor representante de dada categoria” (ALMEIDA et al., 2010, p.14)
- **Categorias radiais:** uma categoria que mostra em seu centro um **núcleo prototípico**, ou seja, baseado no protótipo, em torno do qual membros mais periféricos se organizam com diferentes graus de afastamento.” (ALMEIDA et al, 2010)

Sabendo que um protótipo é um membro representante de uma categoria, voltemos ao exemplo do “casamento”, apresentado pelos autores Almeida et al. (2010), citado anteriormente nesta seção do presente trabalho. O protótipo de casamento é aquele que é heterossexual, monogâmico etc. No entanto, nem todos os casamentos apresentam essas características. Desse modo, esse seria o protótipo de casamento, que engloba uma série de cenas complexas (*frames*), como “aliança”, “padre”, “igreja”, “uma noiva”, “um noivo” etc. e nortearia a formação da categoria “casamento”. Um membro da categoria deve reunir o maior número de características para ocupar um lugar próximo ao núcleo categorial. No entanto, conforme vimos, nem todo casamento é monogâmico, é realizado em uma igreja, nem sempre ocorre entre homens e mulheres e nem sempre há uma cerimônia. Segundo Almeida et al. (2010, p. 15),

quando existe um descompasso entre o MCI – que é, como se viu, uma representação simplificada, ou idealizada, da realidade – e uma determinada situação concreta, surgem, como subproduto, as categorias radiais, organizadas em torno de protótipos.

Nessa perspectiva, criaram-se *categorias radiais* em torno desse “membro prototípico”. Como vimos, ao invés de existir somente um membro central (modelo aristotélico), haveria **vários membros radiais** com um *núcleo prototípico*, para onde todos os membros convergem. Assim, haveria membros centrais e membros periféricos. De acordo com Almeida et al. (2010, p. 14),

essa mudança de perspectiva permitiu o desenvolvimento da ideia de **categoria radial**. Trata-se de uma categoria que tem como centro **um núcleo prototípico**, em torno do qual os membros mais periféricos se organizam com variados graus de afastamento em função dos **parâmetros eleitos**. (grifo meu)

Ainda segundo Almeida et al. (2010, p. 14),

a verificação de existência de um protótipo, ou melhor representante de dada categoria, contrasta com a assunção da **teoria aristotélica de categorização**, que preconizava que todos os elementos pertencentes a certa categoria partilhavam um conjunto de características necessárias e suficientes. A naturalidade psicológica que essa teoria revela para o trato das categorias, ao lado de sua propriedade de capturar aspectos ignorados pelo modelo tradicional, impactou os estudos linguísticos ao oferecer uma nova possibilidade de análise e compreensão de fenômenos antes presos a “camisas de força” impostas pela categorização clássica. (grifo meu)

Por exemplo, o conceito de “mãe”, proposto por (LAKOFF, 1987, p. 68 - 76), em consonância com a noção aristotélica, seria uma categoria e só poderiam fazer parte dela elementos que compartilhassem todos as características necessárias de um ideal de “mãe” e, caso não se compartilhassem todos os elementos, seria necessária a criação de uma nova categoria. No *modelo prototípico* proposto por Eleanor Rosch (1973), não haveria várias categorias, mas sim uma categoria radial de “mãe”, que teria em seu núcleo prototípico um ideal de mãe com todas as características necessárias como, por exemplo, aquela que gerou, que cedeu o útero por nove meses, que amamentou, que cuidou etc. No entanto, isso dependeria muito da experiência do indivíduo, pois há mães adotivas, por exemplo. Esta não gerou a criança em seu útero, mas compartilha todas as demais categorias prototípicas. Aqui houve uma inclusão de membro na categoria “mãe” e não a criação de uma nova. Logo, ela faria parte da categoria “mãe”, mas ocuparia uma posição periférica dentro da mesma. Com relação ao que é periférico e central, afirmam Almeida et al. (2010, p. 14) que “as propriedades desses elementos seriam a sua relevância perceptual, a capacidade de serem mais facilmente memorizados e a de permitirem generalizações sobre a categoria a partir de tais elementos.” Logo, a suas propriedades também definiriam sua posição dentro da categoria. Segundo Ferrari (2011, p.43), as categorias podem ser baseadas em

frequência estilística, calculada em termos do número ou média de vários atributos (em estruturas do tipo semelhança familiar). Outras categorias são formadas em torno de ideias salientes por força de fatores fisiológicos (ex. boa forma, cor focal); de objetivos específicos (ex. a categoria “comidas para dieta” tem como ideal a proximidade a zero caloria) ou de experiência individual (o ideal se torna saliente em função do significado emocional).

Lakoff (1987, p. 116) apresenta dois autores que contribuíram para as noções de *frame*, podendo conectá-los ao conceito de protótipo aqui apresentado: Marvin Minsky e

Hilary Putnam. Para Minsky, os *frames* representariam o valor padrão (*default values*). Por exemplo, o valor padrão de um tigre seria um animal listrado e de cor amarelo dourado, por exemplo. Já Hillary apresenta o termo “estereótipo” para definir esse padrão. Para a autora, os tigres têm listras e são amarelos, apesar da ocorrência real de tigres brancos e sem listras. Isto é, ambos referem-se a um protótipo ou um ideal representante de uma categoria. Logo, o surgimento dos estereótipos faz parte do processo de categorização realizado pelos indivíduos a fim de simplificar e organizar o mundo. Esse processo, segundo O’Sullivan (1992 apud MARQUES-SCHÄFER e STANKE, 2014), é cognitivo e natural e muitas vezes cultural e individual. A categorização é o ato de juntar ideias, características pessoais e objetos dentro de um determinado grupo a partir de suas semelhanças ou de características em comum. Em *Women, fire and dangerous things*, Lakoff (1987, p. 5) afirma que o ser humano categoriza entidades, política, objetos, relações sociais, doenças, emoções etc. Para o autor, a maioria das categorizações:

é automática e inconsciente, e se nos tornamos conscientes disso, é apenas em casos problemáticos. Ao mover-se no mundo, categorizamos automaticamente pessoas, animais e objetos físicos, naturais e artificiais.¹⁹ (1986, p. 6)

O ser humano não se baseia em uma verdade para criar uma categoria, mas em uma experiência pessoal ou experiência cultural, advinda de antepassados que, por sua vez, foram propagando as experiências para gerações futuras. A criação de uma categoria fundamenta-se a partir da abstração de experiências, a generalização e simplificação, conforme discutido nos parágrafos anteriores desta seção. Há também um conceito que é constantemente associado ao estereótipo: o preconceito (MARQUES-SCHÄFER e STANKE, 2014). De acordo com O’Sullivan (1992 apud MARQUES-SCHÄFER e STANKE, 2014, p. 65), o preconceito pode levar a atitudes discriminatórias devido a sua conexão com sentimentos negativos, enquanto que os estereótipos não são necessariamente negativos, mas surgem de sentimentos pessoais em decorrência da percepção de mundo. Segundo Brito e Bona (2014),

o estereótipo é um instrumento de distinção entre grupos sociais diferentes. Estereotipar o outro seria um movimento de reafirmação de si e de pertencimento ao seu grupo social. Nesse sentido, o estereótipo assume uma função isenta de maniqueísmos por ser um “movimento natural” no âmbito da psicologia social.

¹⁹ No original: *Most categorization is automatic and unconscious, and if we become aware of it at all, it is only in problematic cases. In moving about the world, we automatically categorize people, animals, and physical objects, both natural and man-made.*

O'Sullivan (1992, apud MARQUES-SCHÄFER e STANKE, 2014, p. 65) afirma que os estereótipos surgem de sentimentos pessoais advindos da percepção de mundo. Para Rösler (2012, p. 212), “um estereótipo é uma forma cognitiva de generalização, através da qual a diversidade do mundo pode ser classificada e simplificada.” Segundo Ferrari (2011), a categorização é criada também a partir da percepção de mundo de um indivíduo, resultado de um complexo processo de experiências. Dessa forma, a categorização é um processo cognitivo e a organização categorial seria um tipo de estereótipo por basear-se em um protótipo para definir suas características ideais. Além disso, as categorias são compostas por esquematizações de cenas da experiência, os *frames*, que são simplificações de cenas complexas da experiência humana. O papel do contexto e dos modelos culturais é extremamente importante, pois cada um deles é variável diante das diversas culturas. Segundo Ferrari (2011, p. 43), “o contexto pode promover uma reestruturação categorial” e acerca dos modelos culturais, posiciona-se Kövecses (2005, p. 193) da seguinte forma:

na visão de cultura [...] há uma noção [...] que desempenha um papel crucial: aquela de modelos culturais. Modelos culturais são importantes em nossas tentativas de descrever e caracterizar o sistema conceptual humano e, conseqüentemente, a cultura. [...] Modelos culturais são melhor concebidos como quaisquer organizações coerentes da experiência humana compartilhadas por pessoas.

Ferrari (2011, p. 45) retoma um exemplo exposto por Ungerer e Schmid (1996) para explicar os “modelos culturais”, que consiste na comparação entre o café da manhã servido na França e na Inglaterra. De um lado, temos o café e o croissant e de outro o cereal, leite, chá ou café, suco de laranja, torradas, manteiga, geleia, bacon, ovos, salsicha e tomates. Nota-se uma clara diferença entre um café da manhã e outro. Enquanto para os franceses o café é bem rápido e oferece poucas opções, o café inglês promove uma refeição completa. Isso deve-se ao fato de como os dois povos encaram a noção de “café da manhã”. Para os franceses, o café da manhã tem menor relevância, porque o almoço é a refeição mais importante e deve ser reforçada. Já para os ingleses, o café da manhã representa a refeição mais importante do dia, sendo o almoço uma refeição intermediária, devendo ser leve. Pode-se fazer algumas observações a esse fato: 1) cada cultura/grupo social apresenta uma visão diferente do conceito de café da manhã; 2) essa diferença de visões teria gerado diferentes membros categoriais, tendo sempre como referência o protótipo do “café da manhã”. Entende-se que há um protótipo de café da manhã que apresenta todas as características necessárias à categorização e ocuparia o centro da categoria, enquanto os demais ocupariam um lugar

periférico; 3) o protótipo depende do contexto e da cultura. Cada grupo social terá um modelo central para sua categoria. O protótipo é relativo; 4) A palavra café da manhã pode ativar diferentes *frames* para os dois povos, já que eles a categorizaram de uma maneira diferente. Essa diferença teria origem a partir da hipótese da *mente corporificada*.

Dentre os pressupostos da Linguística Cognitiva está a hipótese da *mente corporificada*, que considera a linguagem “um sistema de conhecimento autônomo, depositado no cérebro dos indivíduos, constituindo uma série de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das línguas. Esses princípios restringem as possibilidades de variações nas estruturas das línguas.” (MARTELOTTA e PALOMANES, 2016, p. 177) A proposta cognitivista leva em conta os dados da experiência, criando uma relação entre pensamento, linguagem e experiência. Os dados da experiência serviriam como base para a construção de significados referentes ao nosso universo cultural. De acordo com Martelotta e Palomanes (2016), o primeiro contato entre o ser humano e o mundo se dá através de nossos sentidos corporais e a partir daí alguns sentidos são construídos. A estrutura corporal é extremamente importante, porque a noção que temos do mundo é limitada por nossas características físicas. Com efeito, a mente não pode ser separada do corpo, logo, o pensamento é *corporificado*.

De acordo com Gibbs (2006), cognição leva em consideração as experiências corpóreas, porque elas constroem sentido, influenciam as atividades cognitivas, como a compreensão, percepção de mundo, formação de (pre)conceitos, imagística mental, memória, raciocínio, solução de problemas, emoções, linguagem e seu processamento e consciência. Ainda acerca do conceito de *corporificação*, as autoras Evans e Green (2006, p.44) discorrem também sobre a ideia de *mente corporificada*, sendo o termo uma metáfora para explicar que a cognição depende das experiências do universo cultural através do próprio corpo para a construção de sentidos. Evans e Green (2004, p.45) dirão que:

a idéia de que a experiência é corpórea implica que tenhamos uma visão específica do mundo devido à natureza única de nossos corpos físicos. Em outras palavras, nossa interpretação da realidade provavelmente será mediada em grande parte pela natureza de nossos corpos.”²⁰

²⁰ No original: *The idea that experience is embodied entails that we have a species-specific view of the world due to the unique nature of our physical bodies. In other words, our construal of reality is likely to be mediated in large measure by the nature of our bodies.*

As autoras ainda afirmam ser impossível dissociar a mente do corpo e estudar os dois aspectos isoladamente. Parte das experiências que os seres humanos adquirem no mundo é construída a partir dos sentidos corpóreos, a partir da interação do corpo no ambiente.

Os conceitos de *frames* e categorização podem ser conectados a partir do pressuposto da mente corporificada. A partir de Abreu (2010) e Ferrari (2011), pode-se dizer que as categorias pré-estabelecidas na cultura podem determinar as imagens mentais, que aqui chamo de *frames*. Então, o a relação *categorização – frame* poderia ser exemplificado da seguinte forma: imagine o ser humano em um ambiente, experienciando algo por meio da estrutura de seu corpo físico. A partir da experiência vivida em um dado momento, ele a categoriza e a partir de um novo contato com uma cena semelhante da experiência, o indivíduo interpreta a cena que se coloca diante dele, ativando os *frames* relacionados a ela, o que revela a forma como os dados da experiência foram categorizados previamente. Essa interpretação teve origem no exemplo do tigre, dado por Abreu (2010, p. 21), na qual os caçadores estavam em busca de comida e se deparam com um tigre que queria ataca-los. Ao experienciar uma cena tão assustadora, os homens categorizaram os “tigres” como animais predadores. Na segunda vez, ao estarem na caverna novamente, viram de longe um novo tigre que não aparentava a intenção de ataca-los. Prontamente a visão do animal acionou o *frame* de uma situação de perigo anterior, revelando a categoria do “animal predador”, previamente rotulada pelos caçadores.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo será apresentada a trajetória de investigação, a saber: técnica, finalidade e natureza da pesquisa, o contexto, o recrutamento dos sujeitos da pesquisa, as questões éticas envolvidas e os objetos de análises.

A presente pesquisa objetiva responder três perguntas:

- 1) **Quais são os *frames* em relação aos países de língua alemã armazenados na memória de longo prazo pelos aprendizes antes de iniciar o curso de alemão?**
- 2) **Como o senso comum influencia na formação dos *frames* dos alunos?**
- 3) **Esses *frames* sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?**

Os objetivos deste estudo definidos a partir das perguntas acima são os seguintes: identificar os *frames* armazenados na memória de longo prazo dos alunos anteriores ao estudo da língua alemã; verificar a influência do senso comum na formação desses *frames* e, por fim, verificar se houve recategorização desses *frames* identificados e de que maneira ela aconteceu.

Após definir as perguntas de pesquisa, foi preciso pensar na melhor maneira de buscar essas respostas, partindo da definição da técnica de pesquisa a ser adotada. Visto que o estudo pretende verificar as imagens mentais dos alunos, a influência externa do senso comum e as possíveis modificações (processo de recategorização), foi adotada a técnica de pesquisa qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2005a, p. 3) definem a pesquisa qualitativa como

uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Em busca de respostas para cada uma das perguntas de investigação, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: questionário combinando perguntas abertas e

fechadas para fins estatísticos buscando verificar os *frames* dos alunos antes de iniciar a graduação em Letras Português/Alemão; entrevistas para dar voz ao participante e dar-lhe a oportunidade de desenvolver melhor suas respostas dadas previamente no questionário, verificando se há influência do senso comum na formação de seus frames anteriores e se houve alguma recategorização durante o estudo do alemão ao longo do curso de graduação e, por fim, análise dos livros didáticos utilizados pelos participantes durante o curso de graduação em Letras Português/Alemão, buscando observar se essa recategorização, caso tenha ocorrido, possa ter sido fruto das aulas através do material didático. (cf. seção 3.3.3)

2.1 Finalidade e natureza da pesquisa

Este trabalho de pesquisa pode ser considerado como um estudo original, pois, segundo Andrade (1998, p. 111), por trabalho científico original, “entende-se uma pesquisa realizada pela primeira vez, que venha contribuir com novas conquistas e descobertas para a evolução do conhecimento científico”, pois, apesar do tema “cultura” ter sido abordado em diversas pesquisas recentes (FERREIRA, 2010; BOLACIO FILHO, 2012; STANKE, 2014), o presente trabalho gerará dados novos que podem contribuir para área de ensino de língua estrangeira, porque poderá provocar uma reflexão por parte do professor de idiomas sobre a importância de se trabalhar cultura em sala de aula.

Este estudo se enquadra em uma pesquisa descritiva, pois “os fatos serão observados, registrados, analisados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, 1998, p.112). Sem interferir nos dados, busca-se identificar as imagens mentais dos alunos (*frames* ativados quando se pensa nos países de língua alemã e em seus falantes), em seguida busca identificar as categorizações já feitas pelos alunos antes de iniciar o curso e investigar se ocorreu algum processo de recategorização no decorrer da aprendizagem de imagens anteriores e estereótipos trazidos pelos os alunos, além de identificar uma possível interferência da opinião do senso comum na formação de categorias.

2.2 Procedimento de coleta de dados

Segundo Andrade (1998, p.115), “a pesquisa efetuada ‘em campo’ apresenta dados e fenômenos espontâneos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles.” Aqui refere-se ao fato de que o pesquisador não pode prever o que o aluno irá dizer em sua entrevista e nem o que ele escreverá em seu questionário. E, segundo Marconi (1990, p.75),

pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Com as entrevistas e questionários, além de identificar os *frames* trazidas pelos estudantes antes de iniciarem curso de alemão, busco responder duas perguntas: *o senso comum influencia na formação dos frames dos alunos? Esses frames anteriores sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?* Para responder a essas perguntas, é também importante do que ouvir e registrar a voz dos participantes.

Para identificar as imagens mentais dos alunos, verificar se eles advêm do senso comum e o número de ocorrências de cada uma de uma forma mais geral, foi utilizado um questionário combinando perguntas abertas e fechadas. As perguntas foram feitas de modo que estivessem claras e objetivas, a fim de dirimir dúvidas que os participantes pudessem ter, fato esse que deve ser levado em conta na elaboração de perguntas, segundo Andrade (1998, p. 134), pois as explicações extras do pesquisador durante a aplicação dos questionários podem acarretar uma interferência nos resultados. Já as perguntas fechadas consistiram em três ou mais opções objetivas, limitando o participante a uma resposta positiva ou negativa, solicitando em seguida uma justificativa através de um campo destinado a uma resposta mais aberta. A vantagem de se pedir justificativas é a oferta de um maior número de informações (ANDRADE, 1998, p.135). Já as vantagens de questões abertas é a liberdade proporcionada aos participantes, além de oferecer mais dados, segundo Andrade (1998).

Para descobrir se o senso comum teve influência na formação dos *frames* e se eles sofreram alguma modificação ao longo do curso, foi usada a técnica de entrevista. Após a análise dos questionários, de caráter mais amplo, foram selecionados alguns participantes para a entrevista com o pesquisador, a fim de “averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões

sobre os fatos e fenômenos; (...) descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas.” (ANDRADE, 1998, p. 132). Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia dos participantes através de um termo de consentimento de imagem e áudio, para fins de transcrição e análise de dados. Para a entrevista foi adotada a técnica padronizada ou estruturada que, segundo Marconi (1990 p.85), consiste em

uma série de perguntas a um informante, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas para as mesmas perguntas.

E, por fim, para gerar uma triangulação de dados, foram analisados os livros didáticos utilizados pelos alunos em seus cursos de Letras Português/Alemão. O objetivo dessa análise é verificar se os materiais apresentam conteúdos que possam fornecer bases para que o aluno seja levado à reflexão e à mudança de suas imagens mentais.

Assim sendo, a exposição dos dados será feita na seguinte ordem proposta por Andrade (1998, p. 140):

- 1. Identificação dos *frames* e discussão teórica;
- 2. O senso comum na formação dos *frames* dos participantes;
- 3. A recategorização dos *frames* durante o aprendizado do alemão;

2.3 Contexto e plano de recrutamento dos participantes

A presente pesquisa foi realizada com estudantes de graduação em Letras – Português/Alemão de duas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, que chamarei de Universidade A e Universidade B. Fiz uma visita para a aplicação dos questionários a três turmas da Universidade A (Língua Alemã VI, VII e VIII) e a duas turmas da Universidade B (Língua Alemã VI e VIII). A escolha das turmas não foi arbitrária. Na verdade, ela se deu por conta do tempo de estudo que os alunos têm de alemão. Assim, por terem mais tempo de estudo, haveria mais possibilidade de verificar se houve recategorização de suas imagens.

Durante as aplicações dos questionários, procurei explicar da forma mais clara possível os objetivos de pesquisa, convidando os alunos a cooperar. Todos que mostraram interesse em participar, responderam aos questionários. Para os alunos que aceitaram participar, distribuí o questionário para que eles respondessem e, em seguida, os recolhi.

Durante a explicação dos objetivos do questionário, mencionei a possibilidade de um convite posterior para uma entrevista. Para isso, eles foram avisados via e-mail e mensagens de WhatsApp, onde foi combinado o local, horário e data da entrevista.

2.4 **Questão ética**

De acordo com Celani (2005, p.110), “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”. Para a presente pesquisa foram seguidos todos os procedimentos do Comissão de Ética em pesquisa da UERJ (COEP), apresentando o devido formulário de autorização para as instituições de ensino na qual recolhi os dados. Quanto aos alunos, conversei com todos eles e perguntei se eles gostariam de participar da pesquisa, expliquei como tudo funcionaria e para que gostaria de realizá-la. Deixei claro que a identidade deles será preservada, que as respostas não serão julgadas e que os áudios seriam gravados e destinados à transcrição para complementar a pesquisa realizada. Certifiquei-me ainda, antes de iniciar a pesquisa, se eles entenderam os objetivos e de ressaltar mais uma vez que os participantes podem desistir de sua participação a qualquer momento.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei e analisarei os dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados, a saber questionários e entrevistas e documentos bibliográficos, no caso os livros didáticos que são utilizados no momento da pesquisa nas universidades A e B, a saber *Sicher B2.1* e *Sicher B2.2*, *Mittelpunkt Neu B2* e *DaF kompakt B*, com base nos pressupostos teóricos revisados nas seções do capítulo 1. Nortearão esta análise os conceitos de cultura propostos por Kramersch (1998), Eagleton (2005), noções de cultura objetiva e subjetiva propostas por Bennett (1998), a metáfora do *iceberg* de Hall (1989) (cf. seção 1.1 e 1.2), a cultura e interculturalidade no material didático na perspectiva de Rösler (2012), o conceito de *frames* de acordo com Fillmore (1982) e Ferrari (2011) e a noção de recategorização de acordo com Ferrari (2011) e Abreu (2010) (cf. seção 1.4).

A discussão dos dados será feita em três partes, seguindo a ordem dos objetivos de pesquisa formulados através das três perguntas propostas abaixo:

- 1) **Quais são os *frames* em relação aos países de língua alemã armazenados na memória de longo prazo pelos aprendizes antes de iniciar o curso de alemão?**
- 2) **Como o senso comum influencia na formação dos *frames* dos alunos?**
- 3) **Esses *frames* sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?**

Este capítulo estará dividido em três seções: na seção 3.1 tratarei dos *frames* identificados nos alunos antes de iniciarem o curso de Letras Português/Alemão através dos questionários e entrevistas; na seção 3.2 abordarei a influência do senso comum na formação dos *frames* dos participantes e, por fim, na seção 3.3 verificarei se houve ou não algum processo de recategorização desses *frames*.

Para encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa, utilizei os questionários para identificar os *frames* dos alunos, com as entrevistas busquei averiguar como se dá a influência do senso comum na formação dos *frames* dos alunos, e se houve recategorização e como se deu esse processo. Com a análise dos livros didáticos busquei verificar se esse material didático apresenta potencial para a recategorização. Neste trabalho, entendo *frame* como um componente categorial e quando o ativamos, podemos entender melhor como o falante categorizou determinado acontecimento e de que cenas essa categoria é composta (cf.

seção 1.4). Neste trabalho, busco identificar os *frames* que os alunos tinham antes do estudo da língua alemã na universidade, para investigar se os alunos modificaram seus *frames*, conseqüentemente, reorganizando toda a categoria. A isso dá-se o nome de recategorização, que interpreto da seguinte maneira: quando um indivíduo inclui ou exclui uma cena ou uma característica da categoria, substituindo anteriores e reorganizando os sentidos, ou seja, segundo os autores Aphotelóz e Reichler-Béguelin (1995, p. 231), a recategorização pode ocorrer quando uma informação inédita eventualmente desencadeia uma reinterpretação do que se precede. Quando isso não ocorre, entendo que há uma expansão categorial, que acontece quando uma pessoa não exclui seus *frames* anteriores, mas passa a aceitar outros, incluindo na categoria ao lado dos demais pré-existentes.

3.1 Os *frames* ativados para os países de língua alemã

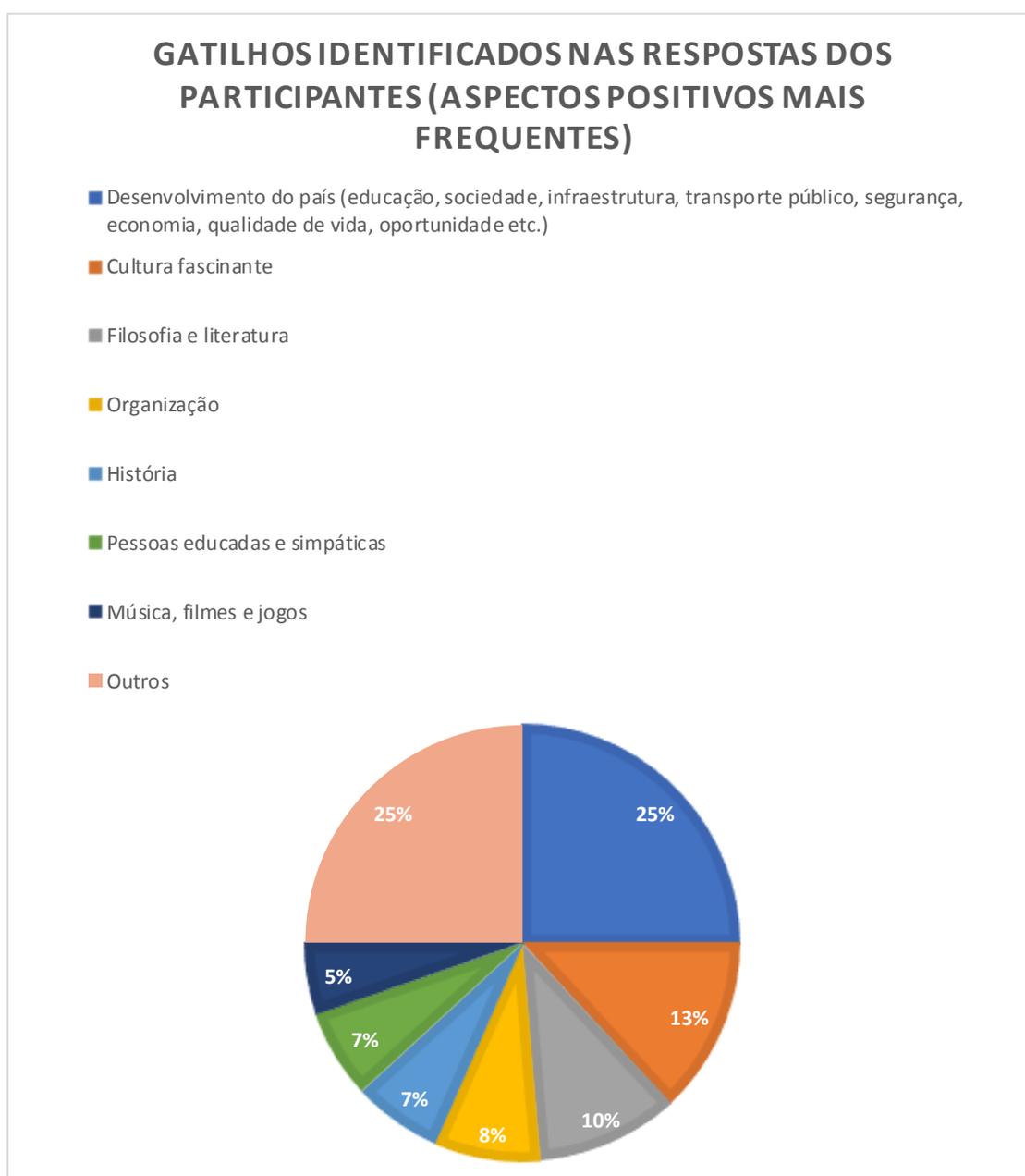
O percurso de pesquisa iniciou-se com um questionário dedicado aos graduandos em Letras Português/Alemão de duas universidades do Rio de Janeiro, que chamarei de A e B, para fim de preservação de identidades, seguindo diretrizes de ética em pesquisa²¹. Os participantes cursavam as seguintes disciplinas: Alemão VI, VII e VIII da universidade A e Alemão VI e VIII da universidade B. O questionário foi respondido por um total de 33 participantes, sendo 12 da universidade A e 21 da universidade B. O critério de escolha dos participantes se deu através do tempo de estudo da língua, porque eles já estavam em contato com o idioma por mais tempo e já poderiam apresentar alguma recategorização de *frames*. Nota-se que há mais turmas participantes na universidade A, sendo três turmas, enquanto na universidade B, duas turmas – oferecidas pela universidade no semestre da coleta de dados. No entanto, há mais quantidade de participantes na universidade B do que na A, apesar da maior quantidade de turmas.

Iniciarei a discussão analisando alguns gatilhos responsáveis pela ativação de alguns *frames* já existentes antes do estudo de alemão. Abreu (2010, p. 38) afirma que um *frame* é um domínio semântico vinculado a uma palavra, ou seja, um conjunto de cenas associadas a um vocábulo, que aqui chamarei de gatilhos, porque ativam *frames*. Ferrari (2011) afirma

²¹ Diretrizes Éticas Internacionais para a Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: http://hrac.usp.br/wp-content/uploads/2016/04/dir_eticas_int_pesq_envolvendo_serres_humanos_1993_cioms_oms.pdf (último acesso em 4 de janeiro de 2020)

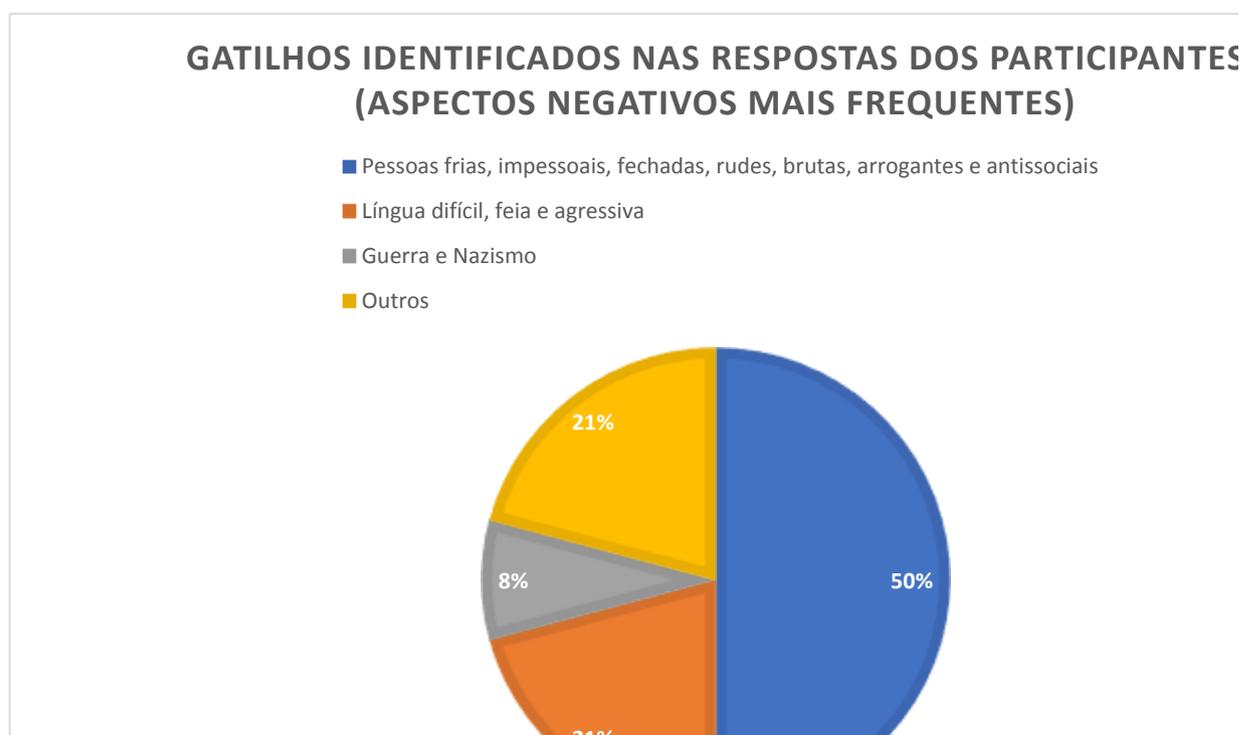
também que para interpretarmos uma palavra, é necessário um acesso a estruturas de conhecimento que “relacionam elementos e entidades associadas a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência.” Então, através de alguns gatilhos, é possível encontrar uma estrutura complexa de cenas da experiência. Esses *frames* ativados podem apontar para como o aluno categorizou os falantes, a cultura e a língua-alvo. Durante a ativação dos *frames*, foi pedido aos participantes para relacionarem essas imagens mentais de acordo com o que eles consideravam negativo ou positivo, segundo sua própria apreciação. Os dados estão organizados em dois gráficos no formato de pizza percentual. O primeiro apresentará os gatilhos positivos e o segundo os negativos.

Gráfico 1



Foram citados também com menos frequência alguns gatilhos que se encontram juntos na divisão “outros” como “Países tradicionais”, “paisagens belas”, “comprometimento”, “sistemáticos”, “regrados”, “meticulosos”, “pontualidade”, “futebol”, “força e superação pós-guerras”, “cerveja”, “culinária”, “praticidade”, “idioma encantador e sonoro”.

Gráfico 2

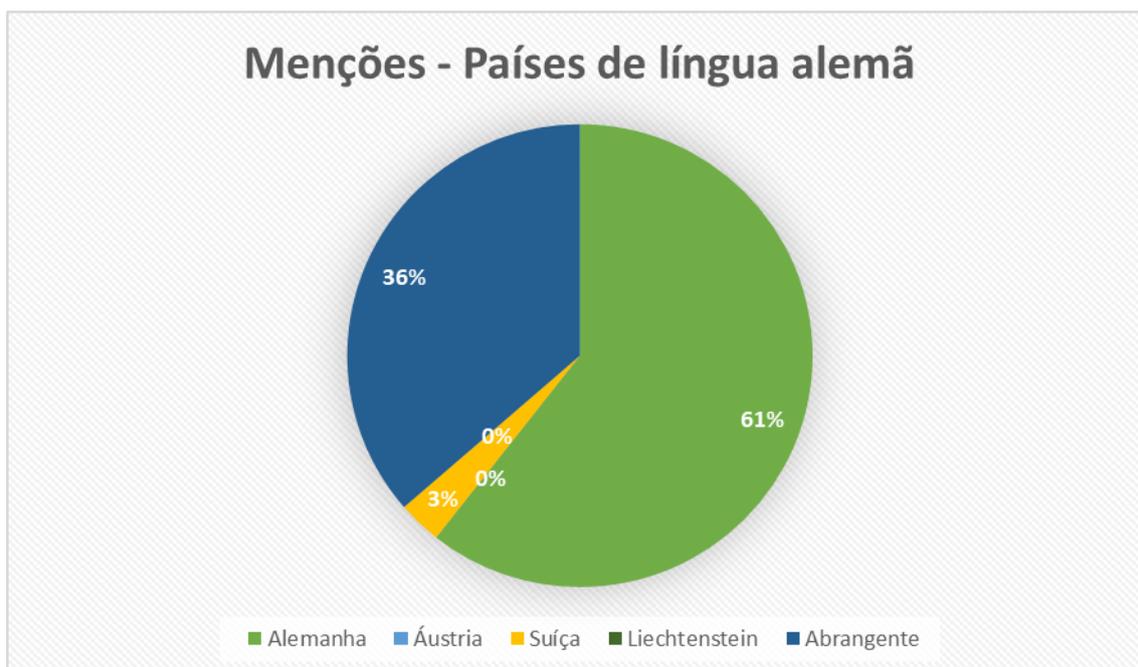


Foram citados também com menos frequência alguns gatilhos que se encontram juntos na divisão “outros” como “pragmatismo”, “Humor besta”, “sem senso de humor”, “excesso de bebida”, “temperamento difícil”, “incapacidade de ser carinhoso”.

Como se pode observar a partir dos gráficos, há uma série de características pré-estabelecidas que apontam para um protótipo de “países de língua alemã”, de acordo com noções de Ferrari (2011) e Abreu (2010), que acabam por revelar como os participantes agruparam seus membros na categoria “países de língua alemã”. Algumas dessas características positivas apontam para o desenvolvimento do país, para cultura, organização etc. e como características negativas estão a frieza, a guerra e o nazismo e a dificuldade da língua alemã. Essas imagens compõem as características do núcleo prototípico. Então, para que um membro se enquadrar na categoria “países de língua alemã” é preciso ter parte dessas

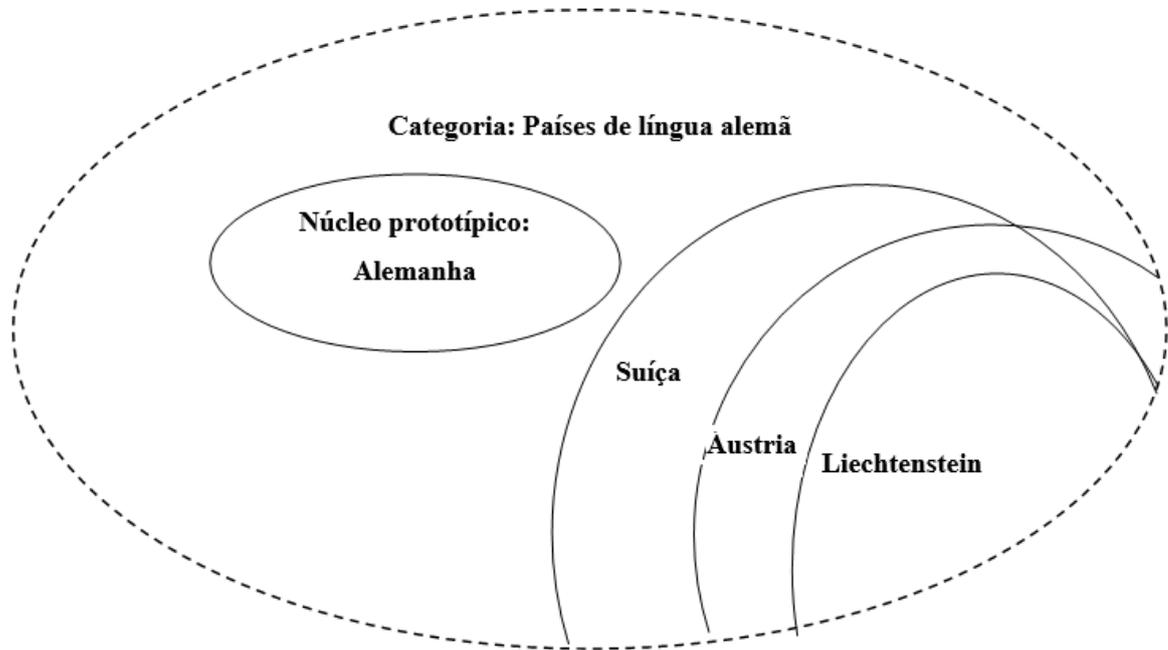
características esperadas pelos falantes. Ao se analisar os questionários nota-se que, com frequência, os estudantes associam “países de língua alemã” à Alemanha, fazendo a imagem desse país o núcleo prototípico da categoria PLA. Abaixo a quantidade de menções para cada país:

Gráfico 3



Observando o gráfico 3, notamos que os participantes associaram a Alemanha a países de língua alemã, com 61 % de menções. 3% citaram a Suíça e ninguém mencionou Áustria e Liechtenstein. Em azul, com 36%, enquadrei as respostas abrangentes, quando o participante não citou nenhum país em específico, mas sim somente os *frames* que ele conectava à categoria de “países de língua alemã”. No entanto, a partir da observação das conjugações verbais, do constante uso de “o alemão” para se referir ao cidadão que habita os “países de língua alemã”, pode-se crer que o participante está se referindo à Alemanha, mas não podemos afirmar precisamente. Tendo em mente que cada categoria apresenta um núcleo e outros membros, que seriam as categorias radiais que se organizam em volta do núcleo, podemos fazer uma representação categorial. Assim, colocaríamos como título da categoria “países de Língua alemã”, tendo como seu núcleo prototípico a categoria Alemanha. Os demais membros radiais, como Áustria, Suíça e Liechtenstein, se organizam ao redor de seu

núcleo. Quanto mais características em comum, mais próximo desse núcleo o membro se localiza. Abaixo a organização categorial de acordo com a frequência de menções:



De acordo com a menção dos participantes nos questionários, pode-se dizer que a Alemanha é o país que “melhor representaria” a categoria de “países de língua alemã”, porque reúne uma série de características que definiriam a categoria PLA (países de língua alemã), por isso a Alemanha receberia o título de “protótipo”, ocupando o núcleo prototípico da categoria. De acordo com as definições de núcleo prototípico apresentadas por Almeida et al. (2010), um protótipo reuniria características idealizadas e os *frames*. Eles, segundo Moreira e Salomão (2012) são fruto das nossas experiências diárias, pois é através delas que os *frames* se consolidam. Cada representante categorial apresenta suas características, podendo elas serem gatilhos para a ativação desses *frames*. As características do núcleo prototípico da categoria PLA esperadas pelos falantes está representada no *mindmap* a seguir. Essas características norteiam a formação da categoria e a disposição dos membros dentro dela:



Ao se observar bem o *mindmap*, notamos que há a categoria “países de língua alemã”, dentro da qual se encontram as categorias radiais a Alemanha, a Áustria, a Suíça e Liechtenstein. A categoria PLA tem como núcleo prototípico a Alemanha, que reúne características idealizadas para agrupar qualquer membro dessa categoria como pertencente a ela. Dessa forma, as características que os participantes conferiram à Alemanha são, em sua maioria, compartilhadas por quase todos os membros da categoria – os demais países de língua alemã. No entanto, esses países se organizam em posições periféricas na categoria PLA, porque podem não apresentar todas essas características do núcleo prototípico. Em

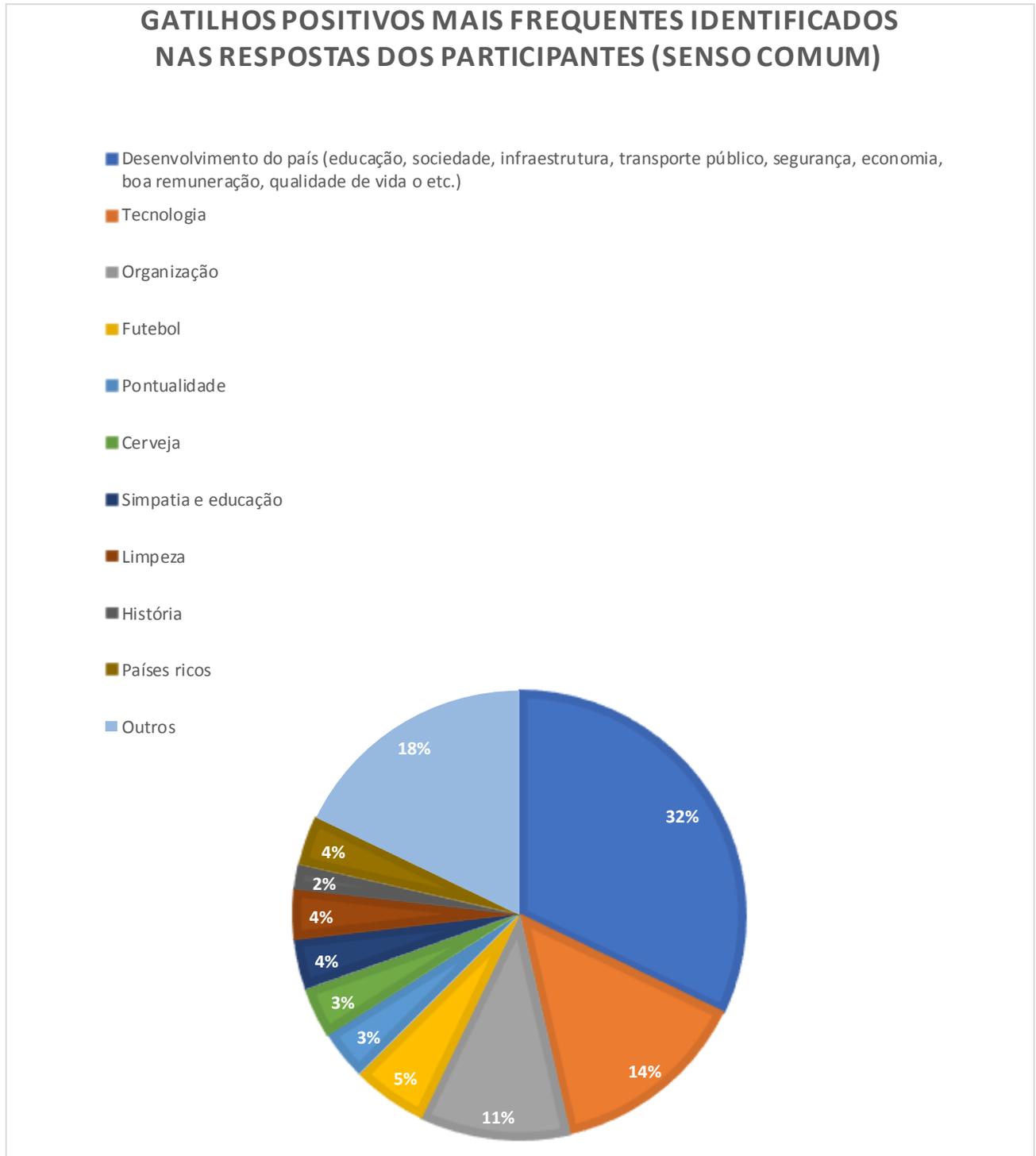
linhas gerais, o membro que apresenta todas essas características é o país Alemanha. Desse modo, qualquer membro novo a ser categorizado na PLA precisa ter parte dessas características para fazer parte dessa categoria.

Os dados dos gráficos 1 e 2 nos revelaram as principais características dos “países de língua alemã” pré-estabelecidas pelos participantes, sendo elas gatilhos para ativação de cenas atreladas a eles, os *frames*. O gráfico 3 nos mostrou que o núcleo prototípico da categoria PLA é a Alemanha. Desse modo, quando busquei averiguar o que os alunos pensavam sobre os países de língua alemã, foi ativado a Alemanha e uma série de gatilhos como, por exemplo, a “guerra”. Este, por sua vez, ativa uma cena completa e abstrata que o indivíduo construiu ao longo de sua existência inserido em uma determinada cultura. Então, no gatilho “guerra” estão estruturadas uma série de cenas complexas e assim podemos identificar os *frames* que os alunos ativam. Estes *frames* seriam os seguintes: dois ou mais adversários lutando por seus interesses, haverá um perdedor e um vencedor, bombas, tanques de guerra e soldados lutando. Através de um gatilho, conseguimos chegar às cenas complexas da experiência.

3.2 A influência do senso comum para a formação de *frames*

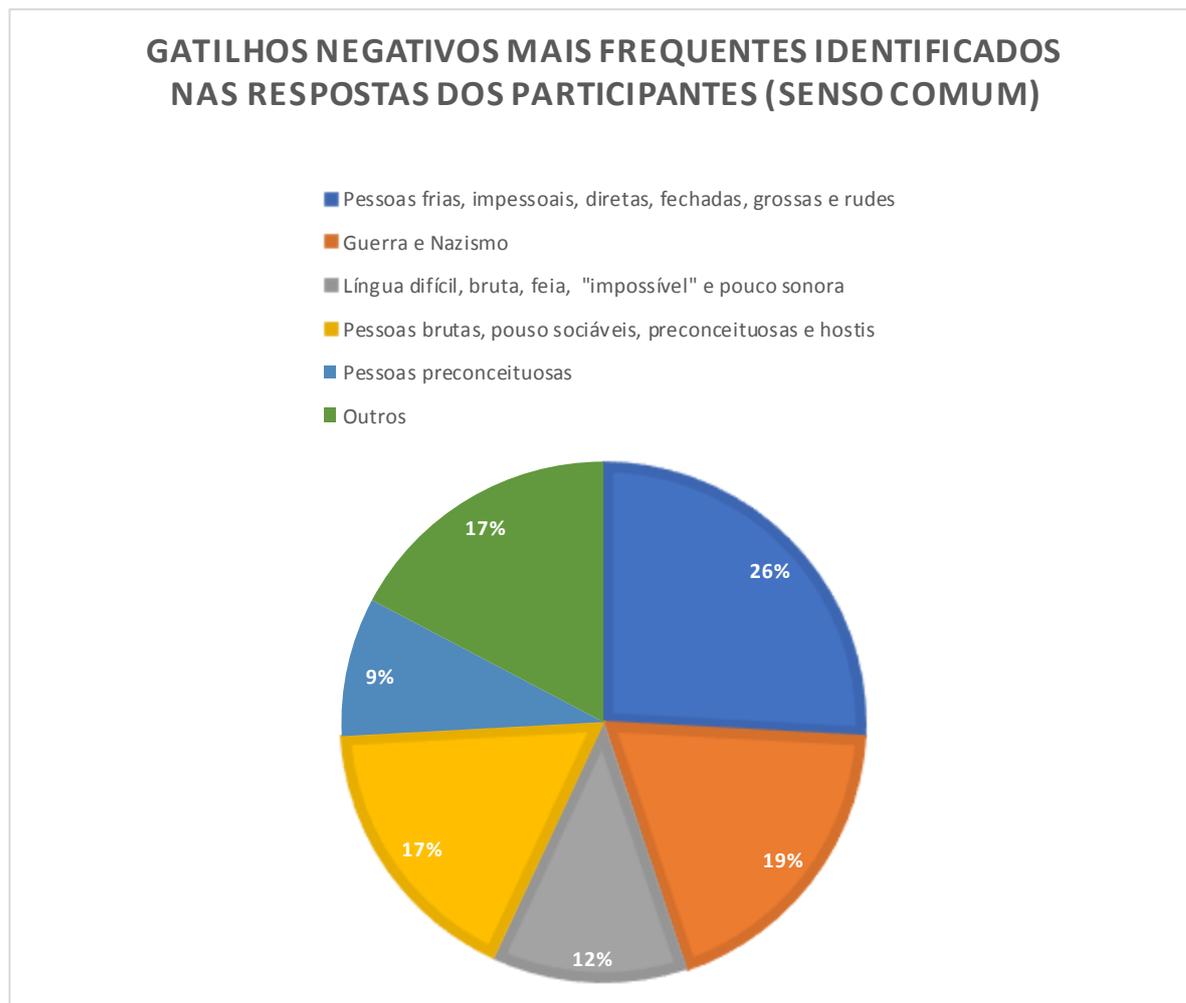
Na presente seção busca-se analisar os dados que revelam a influência do senso comum na formação de gatilhos e seus respectivos *frames* dos participantes. a presente pergunta, foi pedido aos alunos que tentassem identificar o que as pessoas dizem a respeito dos países de língua alemã e o que eles consideravam positivo ou negativo dentre a fala do senso comum. Os dados obtidos serão apresentados em gráficos de pizza percentual, com base na resposta de 33 alunos e divididos entre características positivas e negativas, de acordo com a classificação dos estudantes. Abaixo serão apresentados dois gráficos sobre os gatilhos que foram identificados no senso comum em relação aos países de língua alemã, de acordo com a observação dos alunos. Um gráfico será destinado aos gatilhos considerados positivos e o outro aos negativos.

Gráfico 4



Foram citados também com menos frequência alguns gatilhos que se encontram juntos na divisão “outros” como “música”, “seriedade”, “culinária diferenciada”, “trajes típicos”, “história”, “sistemáticos”, “regrados”, “acolhimento”.

Gráfico 5



Foram citados também com menos frequência alguns gatilhos que se encontram juntos na divisão “outros” como “clima muito frio”, “superioridade com relação aos brasileiros”, “ressurgimento do neonazismo com o partido AfD²²”, “alimentação restrita a salsicha e batata”, “falam gritando”, “língua sem *status*”.

Podemos observar que os gatilhos dos participantes, apresentadas na seção 3.1, se assemelham muito às do senso comum aqui apresentadas, como o desenvolvimento do país, a organização, a história, pontualidade, guerra e o nazismo, o clima frio, língua difícil etc. Isso se dá, porque a formação de *frames* e categorias ocorre dentro de contextos sociais, etários, regionais e culturais, segundo Fillmore (1985) e assim vão sendo propagados para os membros de uma sociedade. Ao empregar a palavra “países de língua alemã” no questionário,

²² Partido de extrema direita que vem ganhando destaque e adeptos na Alemanha. Em alemão chama-se “Alternative für Deutschland”, em português “Alternativas para a Alemanha”.

nome da categoria, foram ativados os principais gatilhos que, por sua vez, são compostos de *frames* ou cenas da experiência pessoal ou cultural. Muitos gatilhos e *frames* podem advir do senso comum, pelo menos em algum nível, se compararmos os gráficos dos gatilhos dos participantes e o do senso comum na seção 3.1. Por exemplo, os dados obtidos para “desenvolvimento do país” e “guerras e nazismo” apresentam um considerável número de citações tanto para os participantes quanto para o senso comum. Através da análise das entrevistas realizadas posteriormente com os participantes, pôde-se chegar à conclusão de que o senso comum exerce influência na formação de *frames* dos participantes e isto pode ser observado em algumas falas e afirmações dos alunos. Por exemplo, o participante 1 afirma, em entrevista, que muitos de seus *frames* ativados tiveram origem no senso comum, além de um contato com familiares alemães, conforme os trechos abaixo indicam:

Eu acho que era uma coisa bem senso comum, na verdade, porque eu via os falantes de alemão profissionalmente como pessoas muito competentes, é, e não via como uma coisa negativa. (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B).

Apesar dessa influência familiar, é, como era uma parte distante da família, não foi uma coisa tão gritante na minha vida, mas da mãe da minha tia, sim, mas na minha não. Meus bisavós já tinham falecido quando nasci, então com certeza o senso comum foi marcante, assim, tanto quanto positivamente quanto negativamente (...) (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B).

No caso do participante 1, sabendo que a formação de *frames* e a criação de categorias está associada à experiência pessoal e cultural (FERRARI, 2011) e (ABREU, 2010), há duas questões que tangem a experiência envolvidas que poderiam influenciar a forma como ele categorizou os países de língua alemã: 1) o senso comum e 2) a relação de sua família com os alemães, aqui no caso, não era muito positiva, conforme ele afirma abaixo:

O relacionamento dos meus bisavós com o meu avô não era dos melhores assim, então eles passaram algumas palavras, mas o meu avô, por esse relacionamento com eles, **ele tinha um certo bloqueio de passar adiante para os filhos**. E acabou que **durante muito tempo eu tive essa impressão negativa justamente porque era do lado da família afastada e desconhecida**. (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B) – grifos meus

(...) **Na minha família sempre teve piada em relação ao nazismo**, assim, de associar essas **pessoas ruins, não ruins, mas assim, distantes, nazistas**, não sei o que, mas verdade quando comecei a investigação para pedir a cidadania alemã eu descobri que eles vieram justamente **fugindo do nazismo**. (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B) – grifos meus

Após a leitura dos trechos da entrevista com o participante 1, podemos notar que há uma influência do meio social/familiar do participante na formação de seus *frames* de “povo alemão” que, dentro dele, está contido um conjunto estruturado de novos *frames* como, por exemplo, a guerra e o nazismo. A partir do momento em que o aluno notou que seus parentes embarcaram rumo ao Brasil fugindo do nazismo, um de seus *frames* para “povo alemão” foi modificado, reorganizando a estrutura categorial. Esse processo pode ter funcionado da seguinte maneira: o estudante teve um contato prévio com os alemães através dos comentários de sua família, logo, uma experiência cultural. Ele armazenou essas cenas complexas da experiência em sua memória de longo prazo e toda vez que era exposto à categoria “PLA”, ele associava ao gatilho “povo alemão”, um dos membros da categoria, e junto a isso, ativava todas as cenas complexas conectadas a ele, como a “guerra” e o “nazismo”. O que ocorreu é que ele teve uma experiência que ia ao encontro de tudo aquilo que o senso comum afirmava e conseguiu recategorizar o “povo alemão”.

Alguns participantes também acreditam que o senso comum influenciou na forma como eles veem os países de língua alemã:

É sempre aquele estereótipo, né, de **uma língua mais forte**, de uma fonética e uma fonologia muito mais rebuscada e **incisiva** e antes eu sempre tive essa ideia do estereótipo. E você ouve no ensino médio sempre a mesma coisa, né, de **guerra**, essas coisas que todo mundo sabe. Mas me aprofundar no alemão mesmo, nos falantes ou até mesmo nos países eu nunca tinha aprofundado. Comecei definitivamente aqui na Universidade B. Então minha vida de alemão mesmo começou a partir de 2016. (Trecho da entrevista com o participante 2 – Universidade) – grifos meus

Ah, com certeza! Até porque o senso comum é o que a gente tem. Até você entrar em contato direto com a língua, com a cultura e com as pessoas... Aí o que você tem são os estereótipos, o que a mídia oferece e até mesmo em reportagem é bem estereotipado. Então a gente constrói com o que tem. **Mas realmente é bastante senso comum.** (Trecho da entrevista com o participante 2 – Universidade B) – grifos meus

Uhum, porque assim, é uma coisa que eu trabalhei em mim, porque eu não fui 100% da minha vida desconstruído quanto a isso, eu também **comecei com um esteriótipo** qualquer um. **Quase um condicionamento.** Então há uns anos atrás **eu pensava realmente que a Alemanha é guerra e que os alemães eram bravos**, sabe. Então isso é uma desconstrução que você vai ganhando com o tempo. (Trecho da entrevista com o participante 7 – Universidade A) – grifos meus

O participante 5 afirma que o senso comum não só influenciou na forma como ele via os alemães – estudante fez referência somente à Alemanha – mas também o motivou a buscar mais conhecimento acerca do país e de seu povo para quebrar com esses estereótipos:

quanto mais o senso comum cria essas imagens tão estanques da Alemanha, pra mim, mais interessante era descobrir uma outra Alemanha. Então, assim, **eu sempre quis estar distante desse senso comum** da Alemanha, assim, **que tem a imagem da guerra, imagem da língua dura, e o povo frio, enfim**. Essas imagens não me interessavam (...) (Trecho da entrevista com o participante 5 – Universidade A) – grifos meus

Retomando os gráficos 2 e 5, sendo o primeiro os gatilhos negativos por parte dos participantes e o segundo, por parte do senso comum, observa-se um dado em comum: a língua alemã. Ela, por sua vez, está associada ao gatilho de dificuldade, que é reproduzido tanto no discurso do senso comum, quanto no discurso dos participantes. Para tentar verificar se a concepção de que a língua alemã é “difícil” teve origem nas ideias do senso comum, propuz nos questionários uma pergunta, que pedia aos estudantes para apontarem como as pessoas reagem quando eles dizem que estudam a língua alemã. Essa questão contempla a opinião do senso comum com relação a um dos aspectos culturais dos países de língua alemã: a língua alemã, que através das respostas dos participantes, é, em sua maioria, estereotipada positiva e negativamente e gera opiniões diversas. Dentre os estereótipos negativos, encontram-se uma língua muito “difícil” e “impossível” e dentre os positivos, estão os estudantes “inteligentes” e ou um “desafio” e língua destinada para poucos inteligentes e intelectuais etc. Os dados estão organizados em três gráficos: no gráfico 6 encontram-se as reações do senso comum divididas entre positivas, negativas e neutras. No gráfico 7 estão as reações mais frequentes e, por fim, no gráfico 8 estão as palavras mais usadas para qualificar a língua alemã e seus aprendizes.

Gráfico 6

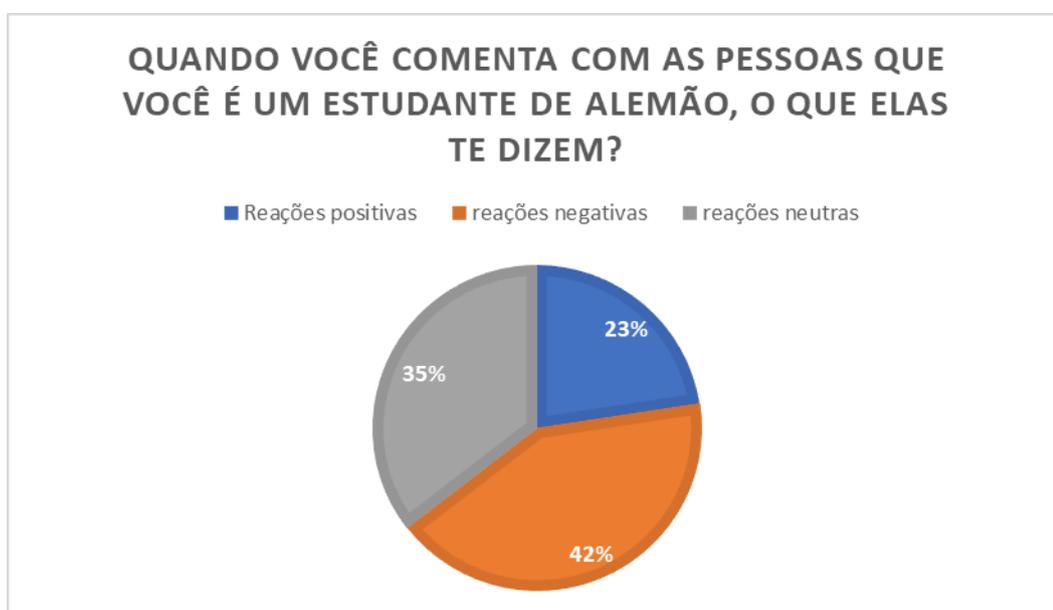
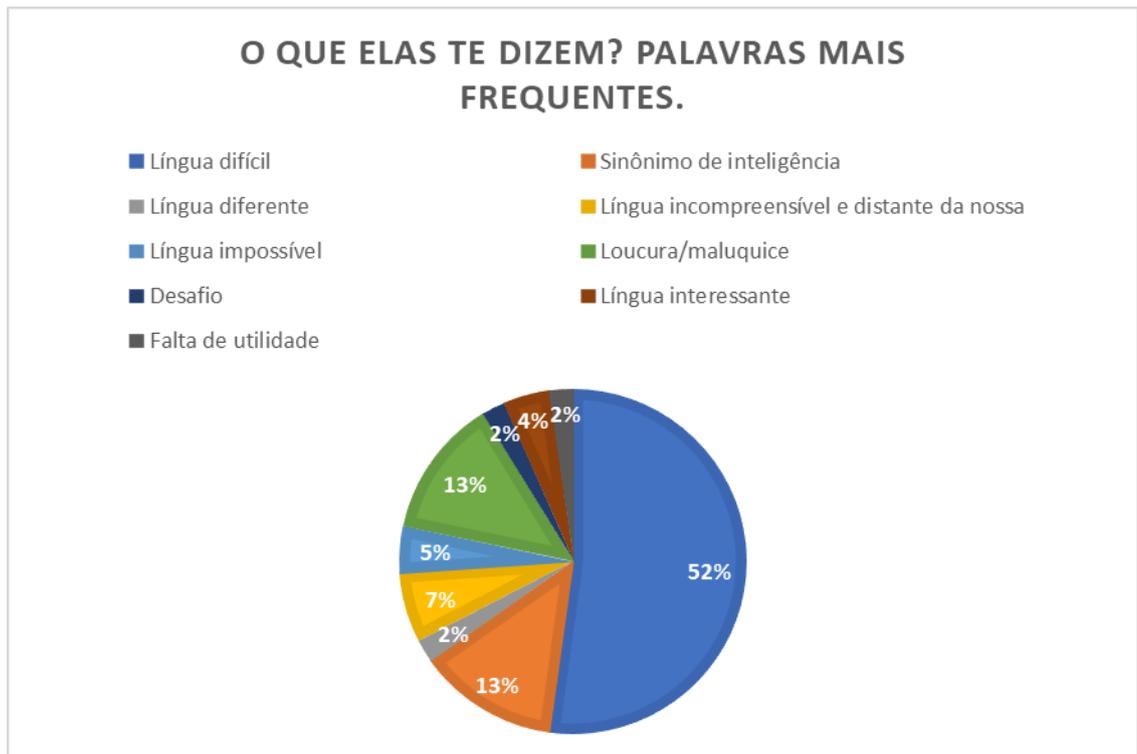


Gráfico 7



Gráfico 8



As reações positivas podem estar baseadas na ideia de que “alemão é muito difícil e prestigiado” e quem consegue estudá-lo é muito inteligente e colocado em um patamar intelectual mais alto. Então nota-se a surpresa e os elogios aos estudantes, conforme as palavras em negrito nos trechos abaixo retirados dos questionários:

Exemplo 1: “**Se surpreendem**, pois como é **uma língua difícil de ser estudada** e infelizmente ainda elitizada, acaba me tornando um “peixe fora d’água” por estudar algo tão diferente do normal.” (Participante 8 – Universidade B)

Exemplo 2: “Que **sou muito inteligente**, porque alemão é uma **língua muito difícil**. E dizem que muito provavelmente vou morar na Alemanha quando me formar. (Participante 21 – Universidade A)

Exemplo 3: “Normalmente as pessoas ficam **impressionadas** pela escolha do curso, já que consideram como uma **língua difícil** e muito diferente da nossa.” (Participante 16 – Universidade B)

Exemplo 4: “Elas acham **incrível**, que sou algum tipo de dicionário ambulante.” (Participante 5 – Universidade B)

Exemplo 5: “Ficam **surpresas** e acham **muito legal e diferente**. Dizem isso pelo fato de **não ser uma língua tão comum** como inglês, por acharem difícil também.” (Participante 13 – Universidade B)

Exemplo 6: “Eles **acham que eu sou nerd**, porque elas pensam que a língua é **muito difícil**.” (Participante 12 – Universidade B)

Considerarei como neutras as respostas que continham deslumbre, mas ao mesmo tempo, um pessimismo e um distanciamento com relação à língua, nem sempre tendo como imagem mental o alemão como uma língua prestigiada e os aprendizes como seres inteligentes. As reações negativas trazem consigo a dificuldade como ponto central nas avaliações. O membro “língua alemã” serve para ativar a característica de dificuldade vinculada a ele. Além disso, serve também para ativar outras características da categoria “países de língua alemã”, como a falta de utilidade na vida profissional dos estudantes e as características “fechada” e “hostil”, frequentemente associadas aos falantes de alemão.

Podemos observar outras cenas pertencentes à categoria de “países de língua alemã”, na qual a “língua alemã” é um membro e “dificuldade” e “inutilidade” são gatilhos que fazem parte dele e a eles estão associados cenas complexas da experiência, os *frames*. Segundo Ferrari (2011), o processo de categorização é inerente ao ser humano e nele, agrupam-se entidades a partir de suas semelhanças. Algumas pessoas ouvem a língua alemã e sua prosódia e observam sua escrita e inicialmente se espantam por achá-la diferente de seu próprio idioma e esse conjunto de características (o soar da língua e a gramática) pode parecer difícil. Ou então esse falante teve algum contato com a língua através de estudos, mas apresentou certa dificuldade em aprender. Dessa forma, o gatilho “língua difícil” ficou associado à língua alemã, membro que integra a categoria PLA. A ativação dessa característica de dificuldade pode ocorrer também quando uma pessoa assiste a filmes com temática alemã e de guerra, nos quais os soldados alemães gritam ou têm uma prosódia mais incisiva, ou ainda uma pessoa que tenha estado com um alemão e os tenha achado grossos. Então, essa pessoa irá acrescentar essa característica de dificuldade ou grosseria à categoria.

3.3 O processo de (re)categorização dos *frames* dos países de língua alemã

Nesta seção ocuparei-me em analisar as possíveis recategorizações dos *frames* dos participantes e expansões categoriais da categoria PLA que podem ter acontecido e como isso ocorreu. Dividirei a seção em duas partes: na subseção 3.3.1 verificarei a importância da vivência pessoal com falantes de língua alemã ou a experiência em algum país de língua alemã para o processo de recategorização. Na subseção 3.3.2 buscarei nos livros didáticos utilizados pelos participantes nas Universidades A e B – *Sicher B2.1* e *Sicher B2.2*, *Mittelpunkt neu B2* e *DaF kompakt B1* – temas que tenham algum potencial para ajudar no processo de recategorização e expansão categorial.

3.3.1 A expansão categorial e a (re)categorização através de vivências

Conforme introdução da seção 3, entendo recategorização como uma mudança de interpretação, havendo necessariamente uma exclusão de *frames* ou características da categoria e substituindo-os por novos (cf. seção 1.4). Já a expansão categorial, entendo como uma manutenção dos *frames* e características pré-existentes na categoria, havendo a aceitação de novos membros categoriais com novos *frames* e, dessa forma, ambos os *frames* ocupam juntamente uma categoria, não havendo exclusão de *frames*. Abaixo serão apresentados dois gráficos, sendo o primeiro os dados de quantos alunos estiveram experiências em algum país de língua alemã e o segundo gráfico apresentará a quantidade de experiências positivas e negativas que os participantes tiveram nesses países.

De acordo com a análise das respostas, pôde-se observar que do total de 33 participantes, 20 visitaram algum país de língua alemã, ou seja, 61% do total de participantes.

Gráfico 9

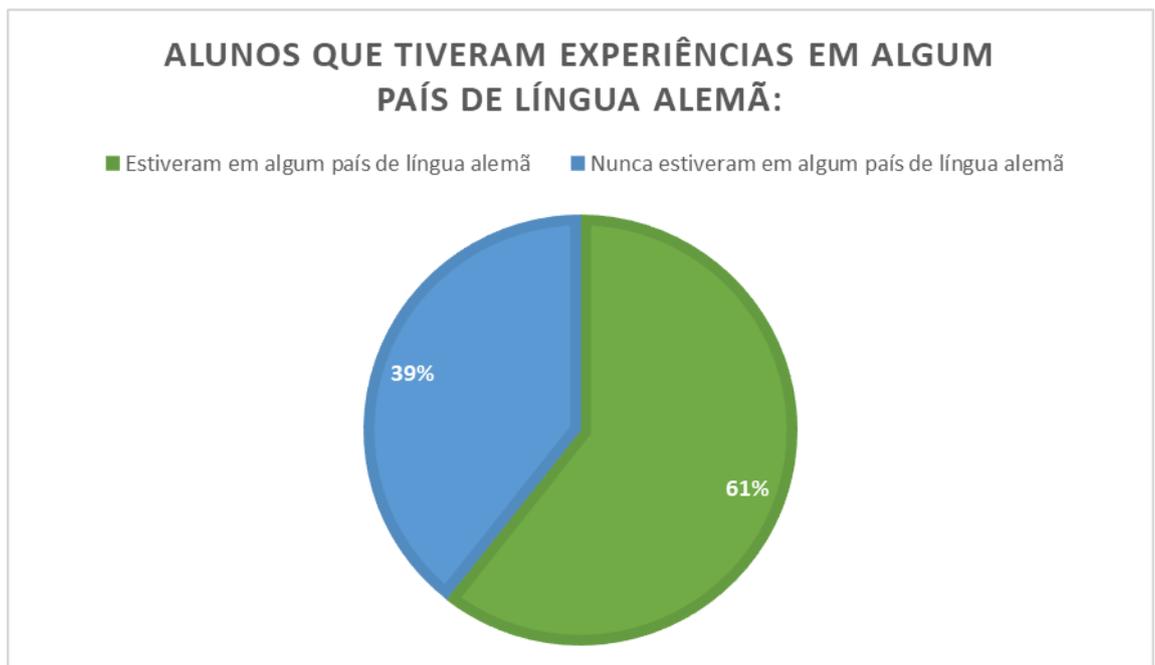


Gráfico 10



No gráfico acima observa-se que a maioria dos participantes (40%) não teve só experiências positivas e negativas, mas ambas. 35% dos participantes relatam que só tiveram experiências positivas, enquanto 25% só tiveram experiências negativas.

Alguns participantes estiveram nos países de língua alemã por conta de intercâmbio e parcerias entre universidades brasileiras e alemãs, outros participaram de cursos de alemão com duração de algumas semanas e outros visitaram os países durante férias. Dentre os participantes que visitaram algum país, encontramos a seguinte resposta:

Na 1ª vez fui estudar a língua alemã por dois meses e na 2ª vez um semestre na Universidade (nome da universidade) como intercambista. Eu me adaptei muito fácil. Acho que o que me **surpreendeu** é o fato de as pessoas **não sentirem medo de andar nas ruas** seja a hora que for e deixar seus filhos andarem sozinhos, crianças ainda, por aí. Eles **são bem reservados, fechados**, mas isso eu já sabia. Mas ao mesmo tempo eu reparei que são sempre **solícitos, prontos para ajudar**. (Trecho do questionário do participante 3 – Universidade B) – grifos meus.

No trecho acima, a participante afirma que visitou a Alemanha durante um intercâmbio em parceria entre a Universidade B e uma universidade alemã. A participante não se surpreendeu por se deparar com uma realidade diferente, como o fato de serem fechados e reservados, conforme grifos em negrito, mas ficou surpresa com o fato de os alemães serem

solícitos e dispostos a ajudar. Dessa forma, a participante manteve seus *frames* de um alemão fechado e reservado, mas passou a admitir, através de suas experiências, que os alemães são solícitos. Nesta situação, observamos uma expansão categorial, porque o participante não excluiu seus *frames* anteriores, mas acrescentou outros na categoria, ou seja, por um lado estão a postura fechada, mas por outro, são solícitos.

Outro caso de expansão categorial pode ser observado nos trechos a seguir:

Viagens sempre durante as férias com menos de 10 dias. Me **surpreendeu a importância do passado histórico**. Sim, eles também **não sabem falar inglês**, também **são mal-educados, ou seja, também se parecem conosco**. (Trecho do questionário do participante 5 – Universidade B) – grifos meus

Estive na Alemanha por dois meses, vivenciei situações como: **atrasos, pessoas desrespeitando leis de trânsito etc.** Isso mudou a minha visão sobre o fato de que todo alemão é **disciplinado**, mas ainda percebi uma organização muito boa das cidades e estabelecimentos. (Trecho do questionário do participante 28 – Universidade A) – grifos meus

Ao ler o trecho do questionário com o participante 5, observa-se uma mudança positiva e uma negativa. A primeira tange à história que, segundo os dados do gráfico 1, estava presente na categoria dos “países de língua alemã”. O aluno não excluiu o *frame* de guerra, mas passou a entender que os alemães preservam o passado histórico de alguma forma. Com relação ao domínio da língua inglesa, há um julgamento com tom depreciativo. O aluno provavelmente entendia os habitantes dos países de língua alemã como pessoas com boa formação e educados, conforme aparece também nos dados do gráfico 1. Esses *frames* foram modificados através da experiência pessoal, o que pode tê-lo levado a uma generalização e a uma comparação com seu próprio povo e país e esse tipo de comparação sem reflexão pode levar o aluno a reforçar os clichês e preconceitos, indo de encontro com o que a Abordagem Intercultural sugere (cf. seção 1.1.2) .

O participante 28 esteve na Alemanha por dois meses e modificou a característica de pontualidade – que também aparece nos dados do gráfico 1. Ele percebeu que há também problemas com atrasos e desrespeito às leis de trânsito. No entanto, a característica de organização se manteve em sua categorização.

Dentre os dados obtidos, há também alguns processos de recategorização, quando o indivíduo reorganiza sua categoria, excluindo *frames* anteriores e substituindo por novos, reinterpretando-os através de alguma informação inédita (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995). Abaixo alguns trechos que mostram uma possível recategorização:

“30 dias. Fiquei surpreso com a **acolhida dos alemães e austríacos. Muito solícitos com os turistas.** O custo de vida é menor do que em outros países (ao menos nas regiões que visitei). **Os alemães me pareceram mais divertidos do que eu supunha.**” (Trecho do questionário com o participante 6 – Universidade B) – grifos meus

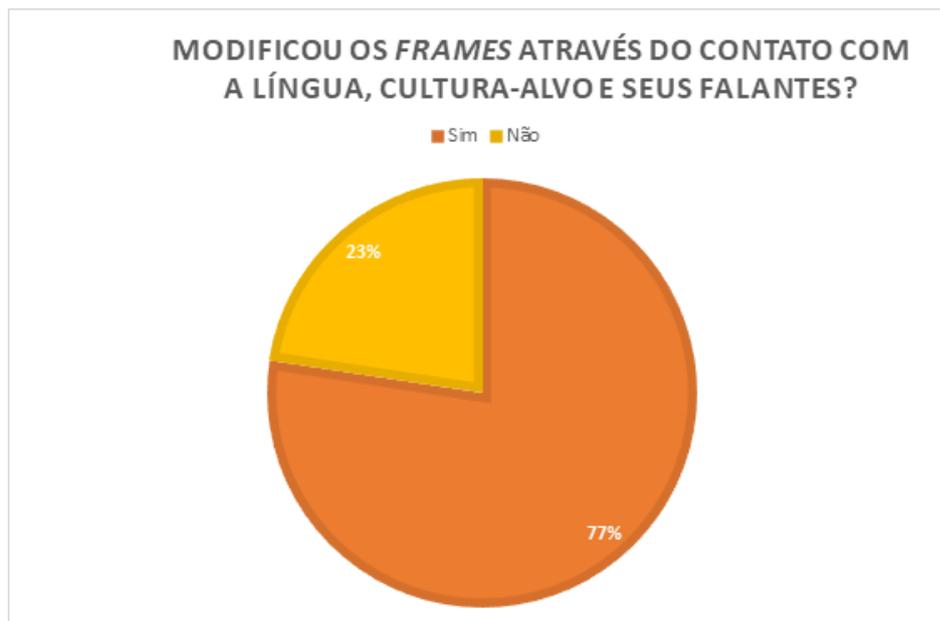
Estive por 3 meses. Sim, entendi o que se passava nos livros e pude vivenciar como é a **vida de estrangeiros (refugiados também)** na Alemanha e como é a aceitação do povo do interior em relação a estrangeiros (morei em Kaarst). Sim, em relação às pessoas foi o que mais mudou, e sobre a **fantasia da Alemanha perfeita.** (Trecho do questionário com o participante 18 – Universidade A) – grifos meus

Eu fiquei na Alemanha por 2 semanas. Achei **chocante a quantidade de imigrantes,** que era bem mais do que eu esperava. Principalmente turcos. E até mesmo **moradores de rua.** Acho que **mudou um pouco, mas não necessariamente para algo ruim.** As pessoas pareciam **bem-dispostas a ajudar e tirar dúvidas, ensinar coisas.** Por serem europeus e ter essa imagem de frios, não achei que seriam tão receptivos. (Trecho do questionário com o participante 9 – Universidade B) – grifos meus

O participante 6, a partir de seu relato, recategorizou as características de frieza e de falta de humor através do contato com os austríacos e alemães. Já o participante 18, através de sua fala, pode ter recategorizado a característica de “organização”, ao notar que o país não é perfeito, como qualquer um. Ainda dentro do atributo de organização e funcionamento perfeito, há a fala do participante 9, que se espantou com a quantidade de moradores de rua, o que revela que o país tem sim problemas estruturais. E, por fim, ele passou a ver os austríacos e alemães como pessoas receptivas e prestativas.

Mas não é somente as experiências pessoais nos países de língua alemã que fomentam uma recategorização ou uma expansão categorial. Há também o contato pessoal com os falantes e até mesmo com a língua. Abaixo um gráfico que apresenta dados da quantidade de participantes que disseram ter modificado seus *frames* ou não através do contato com a língua alemã e com seus falantes.

Gráfico 11



A partir da observação do gráfico acima, a grande maioria das respostas aponta para uma recategorização ou para a inclusão de um novo membro, *frames* ou uma característica a uma categoria já existente. Não necessariamente houve uma mudança para algum aspecto positivo, houve também uma mudança para aspectos negativos, conforme observou-se em algumas das respostas dos participantes.

O participante 23 revelou ter sentimentos muito negativos com relação ao povo alemão antes de iniciar seus estudos e ressaltou a “repulsa” pelos comportamentos do cidadão alemão, mas após o contato com a língua e seus falantes, não recategorizou, porque não houve a exclusão dos aspectos negativos da categoria, mas passou a ser entendido como traços culturais pertencentes a um povo. Logo, aqui houve uma expansão categorial, na qual foi acrescentado um novo membro: um alemão igual a todos nós.

Eu costumava achar que a língua alemã era extremamente difícil e eu sentia uma certa **repulsa por certos pensamentos** e comportamentos desse povo. Hoje compreendo que **são traços culturais e que todos os povos são iguais**. (Trecho do questionário do participante 23 – Universidade B) – grifos meus

A seguinte resposta também está conectada à anterior, quando afirma que os povos são iguais. Para o participante 24, os falantes de alemão pareciam ser muito distantes de nós culturalmente, no entanto, começou a observá-los de outra maneira, reconhecendo suas semelhanças com os brasileiros, isto é, a cultura dos países de língua alemã passa a não ser mais algo distante de nós, passando a ser natural, facilitando a compreensão do outro. Para

nos aproximarmos do outro, é preciso o contato com os aspectos da cultura objetiva e subjetiva (BENNETT, 1998) do país de língua-alvo. Pensando nisso, ressalta-se a importância da Abordagem Intercultural, que tem dentre seus pressupostos a troca cultural entre o país de língua-alvo e a cultura do aprendiz, buscando um ponto em comum entre elas. Em alemão, temos a *Interkulturelle Landeskunde*, em português “estudos interculturais de um país”, é uma área do conhecimento, de estudos e de pesquisa, que busca a sensibilização e a reflexão no aprendiz para os aspectos da cultura-alvo (SCHMIDT e DAMKE, 2015). Assim sendo, o participante 24 afirma o seguinte: “A primeira grande mudança foi poder reconhecer melhor as nossas semelhanças.” (Trecho do questionário com o participante 24 – Universidade B)

O participante 22 mostra que seus *frames* se modificaram de forma negativa, ao entender que a sociedade alemã é meritocrata, conforme diz a seguir: “Eu não entendia que a meritocracia era algo tão forte na Alemanha. Hoje eu penso que é uma das principais características da sociedade alemã.” (Trecho do questionário com o participante 22 – Universidade B). O participante 20 também modificou seus *frames* através de uma experiência negativa, ao dizer que os falantes de alemão “estão longe de serem esse povo perfeitamente organizado como muitos acreditam. E eles curtem um humor bem besta e pastelão aparentemente.” (Trecho do questionário com o participante 20 – Universidade B).

A seguir, algumas falas dos participantes entrevistados, que apresentaram mudanças para uma visão mais realista da cultura e até mesmo mais neutra:

eu acho que na verdade não houve uma mudança negativa, **mas uma mudança mais realista**, porque a gente vê que ainda tem algumas questões muito fortes ainda atreladas à época do **nazismo**. **Tem gente que realmente, assim, que tem até um pouco de vergonha de falar daquela época, mas ainda tem certos grupos que ainda, assim, parece que admiram**. Você vê hoje em dia até certos grupos na política deles assim também, com a questão de existir a AfD ainda, então assim, a gente vê que na verdade a **maioria dos alemães em si não gostam** e eles acabam falando sobre isso justamente para lembrar as pessoas para nunca mais aquilo poder ser esquecido e nunca se repetir, mas ainda assim tem pessoas que tem ainda uma mentalidade muito voltada pra aquilo e a gente vê que na verdade esse tipo de pensamento tem em qualquer lugar, não só aqui no Brasil, na Alemanha, mas em qualquer lugar. (Trecho da entrevista com o participante 3 – Universidade B) – grifos meus

Eu comecei a achar o alemão esquisito também... aprender um pouco desses gostos que eles têm por saber sobre o clima em especificidades que pra gente é bizarro. Em uma conversa normal querer saber como é que está o tempo aí como a temperatura, a pressão do ar. E uma outra coisa é essa **obsessão por dados estatísticos**. É a coisa mais irritante do mundo! Essa obsessão com gráfico, estatística, com dados. Eles sabem a população de todas as cidades. E toda hora perguntam “quantas pessoas vocês acham que habitam nessa cidade?” E a gente fica olhando pro professor pouco assustado, porque a gente não sabe essas informações especificamente, mas se a gente fizer uma pesquisa sobre o local, a gente não vai poder levantar esses dados, mas pra eles aparentemente é uma coisa super comum ir para uma cidade e saber o

número da população. E é uma coisa que eu não esperava, porque é uma coisa que na minha cabeça não faz o menor sentido. Uma pessoa se interessar por isso... **aparentemente é algo cultural.** (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B) – grifos meus

O contato com o falante da língua-alvo não necessariamente implica uma modificação positiva de seus *frames*, podendo criar inclusive imagens negativas, neutras e até mesmo realistas e sem idealizações, conforme o trecho do participante 3. Ainda, a partir da fala do mesmo pode-se inferir que houve um processo de expansão categorial, a partir do momento em que ele reconhece que há o passado histórico do nazismo na Alemanha, não excluindo esse *frame*, mas admitindo que há também alemães que vão de encontro à ideologia nazista, conscientizando pessoas a jamais repetirem os erros do passado. O participante 4, em entrevista, afirma que, para ele, houve uma modificação a partir do momento em que ele assistiu a algumas aulas de alemão, nas quais ele reconheceu alguns que alguns gostos são diferentes, por exemplo, as informações estatísticas etc. Há também modificações positivas, como o caso do participante 1 da entrevista, cujos dados já foram brevemente analisados na seção 3.1, quando analisei os *frames* e as categorizações pré-existentes antes de iniciar o curso de alemão. Retomando um pouco a fala deste participante, ele tinha afirmado que sua visão com relação ao povo alemão sofreu modificações, porque anteriormente ele escreveu seu questionário que tinha vergonha de sua descendência alemã, mas demonstrou em sua entrevista que a mudança se deu em virtude da descoberta da vinda de sua família alemã para o Brasil: a fuga do Nazismo e da Segunda Guerra Mundial, conforme trecho abaixo:

(...) Na minha família **sempre teve piada em relação ao nazismo, assim, de associar essas pessoas ruins, não ruins, mas assim, distantes,** nazistas, não sei o que, mas verdade quando comecei a investigação para pedir a cidadania alemã **eu descobri que eles vieram justamente fugindo do nazismo.** (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B) – grifos meus

Por isso, ele afirma o seguinte em seu questionário: “Passei a olhar com mais empatia e generosidade o povo alemão, principalmente aquele da época da Segunda Guerra Mundial.” (Participante 1 – Universidade B). A partir desta fala, observa-se uma experiência pessoal como alicerce para a modificação de seus *frames*, porque, segundo Gibbs (2006), as experiências influenciam na compreensão e na percepção do mundo, inclusive na construção das emoções.

No que tange aos “protótipos”, nomenclatura da Linguística Cognitiva sugerida por Eleanor Rosch (1973) para definir o estereótipo, dois participantes abordaram a importância do trabalho com estereótipos como uma tentativa para desconstruí-los. Esse trabalho de

desconstrução também é parte dos pressupostos da abordagem intercultural (cf. seção 1.2.2)

Eles informam o seguinte:

Muitos estereótipos são quebrados ou retrabalhados em sala de aula. É verdade que **os alemães são pontuais, mas tem situações que não exigem tanto**; as pessoas não comem só salsicha e batata, tem uma série de outros pratos etc. Acho que é um assunto que os alunos tentam trazer bastante em discussão em aula. (Trecho do questionário com o participante 9 – Universidade B) – grifos meus

À medida que se vai expandindo o conhecimento sobre a Alemanha, **algumas tendências à criação de estereótipos vão se desfazendo**, mas, ao mesmo tempo, é possível criar uma visão mais crítica acerca de certos romantismos e idealismos... (Trecho do questionário do participante 7 – Universidade B) – grifos meus

Eu não fui 100% da minha vida desconstruído quanto a isso, eu também comecei com um estereótipo como qualquer um. Quase um condicionamento. Então há uns anos atrás eu pensava realmente que a Alemanha **é guerra e que os alemães eram bravos**, sabe. **Então isso é uma desconstrução que você vai ganhando com o tempo. Somente com o contato você consegue ter esse tipo de coisa.** Quando você vai percebendo "ah, péra, não é assim também." Existe uma história, existe um porquê, existem pessoas que não pensam assim, existem alemães que não gostam e que na verdade sentem uma vergonha por terem tido isso na sua história. Então isso é uma desconstrução que você vai fazendo. (Trecho da entrevista com o participante 7 – Universidade A) – grifos meus

Ao serem ativados os *frames* pertencentes à categoria “países de língua alemã”, notamos que muitas das cenas são abstrações e simplificações da realidade. Por exemplo, o participante 7 acreditava que os alemães gostavam de guerra e que eles eram bravos. Provavelmente este participante teve um contato com os aspectos históricos do país, por exemplo, através de aulas de história na escola ou através de filmes e começou a acreditar que todo o alemão era assim e passou a generalizar isso para todos os outros falantes, porque um *frame* é uma abstração de uma cena da experiência. Outro dado obtido nos questionários e que se encontra no gráfico 4 (cf. seção 3.1), é o estereótipo do alemão que ainda se veicula hoje em dia, aquele que está segurando uma cerveja, com roupas folclóricas e comendo salsicha e batata. Essa caracterização do alemão é também uma abstração das cenas da experiência, sendo para o indivíduo uma experiência cultural. Desse modo, uma das maneiras de reorganizar a categoria é através do contato com um habitante de um país de língua alemã não prototípico e dessa forma, poderia ocorrer uma recategorização ou uma expansão categorial. Esse contato pode se dar através do convívio pessoal, das aulas de alemão e do uso dos materiais didáticos, que serão analisados na próxima subseção.

3.3.2 Expansão categorial e (re)categorização nas aulas de alemão como L2

Nesta seção, serão analisados trechos de entrevistas com participantes, nos quais eles relatam suas relações com o trabalho com aspectos culturais através das aulas de alemão e dos livros didáticos utilizados, bem como as lições mais importantes para eles e como se deu o processo de mudanças de *frames* e reorganização categorial.

Em entrevista foi perguntado um pouco mais a respeito das mudanças de *frames* e o participante 1 afirma que isso ocorreu através do conhecimento da cultura e do trabalho com aspectos culturais em sala de aula, dizendo o seguinte:

eu acho que essa, o grande objetivo do professor de línguas que também tem que passar cultura, né, **a língua é maior expoente cultural** e você sempre pode estender a aula disso, né, **de aspectos culturais** e de tentar melhorar essa imagem, né. (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B) – grifos meus

O participante 3 da entrevista diz que o aprendizado de cultura dentro da aula de língua estrangeira faz com que entendamos melhor a sociedade do país de língua-alvo e acredita que o trabalho com aspectos culturais pode mudar

tanto positivamente quanto negativamente, porque **faz com que a gente veja mais como é a sociedade** e como isso influencia na sociedade desses países atualmente e aí de acordo com isso as pessoas podem ver 'ah, eles eram assim antes, mas agora por conta daquilo tudo que aconteceu eles têm algumas atitudes assim' e isso influencia de como as pessoas podem passar a entender, né. (Trecho da entrevista com o participante 3 – Universidade B) – grifos meus

Alguns participantes também deram suas contribuições, em suas entrevistas, com relação às possíveis modificações de *frames* a partir do conhecimento e do trabalho com aspectos culturais em sala de aula:

Eu acho que o **ensino da cultura** e da língua desmistifica um pouco a visão que a gente tem. A gente começa a **aprender mais sobre a visão de mundo deles**, como eles se veem e acho que **isso muda um pouco essa visão que a gente tem**. (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B) – grifos meus

Aham... sim, eu acho que pode, sim. Por exemplo, para falar de uma experiência que eu estou tendo agora... **Eu estou estudando com a x e que é uma professora que é alemã e bem jovem**. Então, a x é uma menina, bem jovem, tem a nossa idade e está dando aula pra gente, né. (Trecho da entrevista com o participante 5 – Universidade B) – grifos meus

O fato de eu estar hoje fazendo um curso de língua alemã, foi porque antes eu já tinha desconstruído isso e ter visto que isso era sensacional, muito bom, eu quero isso. Então, sim, aqui dentro mudou mais ainda, ainda mais com o contato. E como eu te falei, **eu tive o primeiro contato com um nativo de alemão aqui**. Então eu tive esse melhor acompanhamento. Deixou de ser superficial. Deixou de ser uma coisa que eu via na internet e passou a ser **um contato real**. Como o alemão pensa, como ele fala e como ele é. Então, sim, veio antes da faculdade, mas com o curso melhora. O contato é maior, então tende a agregar mais. (Trecho da entrevista com o participante 7- Universidade A) – grifos meus

As três falas acima corroboram a importância do trabalho com aspectos culturais em sala de aula e reafirmam essa necessidade e isso parece de conhecimento dos participantes. O participante a seguir coloca uma questão importante em seu questionário, quando afirma que a Alemanha apresentada nos livros não é a mesma que se apresenta quando estamos no país.

Após sentir na pele descobri que a **Alemanha imposta no livro não tem nada a ver com a verdadeira Alemanha**. Não tenho nada contra, mas entendi que todos os países, sendo desenvolvidos ou não, possuem problemas. (Trecho do questionário com o participante 18 – Universidade B) – grifos meus

O participante 18, no trecho acima, aparentemente, teve uma experiência negativa ou apenas vivenciou a realidade e, de acordo com a sua fala, pode ter modificado seus *frames* e recategorizado o que ele categorizado antes de ter uma experiência em um país de língua alemã. Há também uma desmistificação com relação ao protótipo de “Alemanha perfeita”, porque assim como todos os países, a Alemanha apresenta suas questões e problemas e é necessário que se discuta isso em sala de aula.

Dessa forma, deve haver uma reflexão em sala de aula com relação a algumas informações originárias do senso comum, como, por exemplo, a ideia de que os países de língua alemã mantêm uma ordem e um bom funcionamento. É importante mostrar ao aprendiz que, apesar dos problemas, os países mantêm uma organização. A reflexão poderia ser baseada nas questões sociais e estruturais da Alemanha, por exemplo, aproximando o alemão do povo brasileiro, porque observo muito em meus alunos uma idealização como um país perfeito em detrimento do Brasil, que representaria um país pior para se viver, segundo alguns desses aprendizes. E esse dado está presente nos gráficos 1 e 2 desta pesquisa (cf. seção 3.1), quando os estudantes citam a Alemanha como tendo um bom funcionamento e o Brasil como sendo inferior aos demais países de língua alemã. Até aqui, só haveria uma comparação entre os dois países e isso seria perigoso, porque se o aluno parar somente na confrontação entre as duas nações ele acabará por generalizar e criar suas noções do que é “melhor” ou “pior” e não é o que preconiza a abordagem intercultural para o ensino de línguas e culturas

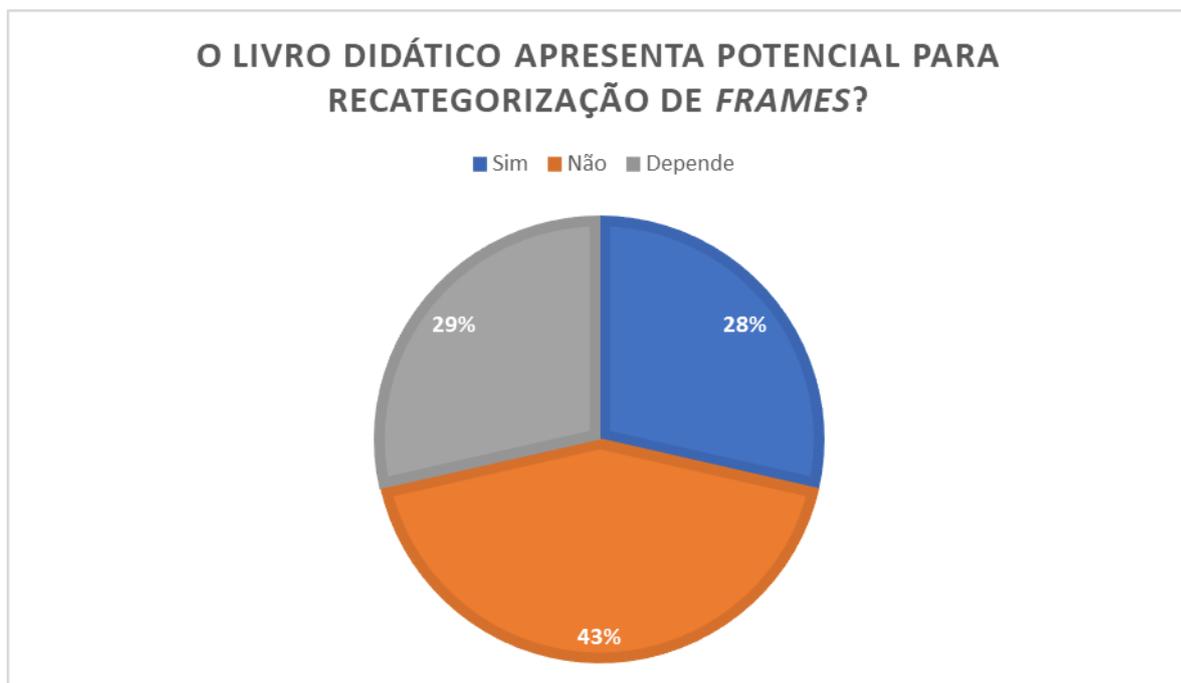
(PAULDRACH, 1992; RÖSLER, 2012; STANKE, 2014). Por isso, uma reflexão contrastiva entre Brasil e Alemanha traria benefícios, porque é a partir da comparação seguida de reflexão que se compreende não só o outro, mas também a si mesmo e se pode alcançar a competência intercultural.

Uma reflexão em torno dos clichês advindos do senso comum é sempre necessária e isso pode ser realizado também através do trabalho com os livros didáticos, buscando uma recategorização de *frames*. Por isso, foi perguntado aos participantes em entrevista o que eles achavam a respeito do material didático e de sua contribuição para a desconstrução dos estereótipos, buscando averiguar o potencial dele para uma possível recategorização de *frames*. O participante 4 diz o seguinte sobre o livro didático utilizado por ele:

Até um certo ponto, sim. Especialmente quando a gente está falando de um senso comum. Ai ele realmente vai fazer um trabalho interessante de aprofundar o conhecimento dos aspectos culturais, relacionamento com a Alemanha. É realmente interessante nessa parte. Mas a partir de um determinado momento também ele está **construindo uma imagem**, especialmente o *DaF*, né, que parece ser muito “certinha”, até porque eu tenho esse olhar político (...) Então até certo ponto realmente muda, mas eu acho que ele também **constrói uma visão específica que a gente precisa ter um certo olhar crítico pra ele.** (...) (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B) – grifos meus

A partir do trecho transcrito da entrevista com o participante 4 da Universidade B, percebe-se que o livro didático é um instrumento importante para o ensino-aprendizagem de alemão, mas, como professores, precisamos ter um olhar crítico para tudo que se apresenta nele, produzindo materiais extras quando necessário e suscitando discussões acerca de dados trazidos pelo livro e alguns alunos trouxeram essa necessidade em suas falas durante as entrevistas. Para investigar a importância do material didático, na perspectiva do aprendiz, foi perguntado ao aluno em entrevista **como, quando e se** o livro didático influenciou nessa trajetória de recategorização. Aqui buscou-se verificar o potencial do livro didático para a recategorização de *frames* que compõem a categoria de “países de língua alemã”, partindo do princípio de que o livro didático serve como estímulo, apoio e guia para a aprendizagem e não pode ser o foco central da aula (KRUMM, 2010). Abaixo um gráfico que ilustra quantos participantes acreditam que o livro didático apresenta potencial para a recategorização em um total de 7 entrevistados.

Gráfico 12



A maioria dos participantes entrevistados acredita que o livro didático sozinho não é capaz de promover uma recategorização de *frames* e elencaram alguns motivos para isso. O participante 1, por exemplo, acredita que o livro didático não oferece temas suficientes, quando afirma que não há tantos temas históricos ou culturais, conforme o trecho abaixo extraído de sua entrevista:

Não. Não oferece e **eu vejo o esforço de alguns professores** em trazer, seja a vivência deles na Alemanha (...) por exemplo, eu lembro de um texto sobre questão de plano de saúde e a professora tinha tido uma experiência negativa com a amiga que precisou e foi difícil, alguma doença, não lembro. E aí a gente “nossa então não funciona tudo tão bem”, né, porque às vezes a gente tem impressão que o Brasil é tão ruim assim, mas, né, nenhum lugar é perfeito. (...) E eu acho que nesse sentido **os professores trazendo as vivências deles** em que eles estavam e chegaram na Alemanha sempre acrescenta para gente ter uma visão mais real do que acontece e aí eles trabalham nisso **relacionado com um tema do livro didático**. É que realmente muitos temas são voltados pro intercâmbio, pra visita turística e tal. **Não são tantos temas históricos, assim, ou culturais, no máximo assim, sei lá, geográficos**. E assim, não acho que a questão do vocabulário é mais difícil, porque a gente já teve vocabulários, assim, difíceis e mais específicos assim. Inclusive, como eu já fiz a literatura alemã, a gente leu sobre isso, sabe. Então acho que não precisava esperar tanto. Mas eu vejo esforços de alguns professores, sim. De conseguir incrementar o livro, **seja trazendo notícias, textos reais, digamos né, seja com as vivências deles e isso sempre colabora**. O livro sozinho, esse livro não dá conta, de transformação, de mudança, de imagens. (Trecho da entrevista com o participante 1 – Universidade B) – grifos meus

O trecho anterior revela alguns dados importantes. O aluno inicialmente afirma que o livro não tem potencial, no entanto, durante sua fala, notamos que há sim. Quando ele fala sobre a temática do “plano de saúde”, observa-se que o livro propôs um tema de cunho cultural e o professor aproveitou a deixa para ilustrar o tema com sua experiência. Mais adiante o aluno acrescenta que os professores trazem suas vivências sempre conectadas com o assunto trazido pelas lições do livro didático e afirma que o livro didático não apresenta essa capacidade para recategorização de *frames* por si só. Por isso, é necessário que a formação do professor seja também sólida para tratar de aspectos culturais em sala de aula (STANKE, 2014) e que um bom livro didático, a partir de critérios, seja selecionado e adotado (STANKE, 2014)

O participante 2 acredita que o livro didático sozinho não tem o potencial para recategorização, porque são necessários outros meios como complemento, como filmes e livros. A aluna reconhece que há bons livros didáticos e que alguns até sugerem filmes, conforme se observa em sua fala transcrita a seguir.

Não, **acho que precisa recorrer mais a outros meios como filmes, livros**, tanto é que **o livro didático dá uma recomendação, claro que nem todos dão recomendações**, mas seria interessante recomendações de filmes. É o que eu busco sozinha na biblioteca do curso. E isso me dá um pouco de clareza. Acontece bastante isso em literatura alemã por exemplo. A professora recomenda livros pra ler. (Trecho da entrevista com o participante 2 - Universidade B) – grifos meus

O participante 4 acredita que até certo ponto o livro apresenta um potencial para se trabalhar com os clichês do senso comum, mas o livro não pode cumprir esse papel sozinho a depender do tema, conforme transcrições abaixo:

Até um certo ponto, sim. Especialmente quando a gente está falando de **um senso comum**. Aí ele (o livro didático) realmente vai fazer um trabalho interessante de aprofundar o conhecimento dos aspectos culturais, relacionamento com a Alemanha. (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B) – grifos meus

Não. **Material de fora é necessário trazer. Às vezes a professora tem mesmo que produzir.** A gente tinha um trabalho muito legal aqui, que às vezes trazia reportagem, notícias... só que no geral realmente não se trabalha muito fora do livro. Tem uma certa deficiência aí porque eu acho que realmente a gente cria uma segunda imagem do que é o alemão e do que é a Alemanha e eu acho que quando a gente vai lá pra fora (incompreensível) mas eu acredito que a realidade realmente se choque com o que a gente aprende aqui. **Então tem que realmente ter um trabalho fora desse material, até se possível fazer uma oposição ao que é apresentado nesse material.** (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B) – grifos meus

O participante 5 da Universidade A afirma que não se pode exigir muito do livro didático, porque ele apresenta suas limitações, a partir do momento em que tem que dar conta de conteúdos num determinado tempo previsto pelo currículo, por isso “o livro está sempre correndo em torno dos conteúdos” (Participante 5) ou “o livro não em si não tem muito esse suporte, porque ele é um livro didático, é meio superficial, ele tem uma programação, uma lição” (Participante 5), o que remonta a fala de Rösler (2012, p.198), quando afirma que os livros didáticos “têm apenas uma quantidade determinada de páginas entre as capas e o plano do curso apresenta um tempo limitado para as aulas de alemão”²³ e isso limita o conteúdo curricular, tornando o livro restrito. Os livros didáticos, segundo o participante, suscitam discussões acerca de temas culturais, sim, mas o aprofundamento e o levantamento de reflexões são realizados a partir do professor de alemão, conforme trecho de sua entrevista abaixo:

(...) O livro está sempre correndo em torno dos conteúdos, né, que é a função dele essencial, né. Enfim, eu acho que não dá pra cobrar muito do livro e que ele suscite essas discussões. **Ele pode suscitar, mas pra desenvolver a gente precisa largar um pouco o livro e ter um dia de discussão, de conversa, de tentar lidar com outro... de lidar com um universo mais amplo.** Nesse sentido, falta a nós essa experiência de um dia pra discutir. Eu acho que **o livro é rico, mas ele é muito limitado** se a gente fica preso a ele. Nesse sentido, acho que nenhum livro que eu peguei, né, o *DaF kompakt*, o *Menschen* e outros livros, eles vão cumprir essa missão de... eu acho que **o *Sicher* é o mais interessante nesse sentido, mas porque ele tem essa delicadeza de trazer coisas bastante peculiares**, mas se a gente ficar preso ao livro, a gente não consegue, né. (Trecho da entrevista com o participante 5 – Universidade A) – grifos meus

Como visto acima, o participante 5 faz uma breve comparação entre os livros usados por ele durante seu percurso de estudo da língua alemã e afirma que o *DaF kompakt* e o *Menschen* não cumprem a missão de fomentar discussões de cunho cultural. Isso se dá, porque ambos os livros são destinados aos níveis A1 até o B1, sendo o primeiro o nível mais básico da língua e o segundo o início do intermediário. Nesses níveis, no geral, de acordo com as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, os alunos ainda não têm conhecimento linguístico suficiente para discussões profundas na língua-alvo, especialmente de questões culturais complexas, que precisam ser refletidas e relativizadas, por isso há, com frequência, em alguns livros há indicação de discussões em língua materna, se o objetivo do exercício for a conscientização sobre algum aspecto cultural. Somente a partir do A2 que eles começam a discutir na língua-alvo e é a partir desse nível que há indicações de

²³ No original: *Lehrwerke haben nur einen bestimmten Seitenumfang zwischen den Buchdeckeln, Stundenpläne haben nur eine beschränkte Zeit für den Deutschunterricht.*

discussões na língua alemã. Por isso o estudante tem a impressão de que o livro *Sicher B2* é melhor do que os outros dois livros citados por ele, porque ele propõe discussões na própria língua-alvo em relação aos aspectos culturais.

A fala do participante 7 se assemelha à do participante 5. Ele acredita que o livro apresenta suas limitações e que sozinho não é capaz de promover uma modificação dos *frames* e ressalta a importância do professor para conduzir a aula e os trabalhos com o livro didático.

Olha, eu acho que o livro por si só não tem essa capacidade. Eu acho que se a gente for se basear somente pelo que o livro apresenta e não for trabalhado pelo professor e a turma alguns pontos levantados a debate, **o livro não em si não tem muito esse suporte, porque ele é um livro didático, é meio superficial, ele tem uma programação, uma lição** que é pra passar aquilo então é um bombardeio de informações, porque **ele tem início, meio e fim**. Então ele joga umas informações e que são informações que se você não tiver acompanhamento, **se não tiver esse levante de debate e não for trabalhado, são coisas que passam. E você vai se agarrar em algumas imagens** e a alguns exercícios (...). O livro por si só eu acho que não ajuda. É bom! **Tem temas que trazem um conhecimento. Trouxe porque minha professora colocou um debate, ela trouxe um material, ela trouxe notícia, contou a experiência própria. Então tipo, saiu um pouco do livro. Aproveitou o tempo.** (Participante 7 – Universidade A)

Rösler (2010, p. 41) afirma que o livro didático apresenta algumas funções, como “acompanhar ou guiar o processo de aprendizagem por um período determinado e tratar da variedade de fenômenos linguísticos e culturais da língua-alvo e relacioná-los sob pontos de vista didáticos”²⁴ e ainda afirma que o livro didático não deve ser visto como único material, mas como um dos materiais didáticos possíveis, podendo ser adaptado e complementado pelo professor de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Por isso, segundo Stanke (2014), é necessário investir na formação do professor de alemão, pois ela é primordial para que haja um trabalho eficaz e de qualidade com aspectos culturais em sala de aula.

Os participantes, no geral, acreditam que o livro didático por si só não é um meio para a recategorização de *frames*, mas um apoio para isso. Eles acreditam também que a figura do professor é essencial para o trabalho com alguns temas culturais, necessitando de seus relatos de suas vivências, de suas produções extras de materiais e do trabalho com outros meios para incrementar as atividades do livro didático, como filmes, música, notícias de jornais e livros literários. Um exemplo dado pelo participante 1 foi o do plano de saúde na Alemanha, no qual

²⁴ No original: *Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen.*

ele percebeu que não existe lugar perfeito e que todos os países têm problemas. Este exemplo apresentado pode retomar aos dados obtidos nesta pesquisa, porque frequentemente se observou que os *frames* ativados com relação aos países de língua alemã ou são muito negativos ou muito positivos, de acordo com o gráfico 1 e 2 (cf. seção 3.1). Estes giram em torno de que a Alemanha é perfeita e não apresenta problemas. No entanto, através do trabalho do professor com o tema, o aluno pode refletir e entender que não existe lugar perfeito e, com as palavras do participante 1, “nossa então não funciona tudo tão bem, né? Porque as vezes a gente tem impressão que o Brasil é tão ruim assim, mas, né, nenhum lugar é perfeito.”

3.3.3 Expansão categorial e (re)categorização através do material didático

Nesta seção, serão analisados os quatro livros didáticos citados pelos alunos durante as entrevistas na seção anterior, que são utilizados nos cursos de graduação da Universidade A e da Universidade B. Como critério de análise dos livros didáticos, foram levados em conta os temas trazidos pelos alunos durante as entrevistas e temas que, a meu ver, podem provocar reflexão da parte dos alunos a respeito de aspectos culturais relevantes.

Os livros serão analisados também de acordo com o pressuposto de Kramsch (1998), de que língua e cultura são indissociáveis. Os livros didáticos deveriam apresentar nessa perspectiva não somente o estudo da gramática, mas sim algo a mais, temas que gerem uma reflexão e que oportunizem ao aluno meios para que ele conheça os falantes da língua-alvo bem como seu país, podendo recategorizar os *frames* referentes aos países de língua alemã. Esses temas contidos nos livros serão observados quanto aos estudos interculturais, isto é, se servem de base para discussões e reflexões, e quanto aos aspectos da cultura apresentados: aspectos da cultura objetiva e aspectos da cultura subjetiva, segundo Bennett (1998), conforme a seção 1.1 deste trabalho.

Os livros utilizados pela Universidade A nos cursos de Alemão VI, VII e VIII são o *Sicher B2.1* e *Sicher B2.2*. E os livros adotados na Universidade B nos cursos de Alemão VI e VIII é o *DaF kompakt B1* e o *Mittelpunkt neu B2*.

O *Sicher B2.1* é voltado para o nível intermediário, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. O livro apresenta 6 lições, conforme o índice abaixo:

Figura 1 - Índice do livro Sicher B2.1

LEKTION	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	SPRECHEN	SEHEN UND HÖREN	WORTSCHATZ	GRAMMATIK
1 FREUNDE Seite 13–24	Zeitungartikel: Die Freunde der Freunde Seite 16	Interaktives Radio: Freundschaften Seite 18	Grußkarten Seite 22	1 Über Freundschaften sprechen Seite 14 2 Präsentation: Ungewöhnliche Freundschaften Seite 21	Animationsfilm: Annie & Boo Seite 23	Lebensalter, Freundschaft, Liebe Seite 20	Zweiteilige Konnektoren; Mittelfeld im Hauptsatz; Wortbildung: Nachsilben bei Nomen Seite 24
2 IN DER FIRMA Seite 25–38	1 Zeitungartikel: Web-Guerillas Seite 30 2 Kommentar: Kündigungsgründe Seite 34	Reportage: Entspannen am Arbeitsplatz Seite 29	Diskussionsbeitrag: Internetforum Seite 32	1 Meine Berufstätigkeit Seite 26 2 Telefonieren am Arbeitsplatz Seite 37	Geschäftlich telefonieren Seite 36	Positionen und Tätigkeiten im Büro Seite 28	Zustandspassiv; von oder durch in Passivsätzen; Wortbildung: Vorsilben bei Nomen; Kausale Zusammenhänge; Partizip I und II als Adjektive Seite 38
3 MEDIEN Seite 39–52	1 Zeitungartikel: Leserverhalten Seite 42 2 Reportage: Tatort Kneipe Seite 48	Filmkritiken im Radio; Telefonische Anträge: Kinokarten bestellen Seite 46	Persönliche E-Mail Seite 41	Projekt: Nachrichten präsentieren Seite 50	1 Foto-Reportage: Buch & Bohne Seite 40 2 Filmparolen: Kokowäh Seite 51	Medienbranche Seite 44	Verweiswörter im Text; Wortbildung: Nachsilben bei Adjektiven; Umsingelteile wem-Sätze; also-Sätze und ihre Entsprechungen Seite 52
4 NACH DER SCHULE Seite 53–64	Angebote für Schulabgänger Seite 54	Radiobeitrag: Work & Travel Seite 57	Blogbeitrag: Auslandsaufenthalt Seite 58	Rollenspiel: Berufsmesse Seite 60	Filmporträt einer Theaterakademie Seite 63	Bewertungen mit Adverbien Seite 62	Temporales ausdrücken; Temporale Zusammenhänge; Wortbildung: Nachsilbe -weite bei Adverbien Seite 64
5 KÖRPERBEWUSSTSEIN Seite 65–76	1 Blogbeiträge: Normale Frauen als Models Seite 66 2 Fitness-Test Seite 72	Interview: Ein männliches Fotomodel Seite 68	Suchanzeige: Sportpartner Seite 74	Rollenspiel: Beratungsgespräch Seite 70	Reportage: Zumba Seite 75	Redewendungen zum Thema Körper Seite 71	Das Verb lassen; Futur II – Vermutungen; Verbverbindungen; Wortbildung: Normalisierung von Verben mit Nomen/Adverbien Seite 76
6 STÄDTE ERLEBEN Seite 77–90	1 Werbeprospekt: Schweizer Städte Seite 80 2 Stadtporträt: Berliner Stadtteile Seite 84		Städtequiz Seite 82	Diskussion: Freizeitangebote in der Stadt Seite 88	1 Reportage: Stadtführer-App Seite 78 2 Interview: Eisbach-Surfer Seite 89	Infrastruktur, Interessantes über Städte Seite 86	Bedeutungen des Konjunktiv II; Irreale Bedingungen, Wünsche und Vergleiche; Adjektive mit Präpositionen Seite 90

Fonte: PERLMANN, et al., 2013, p. 4-6.

Na primeira coluna à esquerda, em azul claro, encontram-se os títulos das lições e, por conseguinte, seu tema. Dentre os temas, encontram-se respectivamente: “amigos”, “na firma”, “mídias”, “depois da escola” e “consciência corporal” “vivenciando cidades”.

Dentro de cada lição do livro são apresentadas, em sua maioria, algumas tabelas rosas ou verdes com alguma informação sobre o país de língua-alvo em relação ao tema proposto nas lições. Abaixo temos uma tabela sobre o tema “amigos”, apresentado na lição 1, que ilustra a temática “amizade” em alemão. Quais são as diferenças entre as palavras “amigo”, “colega” e “conhecido”.

Figura 2 - Quadro “você sabia” diferença entre “amigos”, “colegas” e “conhecidos”

SPRECHEN 1

1 Machen Sie eine Blitz-Umfrage im Kurs.

- Wie viele Ihrer Freunde treffen Sie regelmäßig?
- Wie kommunizieren Sie mit Ihren Freunden?
- Wie viele Freunde haben Sie in sozialen Netzwerken?

Wussten Sie schon? → AB 10/UE

Im Deutschen unterscheidet man zwischen Bekannten und Freunden. Zu Freunden hat man ein engeres Verhältnis als zu Bekannten. Auf echte Freunde kann man sich immer verlassen, d. h. man kann mit ihnen „durch dick und dünn gehen“.

In der Schweiz bezeichnet man Freunde als „Kollegen“. Dies führt bei Deutschen und Österreichern, die mit diesem Wort nur Arbeitskollegen bezeichnen, manchmal zu Missverständnissen.



Fonte: PERLMANN et al., 2013, p. 14.

No exercício, propõe-se que o aluno faça uma enquete com os demais colegas de turma sobre o tema “amizade”, sugerindo três perguntas: “quantos dos seus amigos você encontra regularmente?”, “como você se comunica com seus amigos?” e “quantos amigos você tem nas redes sociais?”. Ao lado, encontra-se a tabela rosa com a seguinte informação:

Em alemão há uma diferenciação entre conhecidos e amigos. Com os amigos, há uma relação mais próxima do que com os conhecidos. Podemos confiar nos amigos de verdade. Na Suíça os amigos são definidos como “colegas” e isso pode gerar certa confusão na Alemanha e na Áustria, porque essa palavra designa ‘colega de trabalho’ nesses dois países. (PERLMANN et al., 2013, p. 14)

Aqui podemos observar um traço da cultura subjetiva, o conceito de “amizade”. Os traços subjetivos, segundo Bennett (1998), abarcam as informações abstratas da cultura, tudo que não podemos enxergar a olho nu. Hall (1976) trata a cultura a partir da metáfora do *iceberg*, sendo a cultura subjetiva de Bennett a parte submersa. Conceitos como amizade são pessoais e subjetivos, não podendo ser observados cotidianamente. Então, na tabela acima, observa-se uma distinção entre “amigo”, “conhecido” e “colega de trabalho” nos países de língua alemã e essa diferenciação conceitual é marcada e expressada através da língua. Logo, observa-se neste caso a questão do Relativismo Linguístico, proposta por Sapir-Whorf, retomada no trabalho de Rodriguez (1998), quando dizem que o pensamento e a forma de ver o mundo é revelada a partir da língua. A forma como os falantes de alemão enxergam essas relações pode ser observada através das três palavras “Bekannten” (conhecidos), “Freunde” (amigos) e “Kollegen” (colegas de trabalho).

Tais definições dos conceitos de “amizade”, juntamente ao trabalho do professor, poderiam contribuir para a recategorização de *frames* de que os falantes de língua alemã são, segundo dados dos gráficos 1 e 2 apresentados na seção 3.1, “frios” ou “são incapazes de ser carinhosos com o próximo”, o que foi citado por alguns participantes em questionário. A questão da “amizade” pode ser vista sob diversas óticas a partir de diversas culturas e isso precisa ser levado em conta para uma reflexão. Esta deve ser feita, porque as diferenças culturais podem se manifestar de diversas maneiras, segundo Hofstede et al. (2010), e a forma um brasileiro pode enxergar o conceito de “amizade” já é relativa dentro da própria cultura, porque primeiro dependerá da forma como cada indivíduo categorizou o termo e isso se dá a partir de experiências pessoais e culturais. Essas experiências determinam a forma como o indivíduo vai perceber e interpretar o outro, como se houvesse um filtro de “certo e errado”, tendo como ponto de referência os próprios *frames*. Estes são subjetivos e variam de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura.

Isso se dá em decorrência do processo de categorização, que é particular de cada cultura, de cada indivíduo e de cada situação, de acordo com Ferrari (2011). Esse processo, conforme explicado anteriormente na seção 1.4, é o ato de agrupar entidades por grau de semelhança e isso se dá através de experiências pessoais ou culturais, e o ato de enxergar o outro mostra como temos como norte as nossas criações categóricas. O conceito de amizade para um alemão e para um brasileiro pode variar de um país para o outro e mesmo dentro do próprio país. Dentro da categoria “amizade” há diversas cenas complexas da experiência. Mas uma reflexão precisa ser feita: não há certo ou errado, mas há culturas diferentes. Há um processo de categorização diferente, que faz com que interpretemos o mundo de acordo com nossas experiências, mas não podemos ser etnocêntricos e achar que o nosso modo de ver o mundo é o melhor. Precisamos aprender a trocar as lentes, como dizem Zimmer e Alves (2010, p. 78), o estudante precisa ser capaz de fazer o chamado *frame-switching*, que segundo as autoras, seria a capacidade de alternar o arcabouço mental, capacidade de alternar seus *frames* e acessar outras categorias. Essa troca ocorrerá a partir do momento em que se reflete sobre a cultura do outro e que se entende como ela se organiza. Esse trabalho de levar à reflexão fica muitas vezes a cargo do professor de alemão. No manual do professor²⁵ costuma constar informações de como conduzir a aula e planejá-la, como um apoio. No entanto, com relação a este tema “amizade” (imagem 2) há somente uma a seguinte sugestão para se trabalhar com o tema: propondo que os alunos leiam a explicação do “você sabia?” (imagem

²⁵ https://hueber.de/seite/pg_lehren_unterrichtsplaene (último acesso em 16 de novembro de 2019)

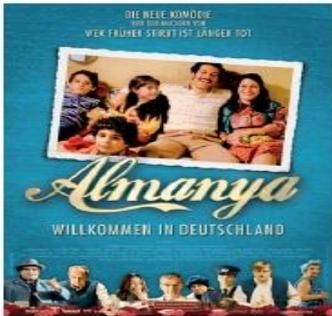
2) e que o professor colocasse a seguinte pergunta “você consegue imaginar como se diferencia um “amigo” de um “conhecido” na Alemanha?”. Dessa forma, o professor selecionaria as respostas dos alunos no quadro, aprofundando-as²⁶, sem dizer como, o que acaba dependendo da experiência pessoal do professor para discutir o assunto.

No exercício abaixo, há uma indicação de dois filmes alemães, no qual se propõe que os alunos observem os dois cartazes dos filmes e digam por qual eles mais se interessariam. O enunciado diz o seguinte: “Veja os cartazes de filme. Qual filme interessaria a você?”

O primeiro, “Almanya”, do diretor turco Yasemin Samdeteli, tem como tema central uma família turca que se mudou para a Alemanha. O filme aborda a questão da integração de uma família turca na Alemanha. Através do “Almanya” é possível explorar os *frames* que os alunos trazem acerca dos processos de imigração na Alemanha e a relação dos habitantes nativos perante o estrangeiro, podendo servir de material para o professor promover uma discussão e uma reflexão, fomentando o processo de recategorização do *frame* de “xenofobia”, frequentemente ligado aos alemães (cf. gráfico 2, seção 3.1).

Figura 3 - Indicação de filmes no livro didático Sicher B2.1

1 Sehen Sie die Filmplakate an. Welcher Film würde Sie interessieren?




2 „Almanya – Willkommen in Deutschland“

Hören Sie einen Radiokommentar zum Film in Abschnitten.

Abschnitt 1

Was ist richtig? Markieren Sie.

- 1 Der kleine Cenk steht wie seine Cousine Canan manchmal gefühlsmäßig zwischen zwei Kulturen.
- 2 Hüseyin und Fatma, ihre türkischen Großeltern, fühlen sich inzwischen in Deutschland zu Hause.
- 3 Die Großeltern verraten niemandem, dass sie vor Kurzem offiziell Deutsche geworden sind.
- 4 Hüseyin möchte aber bald für immer in das neu gekaufte Haus in der Türkei zurückziehen.
- 5 Die Familie unternimmt gemeinsam eine Reise in die Türkei.
- 6 Während dieser Reise erfährt Cenk die Geschichte seiner Familie.

Fonte: PERLMANN et al., 2013, p. 46.

²⁶ No original: Die TN lesen im Plenum die Rubrik Wussten Sie schon? und beantworten die folgenden Fragen: Können Sie sich vorstellen, welchen Unterschied man im Deutschen zwischen einem „Freund“ und einem „Bekanntem“ macht? Sammeln Sie die Vorschläge der TN an der Tafel und weisen Sie darauf hin, dass das Thema im Folgenden noch vertieft behandelt wird.

O segundo filme, intitulado “Kokowääh”, do diretor alemão Til Schweiger, mistura romance a um pouco de humor. O filme gira em torno de um escritor que tem a sorte de trabalhar em um livro junto com a ex-namorada, por quem ele ainda nutre sentimentos. Quando tudo aparentemente começa a dar certo, ele descobre que tem uma filha sueca de 8 anos, fruto de uma noite, e da qual ele desconhecia a existência. Com esse filme, o professor pode explorar o humor alemão como gatilho para a desconstrução de um *frame* anterior apresentado no gráfico 2, na seção 3.1, o “humor alemão”. A reflexão conduzida pelo professor, pode levar o aluno a perceber que o alemão também tem senso de humor e pode recategorizar o *frame* de que os alemães “não têm senso de humor”, são “sérios”. (cf. tabela 2, seção 3.1).

Durante o trabalho com os filmes, neste primeiro momento, está previsto o aprofundamento do tema da integração de uma família turca, no primeiro filme, o “Almanya”, através de um exercício de compreensão auditiva, no qual um comentarista de filmes irá discorrer a respeito do filme em pequenos trechos. No manual do professor, não há uma sugestão em passo a passo de como trabalhar com os aspectos culturais que o filme apresenta. O aprofundamento viria através da pesquisa do professor a respeito do filme, do conhecimento sobre as questões cruciais do filme etc. O livro só apresenta o seguinte comando para que o professor conduza a questão da imigração, do preconceito e da xenofobia: “pergunte aos alunos se a família deles já viveu em algum outro país e o que isso significa/significou para eles e para sua família e parentes.”²⁷

Mais adiante no livro didático, é apresentado um pouco da tradição de todo domingo na Alemanha: a reunião nos bares a fim de acompanhar um episódio de *Tatort*, uma série de investigação policial de alta audiência no país. O texto apresenta um bar alemão e como funciona a reunião de pessoas para assistir à transmissão em tempo real do episódio.

²⁷ No original: *INTERKULTURELLES: Fragen Sie die TN, ob auch ihre Familien in zwei Ländern gelebt haben, und wenn ja, was das für sie, ihre Familien und Verwandten bedeutet (hat).*
https://hueber.de/seite/pg_lehren_unterrichtsplaene (último acesso em 16 de novembro de 2019)

Figura 4 - Exibições públicas de Tartort na Alemanha

TATORT Kneipe

Sonntagabend: Um die 60 Menschen drängen sich auf engstem Raum in einer kleinen Bar zusammen und starren gebannt auf eine Großleinwand. Es kommt kein Fußball im Fernsehen, es gab auch kein welterschütterndes Ereignis, das man im Fernsehen verfolgen muss und es wird kein internationaler Song-Wettbewerb gezeigt. Wie seit mittlerweile gut 40 Jahren flimmert auch diesen Sonntag wieder der „Tatort“ über die Bildschirme – und inzwischen sogar über Großleinwände. Die deutscheste aller Krimiserien überhaupt ist nach so langer Zeit immer noch die erfolgreichste: Er wurde gerade erst in einer Umfrage gleich nach „Wer wird Millionär?“ von den Zuschauern zu ihrer Lieblingsserie gekürt. Besonders bemerkenswert ist aber, dass „Tatort“ auch beim jungen Publikum beliebt ist. Die Serie ist mittlerweile Kult bei jungen Menschen, und um das „Tatort“-Schauen zu einem besonderen und gemeinschaftlichen Erlebnis zu machen, haben sich einige Kneipenwirte etwas Besonderes einfallen lassen: das „Tatort-Public-Viewing“.

In der Bar von Christian Rotzler läuft der Sonntag-Abend-Krimi bereits seit ein paar Jahren. Denn Rotzler ist „Tatort“-Fan. Er dachte sich, wenn er schon Sonntagabend arbeiten muss, dann könnte er seinen „Tatort“ ja am Arbeitsplatz schauen und gleich ein Event daraus machen. Nachdem die Bar für die Fußball-WM 2006 einen Beamer angeschafft hatte und seitdem „Tatort“ auf Großleinwand zeigt, kam der große Ansturm. Christian kann sich inzwischen gar nicht mehr vorstellen, den Krimi alleine anzuschauen. Der Wirt sorgt dafür, dass die Gäste ihre Getränke haben, denn zum „Tatort“ ist der Laden immer voll mit „netten, gemütlichen Saft- und Rotwein-Trinkern“. Selbstverständlich ist Wirt Christian interessiert daran, dass die Gäste zufrieden sind. Und er findet es großartig, so viele Menschen mit seinen Kneipen-Fernsehenden glücklich zu machen.

Essen zum „Tatort“ auf der Großleinwand gibt es auch anderswo – und das sogar umsonst. In der Freiburger Mensabar hat der „Internationale Club“ damit begonnen, das „Tatort“-Schauen im großen Stil zu organisieren. Seit einiger Zeit gibt es hier jeden Sonntagabend „Tatort-Public-Viewing“ unter dem Motto „Kalte Morde – Heiße Suppe“. Die Studenten bekommen einen Teller Suppe umsonst, um das durchgefeierte Wochen-

ende gemütlich bei „Tatort“ & Suppe ausklingen zu lassen.

Was macht den „Tatort“ eigentlich so besonders? Wenn man die Gäste fragt, sind sich alle einig darin, dass es mehrere Gründe dafür gibt: Es sind die charakterstarken Kommissar-Teams und der Realismus. Natürlich ist es vor allem die Tradition, die den unvergleichlichen Charme der Sendung ausmacht. Schließlich schaut man den „Tatort“ schon seit Jahren, seit der Kindheit mit den Eltern, und selbst diejenigen, die das nicht gemacht haben, lassen sich von ihren Freunden anstecken. Viele geben zu, dass sie eine Schwäche für den „Tatort“ haben.

3 In Ihrem Heimatland

Gibt es dort auch „Public Viewing“ von Fernsehsendungen? Wenn ja, was sehen sich die Menschen gern gemeinsam an und warum? Welche Sendungen würden Sie persönlich dafür vorschlagen?

Fonte: PERLMANN et al., 2013, p. 48.

Além de apresentar ao aluno ao conhecimento dessa tradição, é proposta no exercício uma pergunta, fazendo com que ele confronte essa tradição com a dele em seu país de origem. A pergunta é a seguinte: “Há em seu país alguma *public viewing*²⁸ de algum programa de televisão? Se sim, o que as pessoas gostam de ver juntas e por quê? Quais programas você recomendaria para isso?”

²⁸ Exibição pública.

Figura 5 - Quadro “como é no seu país”? Objetivo de saber se há exibições públicas no país nativo do aprendiz

3 In Ihrem Heimatland

Gibt es dort auch „Public Viewing“ von Fernsehsendungen? Wenn ja, was sehen sich die Menschen gern gemeinsam an und warum? Welche Sendungen würden Sie persönlich dafür vorschlagen?

Fonte: PERLMANN, B. et al., 2013, p. 49.

Com o texto, o aluno pode compreender que os alemães não são tão distantes do brasileiro e que também se reúnem em amigos aos domingos seja para ver futebol, como para ver uma série. O objetivo é sensibilizar o aluno para os aspectos culturais (SCHMIDT e DAMKE, 2015), a fim de se achar algum ponto de interseção entre eles, desenvolvendo a empatia, traço importante a ser trabalhado dentro de cada estudante, segundo Ferreira (2010), para que se entenda melhor o outro. Essa sensibilização ocorre através do trabalho de reflexão, porque se interrompermos o trabalho na fase da comparação, os estereótipos e preconceitos podem se agravar, segundo Pauldrach (1992), Rösler (2012) e Stanke (2014).

Com esse tema da “transmissão pública de programas de televisão”, podemos observar alguns aspectos da cultura objetiva, de acordo com Bennett (1998), como a tradição de domingo e a série alemã que faz parte da cultura local, configurando um ritual, que se encontra na terceira camada da metáfora da cebola proposta por Hofstede et al. (2010). Para Bennett (1998), a cultura objetiva seria tudo que podemos observar no cotidiano de um país, como informações factuais, tradições, festas, roupas etc. Para Edward Hall (1976), seria toda a parte visível do *iceberg*, de acordo com sua metáfora.

O livro didático também apresenta ainda outro aspecto importante, que também foi observado através dos dados obtidos: quando se fala “língua alemã”, os alunos ativam o *frame* de Alemanha como se esse país fosse o único no qual se fala alemão, conforme gráfico 3, exposto na seção 3.1. No entanto, os livros apresentam tema que refurtam tal fato. Temos como países falantes de alemão, além da Alemanha, a Áustria e Liechtenstein, como língua oficial, e Suíça, Luxemburgo e Bélgica como uma das línguas oficiais.

O texto a seguir apresenta a Suíça, suas principais cidades e ofertas de atividades que podem ser feitas no tempo livre. No exercício, os alunos precisam ler os textos e correlacionar com as figuras apresentadas.

Figura 6 - Um dia na Suíça

LESEN 1

1 Die Schweiz

Was fällt Ihnen zu diesem Land ein?
Sammeln Sie zu dritt Ihre Ideen und vergleichen Sie.

2 Städtereisen ▶ A B C ▶▶▶

a Sehen Sie die Fotos an. Kennen Sie diese Schweizer Städte? Welche davon würden Sie gern besuchen? Warum?



Zürich



Bern



Basel

b Welcher Text passt zu welcher Stadt? Ordnen Sie zu.

Ein Tag in ...

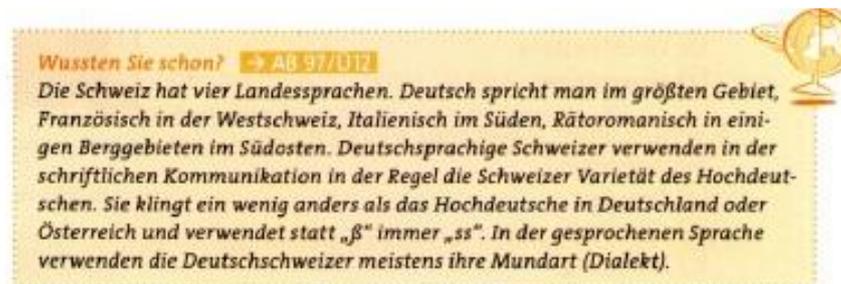
<input type="checkbox"/> der Kulturstadt am Rhein	<input type="checkbox"/> der Hauptstadt	<input type="checkbox"/> der Trendstadt am See
<p>09:00 Einkaufsbummel mit Charme</p> <p>In dieser Stadt wird jede Shoppingtour zum Sightseeing-Erlebnis. Von der altherwürdigen „Mittleren Brücke“ gelangt man rasch über den Marktplatz in die malerische Gerbergasse. Lohnenswert ist auch der Spalenberg mit vielen kleinen Boutiquen.</p> <p>14:30 Eine Sammlung von Weltformat</p> <p>Die Foundation Beyerle im Vorort Riehen gilt als eines der wichtigsten Museen der Welt und vereint rund 200 Meisterwerke aus dem 20. Jahrhundert mit Schwerpunkt klassischer Moderne. Bei Kunstliebhabern sind die Sonderausstellungen beliebt.</p> <p>18:00 Zum Apéro hoch hinauf</p> <p>Der Lift hält im 31. Stock des 105 Meter hohen Meseturms. Vielleicht hat man Glück und über der Stadt geht gerade die Sonne unter. Doch auch vor- und nachher gilt die „Bar Rouge“ dort oben als populärer „Hot Spot“.</p>	<p>11:30 Flier ist der Bär los</p> <p>Seit 2009 ersetzt der Bären-Park den einstigen Bärengraben – sehr zur Freude der Wappentiere, die hier 6000 Quadratmeter Auslauf genießen. Der Besuch des Bären-Parks ist kostenlos und an 365 Tagen im Jahr möglich.</p> <p>14:55 Wem die Stunde schlägt</p> <p>Beim Flanieren durch die Altstadt kommt man früher oder später am „Zytglogge“ vorbei, dem Zeitglockenturm mit seinem mittelalterlichen Uhrwerk. Jede Stunde kräht vier Minuten vor dem Glockenschlag der Hahn. Darauf basiert das poetische Spektakel.</p> <p>15:15 Epizentrum der Politik</p> <p>Auf dem lebendigen Bundesplatz repräsentieren 26 Wasserfontänen die Schweizer Kantone. Das sollte man gesehen haben. Dahinter: das Bundeshaus mit seiner charakteristischen Kuppel. Den Sitz der Schweizer Regierung und des Parlaments kann man von Montag bis Samstag gratis besichtigen.</p>	<p>08:30 Das beste „Müesli“ der Welt</p> <p>Beginnen Sie den Tag im siebten Himmel bei der über 175 Jahre alten „Confiserie Sprüngli“ am Paradeplatz. Bestellen Sie das legendäre „Birchermüesli“. Und zwar oben, im ersten Stock, wo sich auch die Prominenz gerne blicken lässt.</p> <p>17:00 Shopping im Viadukt</p> <p>Die Stadt ist berühmt für ihre Einkaufsmöglichkeiten an der luxuriösen Bahnhofstraße. Die neueste Attraktion aber ist die lebendige Markthalle in den alten Viaduktbögen im Westen der Stadt. Handwerk und urbane einheimische Labels findet man hier ebenso wie frische Lebensmittel direkt ab Bauernhof.</p> <p>23:30 Der älteste Schweizer Club</p> <p>Mindestens so bekannt wie für das „Müesli“ ist die Stadt für ihr Clubbing. Zum Beispiel im „Mascotte“, dem ältesten Club der Schweiz. Dort begeistern Live-Auftritte berühmter Musiker die Musikfans aus aller Welt.</p>

Fonte: PERLMANN, B. et al., 2013, p. 80.

Aqui o livro ocupa-se em apresentar um pouco a Suíça, mostrando alguns pontos turísticos. Para cada foto, haverá um texto descrevendo cada local apresentado nas imagens. Foi possível observar que durante as entrevistas e questionários, os alunos, em sua maioria, fazem referência somente à Alemanha e pouco aos demais países de língua alemã, o que nos mostra que o núcleo prototípico da categoria “países de língua alemã” é a “Alemanha” e os demais países encontram-se nas partes periféricas com relação ao seu núcleo.

No manual do professor, não há também muita indicação do que se fazer com essas informações, o que acaba novamente dependendo do conhecimento do docente a respeito do tema. O manual sugere que o professor promova uma discussão, mas não mune o docente de informações, o que faz com que o docente precise pesquisar. A discussão deverá ser suscitada através da seguinte informação que o livro apresenta sobre as variações do alemão no território suíço:

Figura 7 - Quadro “você sabia” sobre o alemão suíço



Fonte: PERLMANN et al., 2013, p. 80.

A seguir, a tradução do quadro acima:

“A Suíça tem quatro idiomas oficiais. O alemão é falado na maior parte das regiões, o francês é falado no oeste do país, o italiano é falado no Sul e o reto-romano é falado em algumas regiões montanhosas da serra no Sudeste. Os suíços que falam alemão usam em sua escrita normalmente a variante suíça do alemão padrão. Ela soa um pouco diferente do que o alemão padrão da Alemanha ou da Áustria e usam ao invés do “ß”, os dois “ss”. Na língua falada os suíços usam a variante oral, o dialeto.

Essa questão linguística é de grande importância para discussões em sala, pois revela traços da cultura objetiva. No manual do professor consta a seguinte sugestão para se trabalhar o tema: Leia em conjunto as informações sobre o Schwytzerdütsch²⁹ em “você sabia”. Pergunte aos alunos se eles já ouviram o alemão suíço e, se sim, em qual contexto.³⁰ Mais adiante, ainda no manual do professor, é sugerido que se discuta com os alunos sobre as suas realidades e experiências com os dialetos em seu país de origem, conforme a tradução do trecho abaixo:

Interculturalidade: pergunte aos alunos se há dialetos em seus países de origem, qual povo fala determinado dialeto e se eles falam dialeto ou língua padrão. Pergunte ainda se há dialetos que os alunos não entendam em seu país e do que se trata (por exemplo, pronúncia diferente, outra acentuação ou expressões)³¹

²⁹ Alemão suíço

³⁰ No original: *LANDESKUNDE: Lesen Sie gemeinsam die Informationen über das Schwytzerdütsch in Wussten Sie schon? Fragen Sie die TN, ob Sie schon einmal Schwytzerdütsch gehört haben und, wenn ja, wo und in welchem Zusammenhang.* https://hueber.de/seite/pg_lehren_unterrichtsplaene (último acesso em 16 de novembro de 2019)

³¹ No original: *INTERKULTURELLES: Fragen Sie die TN, ob es in ihren Heimatländern Dialekte gibt, welche Bevölkerungsgruppen einen bestimmten Dialekt sprechen und ob sie in ihrer Muttersprache hauptsächlich Dialekt oder die Hochsprache sprechen. Fragen Sie weiter, ob es in den Heimatländern der TN Dialekte gibt, die sie selbst nicht verstehen und woran das liegt (zum Beispiel andere Aussprache, andere Betonung, andere Ausdrücke, etc.)* https://hueber.de/seite/pg_lehren_unterrichtsplaene (último acesso em 16 de novembro de 2019)

Este é um exercício contrastivo, característico da Abordagem Intercultural. Esse tipo de tarefa serve como impulso para uma discussão e para uma reflexão mais aprofundada acerca das semelhanças e diferenças entre o país de origem do aprendiz e o país de língua-alvo, porque dessa maneira, segundo Rösler (1994, p. 109 apud STANKE, 2014) pode-se alcançar a competência intercultural por parte dos alunos.

Abaixo o índice completo do segundo livro do nível intermediário, o *Sicher B2.2* dividido em os títulos das lições, as habilidades, o vocabulário e a gramática a ser apresentada. Em azul claro à esquerda, são apresentados os títulos das lições a serem trabalhadas. O livro tem seis lições com os seguintes temas: lição 7 “relacionamentos”, lição 8 “alimentação”, lição 9 “na universidade”, lição 10 “serviços”, lição 11 “saúde” e lição 12 “língua e regiões”.

Figura 8 - Índice do livro Sicher B2.2

LEKTION	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	SPRECHEN	SEHEN UND HÖREN	WORTSCHATZ	GRAMMATIK
7 BEZIEHUNGEN Seite 91-104	1 Roman-Auszug: „Das Blütenstaubzimmer“ Seite 96 2 Zeitungsartikel: Fernbeziehungen Seite 100	1 Radioreportage: Patchwork-Familien Seite 92 2 Paargegische Seite 99	1 Leserbrief Seite 98	Bikultursite Beziehungen Seite 102	Poetry Slam: Du baust einen Tisch Seite 103	Beziehungs- und Lebensformen Seite 94	Nomen mit Präposition, Indirekte Rede, Generalisierende Relativsätze, Vergleichsätze Seite 104
8 ERNÄHRUNG Seite 105-118	1 Zeitungsartikel: Vom Vagabond zum Fixstarier Seite 106 2 Zeitungsartikel: Umgang mit Lebensmitteln Seite 114	Nachricht auf dem Anrufbeantworter: Kochkurse Seite 108	1 Beschwerdebrief Seite 112	1 Über regionale Gerichte berichten Seite 109 2 Präsentation: Ein Projekt vorstellen Seite 116	1 Fernsehreportage: Containern Seite 117	1 Werbespot für Lebensmittel Seite 110	1 Subjektive Bedeutung des Modalverbs sollen, Wortbildung: Nominalisierung von Verben, Konditionale Zusammenhänge; Konjessive Zusammenhänge Seite 118
9 AN DER UNI Seite 119-132	1 Infochechine: Die Ruhr-Universität Bochum Seite 122	1 Experten-Vortrag: Wofür Studierende Geld brauchen Seite 128	1 Motivations schreiben Seite 126	1 Diskussion: Eine Uni auswählen Seite 125 2 Erfahrungen austauschen Seite 130	1 Studentenfilm: Traumstudium? Seite 131	1 Studieren Seite 130	1 Konokutive Zusammenhänge; Feste Verbindung von Nomen mit Verben, Wortbildung: Negation durch Vor- und Nachsilben bei Adjektiven Seite 132
10 SERVICE Seite 133-144	1 Zeitungsartikel: Auf dem Blumenfeld Seite 138 2 Infoblatt: „Erläuter-Abo“ Seite 141	1 Gesprächsrunde: Schnäppchenjagd Seite 136 2 Glossar: Pflanz Seite 142	1 Textzusammenfassung Seite 140	1 Einen Service anbieten Seite 135	1 Foto-Reportage: Vorlesekunde Seite 143	1 Dienstleistungen Seite 134	1 Alternativen zum Passiv: Subjektlose Passivsätze Seite 144
11 GESUNDHEIT Seite 145-156	1 Zeitungsartikel: Arzt – Traumberuf oder Knacksjob? Seite 146 2 Fachartikel: Alternative Heilmethoden Seite 153	1 Interview: Als Arzt im Ausland Seite 147	1 Beitrag zu einem Internetforum Seite 150	1 Rollenspiel: Gespräche beim Arzt Seite 149 2 Alternative Heilmethoden Seite 152	1 Informationsfilm: „Pflege tut gut“ Seite 155	1 Reiseapotheke Seite 148	1 Indefinitpronomen; Modale Zusammenhänge Seite 156
12 SPRACHE UND REGIONEN Seite 157-170	1 Fachartikel: Regionale Varianten des Deutschen Seite 164	1 Radioreportage: „Das blaue Wunder“ Seite 158 2 Deutsch als Amtssprache Seite 168	1 Stellungnahme Seite 166	1 Ein Reiseangebot präsentieren Seite 160	1 Der Bandwettbewerb „Fließwunder“ Seite 169	1 Fremdwörter Seite 162	1 Erweitertes Partizip; Adverbialsätze; Partizipien als Nomen; Wortbildung: Fugentelement -s bei Nomen Seite 170

Fonte: PERLMANN et al., 2014, p. 4-6.

No capítulo 10 (“serviços”) propõe-se no exercício uma atividade de compreensão auditiva como tema central o trabalho voluntário na área de ensino para imigrantes e refugiados. O tema da “integração” de imigrantes à cultura dos países de língua alemã tem sido um tema recorrente nos dados obtidos durante as entrevistas e nos questionários, provavelmente porque foi uma das imagens mentais ativadas quando se falou em “países de língua alemã”, com foco especial para a Alemanha, recorrentemente associada a xenofobia. (cf. tabela 2, seção 3.1)

Abaixo da atividade de compreensão auditiva, há uma tabela verde com o símbolo do globo terrestre indicando uma curiosidade da cultura-alvo. Nela consta uma pequena explicação do que é um trabalho voluntário e como ele funciona nos países de língua alemã.

Figura 9 - O trabalho voluntário na Alemanha

The image shows a page from a German language textbook, Chapter 10. It features a listening exercise and a green box with a globe icon explaining volunteer work in Germany.

1 Eine spannende Stunde

a Sehen Sie die Fotos an. Was passiert hier wohl?

b Sehen Sie nun eine Foto-Reportage zu den Bildern ohne Ton an. Was meinen Sie?

- 1 Wo sind die Kinder und die ältere Dame?
- 2 Was liegt alles auf dem Tisch?
- 3 Wie ist die Atmosphäre?
- 4 In welcher Beziehung steht die Frau zu den Kindern?

c Um was für einen „Service“ handelt es sich hier wohl?

2 Vorlesestunde → AB 166/U23

a Sehen Sie nun die Foto-Reportage mit Ton an. Ergänzen Sie danach sinngemäß.

- 1 Juttas Alter:
- 2 Ihre aktuelle Tätigkeit:
- 3 Ihre Motivation:
- 4 Vorleseorte:
- 5 Ihre Zuhörer:
- 6 Die Tätigkeit, bevor sie vorlas:
- 7 Juttas Wunsch:

b Ihre Meinung

- 1 Warum gibt es wohl Vorlesestunden für Kinder?
- 2 Für welche Kinder könnte diese Vorlesestunde besonders wichtig und sinnvoll sein?
- 3 Wie gefällt Ihnen Juttas Engagement?
- 4 Könnten Sie sich vorstellen, auch ein Ehrenamt auszuüben? Wenn ja, welches?

Wussten Sie schon? → AB 167/U23

Ein Ehrenamt ist eine freiwillige Tätigkeit, die man meist in einem Verein, einer Institution oder einer Initiative regelmäßig ausübt. Man wird dafür nicht bezahlt. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, ehrenamtlich tätig zu werden, beispielsweise als Mitarbeiter der freiwilligen Feuerwehr, im Sportverein, bei der Unfallhilfe, in der Sozialarbeit oder in der Gemeindearbeit. Jeder Dritte engagiert sich in den deutschsprachigen Ländern in irgendeiner Weise ehrenamtlich. Bei Bewerbungen wirkt es sich oft positiv aus, wenn man sich ehrenamtlich engagiert.

Sie meinen, erkannt zu haben, dass Tierschutz nicht beim Fleischverzicht endet und streichen alle tierischen Produkte wie Milch, Eier, Gelatine oder Honig von Ihrem Speiseplan. Manche Veganer nennen sich darum Hardcore-Veganer. Viele verzichten sogar auf tierische Nebenprodukte wie beispielsweise Leder oder Wolle. Mediziner sorgen sich jedoch um die Gesundheit der Veganer. Wissenschaftler behaupten, dass der Verzicht auf tierische Produkte zu Nährstoffmangel führt.

Fonte: PERLMANN et al., 2014, p. 143.

Na tabela verde é explicado como é o trabalho voluntário (sem fins lucrativos), em quais instituições ele pode ocorrer como, por exemplo, no corpo de bombeiros, trabalhos sociais em pequenas comunidades e afirma ainda que isso pode contar positivamente para o currículo de quem realiza atividades voluntárias.

Figura 10 - Quadro “você sabia?” sobre o trabalho voluntário



Fonte: PERLMANN et al. 2014, p. 143.

No manual do professor há informações a respeito do trabalho voluntário nos países de língua alemã para que o docente possa conversar com os alunos:

O trabalho voluntário desempenha um papel importante nos países de língua alemã. Sem todos os voluntários, não haveria serviços como atendimento telefônico, atividades na igreja, serviço de visitas em hospital, porque o setor público ou a igreja não tem muito dinheiro para isso. Um número cada vez maior de comunidades oferece serviços comunitários como, por exemplo, limpar a grama, resíduos próximos às rodovias públicas. Essa tarefa é voluntária e é limitada a uma ou duas atividades por ano. Então, entende-se por voluntário uma pessoa que realiza essa tarefa ao longo do ano.³²

Alguns participantes, em entrevista, comentaram a respeito dessa lição e como a questão do trabalho voluntário nos países de língua alemã impactou positivamente seu aprendizado. Abaixo alguns trechos das entrevistas:

Teve uma lição sobre trabalho voluntário e mostra que tem vários programas de trabalho voluntário e um terço da Alemanha vai para o exterior e que me fez entender um pouco melhor como funciona a vida lá. Essa ideia de terminar o ensino médio, tirar um ano pra trabalho voluntário no exterior me fez entender um pouco melhor, principalmente porque o *DaF kompakt* acaba sempre indo pra Alemanha e não trabalha tanto assim o austríaco, o suíço. Então a imagem que eu tenho é mais desenvolvida é da Alemanha. E me fez entender um pouco melhor essa relação que eles têm com viagem pro exterior, aprender outras línguas. Porque uma coisa que eu também fiquei surpreso quando comecei a estudar alemão foi a quantidade de alemão que sabe português e que estuda nossa língua. (Trecho da entrevista com o participante 4 – Universidade B)

³² No original: *Das Ehrenamt spielt in den deutschsprachigen Ländern eine große Rolle. Ohne all die Freiwilligen würde es viele Dienste wie die Telefonsellensorge, kirchliche Aktivitäten oder Besucherdienste im Krankenhaus nicht geben, weil die öffentliche Hand bzw. die Kirche dafür kein Geld hat. Mehr und mehr Gemeinde rufen auch aktiv Freiwilligendiensten auf, z.B auch, um die Rasenstreifen neben Bundesstraßen von Abfällen zu reinigen. Dieser Einsatz ist ehrenamtlich, beschränkt sich aber auf ein oder zwei Einsätze pro Jahr. Unter Ehrenamt versteht man in der Regel, dass eine Person der Aufgabe das ganze Jahr über nachgeht.* https://hueber.de/seite/pg_lehren_unterrichtsplane (último acesso em 16 de novembro de 2019)

Mas era um tema sobre "freiwillig". E falava e tinha exemplos e textos que falavam de bolsas ou de trabalhos que as pessoas pegavam e eram voluntárias para ajudar no campo, na cidade. Aí tinha uma parte que falava sobre esse pessoal que cuida de criança... são geralmente meninas que vão e cuidam da criança... *Au-pair Mädchen*. E lá no livro eles falam sobre *Au-Pair* e tinha um rapaz que estava no campo, trabalhando numa fazenda e aí tinha uma historinha de um outro rapaz que estava na cidade trabalhando. E eu achei muito interessante, porque são meio que coisas incentivadas pelo governo, politicamente. Existe um investimento nisso. Então isso foi positivo pra mim, um tema do livro que pra mim foi bem interessante entrar, porque eu não tinha esse conhecimento de que existe esse tipo de investimento numa parte de educação e por também ser voluntário, então tipo você vê que não ganham uma bolsa por isso, mas ganham uma experiência e isso conta. Achei bem interessante. (Trecho da entrevista com o participante 7 -Universidade A)

O texto a seguir trata da questão das variações linguísticas diatópicas, isto é, de região para região. Na atividade de compreensão de texto, são apresentadas quatro personagens, para os quais os alunos precisam formular perguntas a partir das respostas dadas. Na segunda questão, o texto propriamente dito, tem como tema central o alemão padrão, chamado de *Hochdeutsch*. Esse tema é recorrente em muitos livros didáticos e já apareceu inclusive no *Sicher B2.1* – livro analisado anteriormente.

Figura 11 - Exercício sobre variações linguísticas regionais na Alemanha

LESEN

1 Sprache im Alltag – regionale Unterschiede BEZUGSPUNKT

Lesen Sie die Aussagen von Menschen auf den Straßen von Hannover. Welche Fragen hat der Reporter den einzelnen Personen wohl gestellt?

			
„Bei uns hier in Hannover soll man ja das beste Hochdeutsch in Deutschland sprechen. Meiner Meinung nach stimmt das auch.“	„Ein Dialekt wird in Hannover nicht gesprochen. Aber im Umland von Hannover sprechen viele noch das niedersächsische Plattdeutsch.“	„Sicherlich gibt es auch bei uns Dinge, die man nur in Hannover sagt. Allerdings hört man immer weniger typische regionale Besonderheiten.“	„Wie in anderen Städten sprach man früher hier einen eigenen regionalen Dialekt. Aber die Jugend spricht nur noch Hochdeutsch. Und ‚Denglisch‘?“

Lesen Sie nun den ersten Absatz eines Beitrags in einem Magazin für Deutschlernende. Haben Sie etwas Ähnliches auch schon erlebt? Sammeln Sie im Kurs.

Hochdeutsch, was ist das eigentlich?

Wer einen Deutschkurs besucht, lernt erst einmal Hochdeutsch. Aber in Wirklichkeit spricht das kaum einer. Das merken Deutschlernende spätestens beim ersten Aufenthalt in Deutschland. Haben sie im Kurs beispielsweise „Guten Tag“ gelernt, so wenden sie auf der Straße ganz anders angesprochen: mit „Grüß Gott“, „Moin, Moin“ oder „Tschüss“. Viele fragen sich daher: Kann es sein, dass niemand Hochdeutsch spricht? Wurde diese Sprache vielleicht nur entwickelt, um den Deutschlernenden ein klares, einfaches Deutsch zum Lernen anzubieten?

Ainda sobre o tema da “variação linguística”, é apresentado no livro um pequeno quadro verde com a seguinte pergunta em seu título: “há diferenças como estas na pronúncia de sua língua?” Nisto, está sendo adotado traços dos pressupostos da abordagem intercultural de ensino, levando o aluno a mergulhar na própria língua e a entender que não há variações somente na língua do outro, mas em sua própria língua, o que remete ao que o autor Pauldrach (1992) afirmou, que através do “conhecer o outro” podemos também nos autoconhecer. Após a pergunta, é apresentado um pequeno texto sobre uma ação da empresa suíça de relógio, *Swatch*, para apresentar o alemão suíço. Abaixo o quadro:

Figura 12 – Quadro “você sabia” sobre variações linguísticas



Fonte: (PERLMANN et al. 2014, p. 165).

A seguir, a tradução em português do texto acima:

Na Suíça a língua alemã é uma das línguas oficiais, ao lado do francês, italiano e reto-romano. Os suíços usam sua variação helvética do alemão padrão principalmente nos textos escritos e, por exemplo, também em programas de televisão e rádio, bem como na comunicação com os estrangeiros. A empresa de relógio *Swatch* abriu novos caminhos a esse respeito. Ela publicou seu anúncio não somente em alemão padrão, como também em alemão suíço. A presidente da firma descreve essa ação como uma provocação positiva. Outros suíços veem nessa atitude uma prova de que o alemão suíço está muito vivo. (PERLMANN et al. 2014, p. 165)

Com relação aos dois livros da série *Sicher*, nota-se que há poucos exercícios que provoquem reflexões a ponto de levar o aluno a repensar suas imagens mentais, a não ser pelo trabalho extra do professor de alemão em sala de aula (STANKE, 2014). Os temas, em sua maioria, são mais voltados para aspectos da cultura objetiva, deixando menos espaço para os temas da cultura subjetiva. Estes podem contemplar questões como símbolos, valores, pensamento, distâncias pessoais etc. e poderiam ser mais produtivos para reflexões aprofundadas e bons temas para fomentar uma mudança de *frames*, porque os aspectos da cultura subjetiva são intrínsecos e estariam no interior de cada ser humano, pois os aspectos da cultura objetiva refletem os aspectos subjetivos. O pensamento é um aspecto subjetivo e

ele é expressado através da linguagem, das tradições e das regras dentro da sociedade, conforme discutido pela Hipótese do Relativismo Linguístico de Sapir-Whorf. A forma de enxergar o mundo é completamente mediado pelas suas próprias lentes culturais (*frame-switching*), de acordo com Zimmer e Alves (2014).

O livro seguinte, *DaF kompakt B1*, é utilizado na universidade B pelos alunos de graduação nos períodos VI e VIII. O livro está dividido em 12 lições, começando a partir da 29, porque é uma continuação do livro anterior, o *DaF kompakt A2*. Os temas são, por ordem: “Trainee na Alemanha”, “Acidente de trânsito no centro da cidade”, “Criativo em Hamburgo”, “Para o correio”, “Estudo na Alemanha”, “Trabalhar com a natureza”, “A arte de (não) cometer erros”, “A caminho de Dresden!”, “Histórias e rostos de Berlim”, “Daqui para lá de lá para cá”, “Você se interessa por política?” e, por fim, “Língua alemã: figura principal”. Abaixo o índice com os títulos das lições à esquerda:

Figura 13 - Índice do livro DaF kompakt B1

Lektion	Handlungsfelder	Wichtige Sprachhandlungen
19 Trainee in Liechtenstein A » Auf nach Liechtenstein B » Reisevorbereitung und Anreise C » Ankunft und die ersten Tage in Liechtenstein	<ul style="list-style-type: none"> Fürstentum Liechtenstein Reiseplanung und Verkehrsmittel Reklamation Reisegepäck 	<ul style="list-style-type: none"> Vorschläge und Ratschläge verstehen und äußern Notizen zu Text über Liechtenstein machen Infotext über Heimat schreiben Gespräch im Reisebüro verstehen und nachspielen Reise schriftlich bestätigen
20 Verkehrsunfall in der Innenstadt A » Wie konnte das passieren? B » Er muss nicht operiert werden C » Gut behandelt und versichert	<ul style="list-style-type: none"> Verkehrsunfall Versicherung: Schadensmeldung Grafik: Entwicklung Verkehrsunfälle mit Todesfolge 	<ul style="list-style-type: none"> Zeitungsbericht und mündlichen Bericht über Verkehrsunfall verstehen und mit Bildinformationen abgleichen Verkehrsunfall schildern
21 Kreativ in Hamburg A » Neu in Hamburg B » Wohin in Hamburg? C » Tatort Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> Sehenswürdigkeiten und Veranstaltungen in Hamburg Theaterstück „Kalt erwischt in Hamburg“ 	<ul style="list-style-type: none"> Reiseführertexte und Berichte verstehen Interview mit Studentinnen in Hamburg spielen Anzeigen und Gespräche zu Veranstaltungen verstehen
22 Ab die Post A » Paket oder Päckchen B » Ärger mit der Post C » Leider die falsche Adresse	<ul style="list-style-type: none"> Postsendungen Beschwerden bei der Post 	<ul style="list-style-type: none"> Paketschein ausfüllen Gespräch auf der Post verstehen und nachspielen E-Mail lesen und verstehen, was Realität oder möglich ist und was nicht; Antwort schreiben
23 Studium in Deutschland A » Campus Deutschland B » Hochschulkompass C » Karriere mal anders	<ul style="list-style-type: none"> Hochschultypen Studienfächer Ungewöhnliche Lebenswege 	<ul style="list-style-type: none"> Notizen zu Informationstexten und Vortrag über Hochschulsystem in Deutschland machen einen Hochschultyp in Heimat beschreiben wichtige persönliche Entscheidungen begründen
24 Mit der Natur arbeiten A » Freiwillig arbeiten, aber wo? B » Biohof unten im Tal oder auf der Alp? C » Eine tolle Erfahrung!	<ul style="list-style-type: none"> Freiwilligeneinsatz in der Schweiz Natur Landwirtschaft 	<ul style="list-style-type: none"> anhand von Informationstexten und Anzeigen herausfinden, was zu einer Person passt E-Mail mit Bitten um Informationen schreiben Bewerbungsmail verstehen und selbst schreiben
25 Die Kunst, (keine) Fehler zu machen A » Willkommen B » Siezen, duzen, miteinander reden C » Keine Panik – niemand ist perfekt!	<ul style="list-style-type: none"> Formen der Begrüßung Besonderheiten bei Small Talk, Duzen und Siezen, Anrede und Schreibstil Umgang mit Fehlern 	<ul style="list-style-type: none"> sich über Begrüßungsformen in unterschiedlichen Ländern austauschen anhand von Informationstexten schriftlich Fragen zu Small Talk, Duzen und Siezen, Anrede und Schreibstil beantworten
26 Auf nach Dresden! A » Eine Stelle in Dresden B » Der erste Arbeitstag C » Silicon Saxony	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsvertrag 1. Arbeitstag: Vorstellung Wirtschaftsstandort Sachsen 	<ul style="list-style-type: none"> E-Mail über neue Umgebung verstehen Arbeitsvertrag verstehen und ergänzen über Arbeitsverträge in Heimat sprechen ausführlich über sich Auskunft geben
27 Geschichten und Gesichter Berlins A » Alles anders B » Berliner Geschichte(n) C » Spannendes Berlin	<ul style="list-style-type: none"> Sehenswürdigkeiten in Berlin Geschichte Berlins „Geschäftstarnungen“ von Wladimir Kaminer 	<ul style="list-style-type: none"> Tour durch Berlin nachverfolgen erraten, wann jemand was gemacht hat Text über Geschichte Berlins erfassen Geschichte seiner Heimatstadt vorstellen
28 Von hier nach dort – von dort nach hier A » Warum auswandern? B » Gut informiert C » Im Gastland angekommen	<ul style="list-style-type: none"> Auswanderungsgründe Informationen für Auswanderer Sehenswürdigkeiten in Innsbruck 	<ul style="list-style-type: none"> sich über Auswanderungsgründe austauschen über Balkendiagramm sprechen beim Raphaels-Werk Informationen einholen und Antwort verstehen
29 Interessieren Sie sich für Politik? A » Das möchte ich wissen B » Wählen, aber wie? C » Nach der Wahl ist vor der Wahl	<ul style="list-style-type: none"> Das politische System in Deutschland Bundesländer Bundestagswahl Parteien und ihre Programme 	<ul style="list-style-type: none"> Lexikon- und Fachartikel zu politischem System in Deutschland verstehen Handout über politisches System in Heimat erstellen und Referat halten Informationstexte zu Bundestagswahlen verstehen
30 Hauptperson Deutsch A » Sprache im Wandel B » Varietäten der Sprache C » Sprache lernen D » Mit Sprache spielen	<ul style="list-style-type: none"> Länder, Regionen, wo Deutsch gesprochen wird Entwicklung des Deutschen Varietäten des Deutschen Deutsch lernen Kleine Texte und Gedichte 	<ul style="list-style-type: none"> sich austauschen, in welchen Ländern und Regionen Deutsch gesprochen wird anhand von Fachartikeln Vortrag über deutsche Sprache halten Artikel über Varietäten der deutschen Sprache verstehen

A primeira lição do livro ocupa-se de Liechtenstein, um país pequeno entre a Áustria e a Suíça e onde se fala alemão. Na unidade, é apresentado um personagem que está no país com a finalidade de trabalhar em uma empresa e está conhecendo tudo o que há no local.

Figura 14 - Início da lição sobre Liechtenstein



Fonte: SANDER et al., 2015, p. 8.

Na lição, é apresentado um texto com informações sobre a região, como suas cidades, número de habitantes, território, capital, idioma oficial, forma de governo, atividades que podem ser realizadas no tempo livre e sua relação com a União Europeia. Com esse tema, há um aspecto importante a ser trabalhado: os países de língua alemã além da Alemanha. Com os dados apresentados no gráfico 3 da seção 3.1, pôde-se observar que a Alemanha é o núcleo prototípico da categoria “países de língua alemã”, com 61% dos participantes.

Na lição 21, é apresentado aos alunos o sistema dos correios na Alemanha através de um personagem, que decidiu encomendar um presente de aniversário para sua irmã, mas o presente não chegou a tempo. Por isso, ele entra em contato com os correios para tentar entender o ocorrido e como localizar o pacote encomendado. Mas, para a surpresa dele, o pacote desapareceu e ninguém consegue localizá-lo. O funcionário dos correios pede que ele preencha um formulário e aguarde alguns dias. Quando a encomenda finalmente chega, ela veio trocada. Com esta situação, podemos trabalhar a questão do funcionamento do país, porque segundo alguns dados obtidos nos questionários e entrevistas, tudo na Alemanha funciona em perfeita ordem, segundo a ótica dos participantes (cf. gráfico 1, seção 3.1). Mas no livro nos é apresentada uma situação na qual ocorre um erro, o que é comum em qualquer

país e não somente no nosso, o que pode ser discutido em sala. No entanto, no manual do professor consta somente a breve história que relatei acima.

Figura 15 - Exercício de leitura sobre os correios na Alemanha

B » Ärger mit der Post

1 Wo bleibt das Päckchen?

28 a Hören Sie das Gespräch auf der Post. Was ist nicht richtig: a, b, c oder d? Kreuzen Sie an. ÜB: B-1

1. Welche Probleme hat Markus?

- a Das Päckchen an seine Schwester ist nicht angekommen.
- b Er kann nicht mehr warten.
- c Er findet den Paketschein nicht.
- d Er kennt die Sendungsnummer nicht.

2. Welche Vorschläge macht die Postangestellte?

- a Markus soll die Sendungsverfolgung im Internet ausprobieren.
- b Er soll den Kundenservice International anrufen.
- c Er soll sofort einen Nachforschungsauftrag ausfüllen.
- d Er soll noch ein paar Tage warten.

 b Spielen Sie mit einem Partner / einer Partnerin ein Gespräch auf der Post. Erklären Sie Ihr Problem und bitte Sie um Vorschläge. Verwenden Sie die Informationen in 1a.

c Lesen Sie die Mail von Markus an seine Schwester. Ist er optimistisch oder pessimistisch?



Hallo Barbara,

zuerst: Alles Gute zum heutigen Geburtstag! Schade, dass das Päckchen noch nicht angekommen ist. Und ich kann wenig tun, denn leider kann ich den Paketschein nicht finden! Wenn ich nicht so unordentlich wäre und den Paketschein noch hätte, könnte ich jetzt nachforschen. Ich würde den Sendestatus des Päckchens im Internet nachschauen, wenn ich die Nummer noch wüsste. Ja, wenn ... ☺ Ich war auch schon auf der Post: Wäre das Päckchen noch in Deutschland, käme es frühestens in 8 Tagen an, hat mir die Postangestellte gesagt. Aber sie meint, es ist bestimmt nicht mehr in Deutschland. Hab also bitte noch ein bisschen Geduld. Wenn es bis Dienstag nicht da ist, frage ich noch mal beim internationalen Kundenservice der Post nach. Nun zu eurem Deutschlandaufenthalt: Wisst ihr inzwischen schon, wann ihr kommt? Wenn du uns bis nächste Woche Bescheid geben könntest, wäre das toll, denn ich muss meinen Urlaub mit den Kollegen abstimmen. Also bis bald dann.

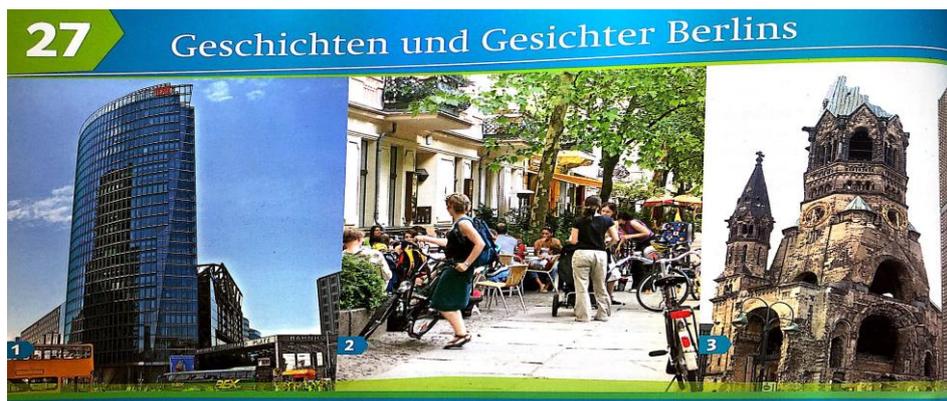
Ig Markus

P. S. Ich fände es schön, wenn wir zusammen Urlaub an der Nordsee machen würden.

Fonte: (SANDER et al., 2015, p. 34).

Na lição 27, são abordados os aspectos históricos da cidade de Berlim, a capital alemã, sendo apresentados todos os possíveis problemas gerados pela divisão da cidade através do Muro de Berlim, bem como o impacto das grandes guerras.

Figura 16 - Início da lição sobre a história da cidade e Berlim



Fonte: SANDER, I. et al., 2015, p.72.

Com este tema, pode-se acabar ressaltando a questão das guerras na Alemanha, porque a depender de como o tema será abordado, os alunos podem ativar os *frames* já formados anteriormente com relação a tudo isso: Nazismo, Guerra Fria e Segunda Guerra Mundial, frequente nos questionários e entrevistas. No entanto, como isso será ativado depende de como o tema é apresentado no material, da forma como o professor irá condizir a aula e quais reflexões ele poderá provocar durante o trabalho. Uma discussão aprofundada e uma reflexão sobre esse tema podem fazer com o que os estudantes adotem a perspectiva do alemão (PAULDRACH, 1992) e os fatos que devastaram o país e a cidade, mostrando a forma como os alemães se sentem atualmente ao olhar para trás e isso é importante para estimular o aprendiz a entender que os alemães não são hostis ou gostam de guerra (cf. gráfico 2, seção 3.1), mas ao contrário, querem expor o passado carregado de culpa em tom de ensinamento para as próximas gerações, para que os erros do passado jamais sejam repetidos.

A forma como o professor trabalha um tema tão delicado como as guerras e o Nazismo pode determinar como ocorrerão as discussões em sala de aula. Diante dos dados, observa-se que a temática é relativamente frequente e está no imaginário dos participantes e do senso comum. Um participante da entrevista relatou sua experiência com o tema e como o mesmo foi abordado em sala de aula através de uma música da banda Rammstein:

Por exemplo, para falar de uma experiência que eu estou tendo agora... **Eu estou estudando com a x e que é uma professora que é alemã e bem jovem.** (...) E assim, ela trouxe, por exemplo, **o clipe do Rammstein que acabou de lançar**, o *Deutschland*. E ela não teve medo de trazer esse clipe e não teve medo de abrir para uma **discussão** mais... assim, mais... provocativa, mais delicada (...) essa é a preocupação que ela teve e que a gente tem também, que não surja dela uma discussão **puramente “polemicista”**, que a gente vai polemizar por polemizar e tal. Não, mais o mais interessante pra gente foi o estranhamento, né, você se deparar com um clipe daquele que tem toda uma “forçaço” de barra muitas vezes, mas ao

mesmo tempo traz questões da atualidade, enfim, que são questões que a gente precisa tematizar, por exemplo, **o racismo, a xenofobia, o patriarcado**, uma espécie de decadência da... enfim, de um sentimento que se tem que o próprio europeu tem de **decadência da comunidade europeia** ocidental e a necessidade que ele tem de reagir a isso, ou então de enfrentar isso, **que uma boa parte da Alemanha está fazendo, está reagindo contra essas coisas**, enfim. **Esses assuntos polêmicos, esses assuntos que são espinhosos, tensos, eu acho que quando eles são trazidos pra sala de aula, eles quebram, eles tensionam com as nossas imagens feitas e com os nossos lugares comuns, né? Então essa quebra com o lugar comum que é provocada por discussões assim, eu acho superinteressante, porque elas são potentes para quebrar esses preconceitos que a gente tem. Por exemplo, o perigo que se tem, na própria discussão como a do clipe que o Rammstein levanta, é a gente cair nos lugares comuns da história racista alemã, por exemplo e agravar. (...) Então fazer uso disso é o mínimo que a gente pode fazer para poder suscitar uma discussão interessante, um aprendizado interessante da língua, né?** (Trecho da entrevista com o participante 6 – Universidade A) – grifos meus

No trecho acima extraído da entrevista com o participante 6, o participante afirma que a forma como assuntos polêmicos como a “guerra” e o “nazismo” são tratados em sala de aula podem agravar os preconceitos e nos fazer cair nos estereótipos do senso comum. Segundo o participante, uma discussão como essa não pode ser feita somente para “polemizar”, mas é preciso ir mais fundo e refletir para evitar que os estereótipos e preconceitos sejam cada vez mais marcados e isso já dizia Pauldrach (1992), Rösler (2012) e Stanke (2014). Então com essa lição é possível que o professor trabalhe esses aspectos da “guerra”, podendo servir de impulso para um trabalho de desconstrução do *frame* do alemão como “nazista” e mostrar que eles também guardam um sentimento de tristeza pelo passado. Outro ponto também é a tematização da xenofobia e do racismo. O grande problema de todos esses temas é a dificuldade que os professores podem ter em abordá-los, por parecerem muito espinhosos ou por não estarem seguros em conduzir uma discussão sobre eles. Por isso a formação do professor de alemão é importante e deve haver um investimento na competência intercultural do docente por parte das instituições de formação de professor de alemão.

Na lição 30 do *DaF kompakt B1*, o tema de variação linguística aparece como tema central da lição 30, porém de forma mais ampla do que a apresentada pelo *Sicher B2.2*. A primeira imagem da lição mostra três legendas: em laranja claro todos os países que têm o alemão como língua oficial; a segunda, em amarelo, para os países que têm o alemão como língua de contato; e em laranja escuro os países em que a língua alemã é minoria, mas ainda assim é falada.

Figura 17 - Início da lição sobre a língua alemã na Europa e no mundo



Fonte: SANDER et al., 2015, p.96.

Durante o trabalho com esta lição, o aprendiz pode notar que os habitantes dos países de língua alemã e sua cultura não estão tão distantes como parece, porque há uma imagem inicial mostrando um percentual de pessoas ao redor do mundo que falam alemão. Com este tema, o professor poderia explorar onde o alemão é falado aqui no Brasil, os dialetos dos imigrantes do Sul e qual o papel da língua no país. Alguns participantes dos questionários e entrevistas levantaram a questão do distanciamento cultural entre o Brasil e a Alemanha. Essa lição pode ajudar a desconstruir essa ideia, porque é visível que há uma influência dos alemães no país, pode contribuir para a identificação e a empatia, talvez gerando uma aproximação entre o aprendiz e o falante da língua-alvo, principalmente nos lugares onde a língua está presente e este é um dos pressupostos da abordagem intercultural (cf. seção 1.2.2). O participante 3, durante sua entrevista, demonstrou ter repensado a ideia de distanciamento entre Brasil e os países de língua alemã:

DaF kompakt e o último capítulo dele é sobre os países falantes de língua alemã, então fala-se mais externamente não apenas sobre aquela questão do DACH³³, mas também assim outros países pelo mundo inteiro, chega a falar um pouco do Brasil, porque fora da Alemanha é o que mais fala e então aquela questão dos dialetos, variações e variantes então acho que isso é bom sempre mostrar que toda língua tem a sua diversidade e sempre mutável, né, e é um assunto que eu me interesso muito em qualquer idioma, então acaba sempre me marcando por conta disso. (Trecho da entrevista com o participante 3 – Universidade B)

³³ DACH: sigla para designar os países de língua alemã: Deutschland (Alemanha), Österreich (Áustria) e Schweiz (Suíça).

O *Mittelpunkt B2* é voltado para o público adulto que esteja iniciando o nível B2 e é utilizado na universidade B, no 8º período. Os temas apresentados por ordem das lições são: “viagem”, “amizade”, “coisas”, “trabalho”, “brigar ou cooperar?”, “saber e poder”, “saúde”, “sentimentos”, “viagem ao mundo”, “natureza” e “sem palavras”. Estes se encontram na primeira e na quarta colunas do índice abaixo:

Figura 18 - Índice do livro *Mittelpunkt neu B2*

Inhaltsverzeichnis

Lektion	Handlungsfelder	wichtige Sprachhandlungen
1 A Reisen B Urlaubsreisen C Reiseplanung D Mobilität im globalen Dorf E Wenn einer eine Reise tut ... F Arbeiten, wo andere Urlaub machen	<ul style="list-style-type: none"> Reisemotive und Reiseplanung Mobilität in der heutigen Gesellschaft Reiseberichte Urlaub und Arbeit Urlaub literarisch 	<ul style="list-style-type: none"> über Reisemotive sprechen passende Reiseangebote auswählen über Reiseziele diskutieren Argumente aus Zeitungskommentar über die Mobilität in der heutigen Zeit herausarbeiten und darüber diskutieren
2 A Einfach Schön B Schön leicht? C Schönheitskult D Schöne Diskussionen E Was ist schön? F (Un)Schöne Momente	<ul style="list-style-type: none"> individuelle Vorstellungen von Schönheit Wirkung von Schönheit Schönheitsideale in verschiedenen Kulturen schöne und unschöne Ereignisse im Leben schöne Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> über Vorstellungen von Schönheit sprechen Vermutungen zur Bedeutung von Schönheit in unserer Zeit äußern Zeitungskommentar zur Macht der Schönheit schriftl. zusammenfassen Meinung zur Hauptaussage des Zeitungskommentars äußern
3 A Freundschaft B Vereine C Nebenan und Gegenüber D Eltern und Kinder E Verlobt, verheiratet - geschieden F Außenseiter	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellungen von Freundschaft deutsche Vereinsgeschichte Nachbarschaft Beziehungen zwischen Generationen Ehe und Partnerschaft Situation von Außenseitern 	<ul style="list-style-type: none"> sich über Vorstellungen von Freundschaft austauschen Hauptinformationen eines Onlineberichts über Vereine in Deutschland erkennen und schriftl. zusammenfassen Notizen zu Umfrage zum Thema „Nachbarschaft“ machen Text über Nachbarschaftsbeziehungen in eigener Kultur schreiben
4 A Dinge B Die Welt der Dinge C Die Beschreibung der Dinge D Die Macht der Dinge E Die Ordnung der Dinge F Die Präsentation der Dinge	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung und Nutzen persönlicher Gegenstände Beschreibung von Gegenständen und Produkten Problemsituation von Messies Online einkaufen Präsentationen halten 	<ul style="list-style-type: none"> Bild beschreiben und interpretieren Gedicht interpretieren Gedicht zu persönlichen Gegenständen schreiben Anweisungen auf Anruferantworter verstehen Beschreibungen von Gegenständen verstehen und verfassen
5 A Arbeit B Welt der Arbeit C Arbeiten auf Probe D Arbeit gesucht E Freude an der Arbeit F Erst die Arbeit, dann das Vergnügen	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsorte und Tätigkeiten Bedeutung von Arbeit Arbeit und Globalisierung Praktika Bewerbungsschreiben und Stellengesuche Abspraken und Vereinbarungen im Alltag 	<ul style="list-style-type: none"> Wortfeld „Arbeit“ erschließen eigene Ansichten zum Thema „Arbeit“ begründen und verteidigen Einzelinformationen in Zeitungskommentar zum Thema „Globalisierung“ finden und Kommentar zusammenfassen anhand einer Radioreportage Vor- und Nachteile von Praktika notieren
6 A Streiten oder kooperieren? B Konfrontation oder Verständigung? C Streit um jeden Preis D Verhandeln statt streiten E Gemeinsam sind wir stark F Pro und Contra	<ul style="list-style-type: none"> Streit und Konfliktsituationen Konflikte am Arbeitsplatz Märchen und Theater: Die Bremer Stadtmusikanten 	<ul style="list-style-type: none"> Redewendungen zu Konfliktsituationen verstehen und anwenden Hauptaussagen und Zusammenhänge in Zeitungskommentar zum Thema „Streit“ verstehen eigene Meinung zum Thema „Streiten“ schriftl. ausdrücken

Lektion	Handlungsfelder	wichtige Sprachhandlungen
7 A Wissen und Können B Was Tiere wissen C Wissen teilen D Das möchte ich können E Klug, klüger, am klügsten F Lernwege	<ul style="list-style-type: none"> Formen des Wissens Wege des Wissenserwerbs Wissen von Tieren Wissenserhalt und -austausch Lernen Musik und Intelligenz Wissen und Können 	<ul style="list-style-type: none"> Lexikoneinträge zum Thema „Wissen“ verstehen und vergleichen Interviews zu Können und Wissen verstehen und führen über Wissensformen von Tieren diskutieren Hauptaussagen von Auszug aus Forschungsbereich über Intelligenz von Tieren verstehen
8 A Gesundheit B Gesundheitswahn C Arzt und Patient D Alternative Heilmethoden E Ausgebrannt: Was die Seele krank macht F Lachen ist gesund	<ul style="list-style-type: none"> Faktoren der Gesundheit Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit Arztbesuche Alternativmedizin das Phänomen „Burnout“ Winterdepression 	<ul style="list-style-type: none"> über Voraussetzungen und Wirkung von Gesundheit sprechen Gedicht und Kurzbiografie verstehen Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen in Artikel über Maßnahmen zur Gesundheitsförderung herausarbeiten
9 A Gefühle B Emotionen C Stark durch Gefühle D Gefühle verstehen E Fingerspitzengefühl F Gemischte Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> verbaler und nonverbaler Ausdruck von Gefühlen Bedeutung und Funktion positiver und negativer Gefühle Filmbesprechung von „Barfuss“ Gefühle in literarischen Texten 	<ul style="list-style-type: none"> Gefühle mündl. beschreiben Gedicht verstehen Artikel über das Thema „Gefühle“ mithilfe von Textbauplan zusammenfassen zu Thesen in Artikel über Gefühle schriftl. Stellung nehmen Vermutungen über Inhalt eines Films anstellen
10 A Raus in die Welt B Studieren im Ausland C Wege ins Ausland D Vorbereitungen E Ankommen F Kultur hier und da	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungen im Ausland Studium im Ausland Informationen zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts Wohnungssuche kulturelle Unterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> schriftliche Kurzberichte und Gespräch über Auslandsaufenthalt verstehen schriftl. über Auslandsaufenthalt berichten Kurzvortrag über Aspekte eines Auslandsaufenthalts halten Zeitungskommentar über Auslandsaktivität von Studierenden verstehen
11 A Natur B Von der Natur lernen C Naturkatastrophen D Klimawandel E Energie aus der Natur F Ernährung – natürlich?	<ul style="list-style-type: none"> Assoziationen und Beschreibungen von Natur Natur als Vorbild für technische Erfindungen Katastrophenmeldungen Meinungen zum Klimawandel erneuerbare Energien biologische Lebensmittel 	<ul style="list-style-type: none"> Assoziationen zu Natur äußern mündliche Geschichte verstehen Geschichte erzählen Informationen in Radioreportage verstehen und schriftl. weitergeben Brief korrigieren schriftl. über eigenes Erlebnis bei Naturereignis berichten
12 A Sprachlos B Nichts sagen(d) C Die Kunst der leichten Konversation D Mit Händen und Füßen E Der Ton macht die Musik F Wer wagt, gewinnt	<ul style="list-style-type: none"> Situationen der Sprachlosigkeit Small Talk Körpersprache Beschwerdebriefe mündliche Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Gefühle ausdrücken Metaphern in Lied erkennen Standpunkte und Informationen zum Thema „Small Talk“ in Ratgeber und Radioreportage verstehen Smalltalk führen
R	Referenzgrammatik	

Fonte: SANDER et al., 2016, p. 4-7.

Logo na primeira lição é apresentada a história da personagem alemã Eva, que está no Recife, Brasil, em uma viagem de trabalho. No texto que será apresentado abaixo, ela conta como tem sido sua experiência no país e os problemas que ela teve durante sua viagem com os meios de transporte. Ter o Brasil como tema de uma história da lição pode fazer com

que o aluno se identifique, porque ver o país de origem no livro de alemão pode levar o aluno a perceber que os alemães não são tão distantes de nós quanto parecem.

Figura 19 - Texto sobre uma alemã que viaja para o Brasil

1E

Wenn einer eine Reise tut ...

1 Eine nicht ganz einfache Dienstreise

a Lesen Sie die Mail von Eva und notieren Sie den Ablauf der Dienstreise mithilfe der W-Fragen unten. AB: E1



✉ 📎 📧 ➔
☐ ☐ ☒

Hallo Pia,

hab' mich lange nicht gemeldet – dafür heute länger: Inzwischen war ich 2 Wochen auf Dienstreise in Brasilien, denn ich sollte in Recife Interviews mit unseren Mitarbeitern und ihren Familien führen. (Ihre Erfahrungen sind uns wichtig, weil wir ein Vorbereitungsprogramm für den Auslandseinsatz planen.) Da ich noch nie in Südamerika war, habe ich mich natürlich total über diesen Auftrag gefreut. Aber als ich dann am 15. März im Zug nach Frankfurt Flughafen saß, hab' ich mir schon Gedanken gemacht: „Wie wird das alles laufen? Wirst du das schaffen? Du kannst doch nur ein paar Brocken Portugiesisch ...“ Auf einmal schreckte ich aus meinen Gedanken auf; der Zug bremste nämlich plötzlich sehr stark und blieb stehen. „Ein Unfall auf der Strecke“, hieß es nach einer Viertelstunde und dann „es kann dauern“. Wir standen und standen und langsam bekam ich Panik: „Mein Gott, mein Flug!“ Nach anderthalb Stunden ging es endlich weiter. Am Flughafen raste ich zum Info-Schalter. Eine Stewardess rief am Gate an, alle waren schon eingestiegen, aber sie wollten auf mich warten. Ich rannte los. Völlig fertig mit den Nerven kam ich am Gate an und stieg in allerletzter Minute ins Flugzeug. Uff! Glück im Unglück!

In Recife klappte dann alles Berufliche wunderbar; die Kollegen waren sehr nett und ich wurde überallhin eingeladen. Deshalb war ich total zufrieden. Am Samstagmorgen vor dem Heimflug am Abend wollte ich unbedingt noch auf den berühmten Markt von Caruaru gehen. Deswegen fuhr ich schon um halb sechs morgens mit dem Bus dorthin. (Die Stadt ist 135 km von Recife entfernt und der Bus fährt etwa 2 Stunden.) Eine Kollegin holte mich ab und wir bummelten über den tollen Markt. Um 14.30 wollte ich zurückfahren, weil mein Flug um 18.15 ging. Wir warteten längere Zeit am Busbahnhof, aber kein Bus kam. Es stellte sich heraus, dass der Bus wegen eines Defekts nicht fahren konnte und wir auf den nächsten Bus (um 17.00 Uhr!!) warten sollten. Der Horror!! Mein Flug ging um 18.15!! Was tun? Schließlich hatte meine Kollegin eine Idee: „Es gibt einen Typen, Hans, der hat ein kleines Privatflugzeug, der macht schon mal Sonderflüge – meistens ist er unterwegs, aber vielleicht ist er zufällig noch da.“

Wir fuhren mit einem klapprigen Taxi zu einem kleinen Flugplatz. Dort sahen wir ein kleines Gebäude und klopfen. Hans, ein junger Deutscher, blondes schulterlanges Haar, sonnengebräunt, in einen langen Wickelrock gekleidet, kam langsam heraus. Ich schilderte ihm mein Problem und hatte Glück. Zuerst klärte er mich über seine Bekleidung auf: „Ich habe mir beide Beine mit kochendem Teewasser verbrannt und kann keine Hose tragen. Ich muss nach Recife in die Klinik. Sie können gern mitfliegen! Übrigens, ich heiße nicht Hans, sondern Heiner, aber da ich Deutscher bin, nennen mich alle ‚Senhor Hans‘.“

Wir hoben ab, das winzige Flugzeug kam mir sehr instabil vor. Es schaukelte ziemlich heftig hin und her, auf und ab, und manchmal sah man wegen der dicken Wolken gar nichts. Dann wieder konnte man die herrliche Sicht über das Land genießen. Als wir sicher in Recife gelandet waren, war ich aber doch sehr froh.

Wenn wir uns wiedersehen, erzähle ich dir mehr und zeig' dir Fotos. Was machst du und wie geht's dir?

Liebe Grüße von Eva

Na lição de “amizade”, há um exercício sobre como se comportar em uma vizinhança, mostrando o comportamento alemão, seu modo de agir e, conseqüentemente, seu modo de pensar. No exercício abaixo, o aluno precisa ler os títulos apresentados em cartões coloridos e conectar com as pequenas dicas em formato de textos abaixo. Abaixo a imagem:

Figura 20 - Exercício de leitura sobre as regras de boa vizinhança na Alemanha

3 Auf gute Nachbarschaft!

a Sie ziehen in ein Mehrfamilienhaus und möchten keinen Stress mit Ihren Nachbarn. Daher informieren Sie sich bei einem Mieterforum und lesen dort folgende Regeln. Welche Überschrift passt zu welcher Regel? Ordnen Sie zu. Zwei Regeln haben keine Überschrift. **AB: C3**

A Diskret bleiben **C** Lautstärke testen **E** Sich bekannt machen **G** Partys ankündigen

B Ordnung halten **D** Ruhezeiten respektieren **F** „Einen ausgeben“ **H** Sich vorinformieren

1. Besuchen Sie – am besten noch vor dem Einzug – ihre zukünftigen Nachbarn und stellen Sie sich vor. Damit die Nachbarn sich nicht fragen: „Was ist das wohl für einer?“, erzählen Sie am besten auch ein bisschen über sich und Ihre berufliche Tätigkeit.

2. Beschriften Sie so schnell wie möglich das Klingelschild mit Ihrem Vor- und Nachnamen. Die Nachbarn könnten es nicht so prickelnd finden, wenn sie immer herausgeklingelt werden, weil irgendjemand Sie sucht. Am Anfang reicht auch ein einfacher Zettel.

3. Passen Sie beim Einzug auf, dass Umzugskartons und sonstiger Krempel nicht das Treppenhaus versperren. Niemand ist böse, wenn sie kurz dort stehen, aber „kurz“ heißt nicht stunden- oder gar tagelang.

4. Suchen Sie den Kontakt zum Hausmeister oder zu einem Mieter, der schon lange im Haus wohnt. Der kennt die Hausbewohner mit all ihren kleinen Macken und Ticks – vielleicht erfahren Sie so etwas Wichtiges, was Ihnen das Leben im Haus erleichtern wird.

5. Es empfiehlt sich eine kleine „Hörprobe“ in der Wohnung Ihres nächsten Nachbarn. Den Lautsprecherpegel auf „Maximum“ und gemeinsam schauen, ob eine Unterhaltung noch möglich ist.

6. Geben Sie einen kleinen Einstand: Es muss ja kein rauschendes Fest sein, aber ein kleiner Umtrunk für die Hausgemeinschaft kommt sicher gut an.

7. Die Handwerker kommen und wollen durcharbeiten. Sehr ungünstig! Sorgen Sie dafür, dass die Ruhezeiten – meist von 13.00 – 15.00 Uhr und von 22.00 – 7.00 Uhr – eingehalten werden.

8. Informieren Sie sich rechtzeitig, wo Sie Ihr Auto auf dem Grundstück abstellen dürfen. Besetzen Sie den falschen Parkplatz, ist Streit vorprogrammiert!

9. Besuch von der Polizei um zwei Uhr nachts? Selber schuld: Sie hatten die Hausgemeinschaft nicht informiert, dass Sie eine Einweihungsfeier für Ihre Familie und Freunde geben wollen. Vielleicht laden Sie lieber gleich die Nachbarn auch dazu ein?

10. Lautstarke Abschiedsszenen vor der Haustür, penetrantes Rufen durch den Hausflur „Vergiss aber nicht wieder, die Schuhe abzuholen!“ sollten Sie möglichst vermeiden. Ihr Ärger über den vergesslichen Ehepartner ist für die Nachbarn nicht so interessant!

Fonte SANDER et al., 2016, p. 37.

O primeiro trecho conta que o novo morador deve se apresentar ao seu vizinho antes de se mudar, contando um pouco sobre sua vida profissional e tarefas. No segundo, diz-se que

é preciso colocar um papel ao lado do botão do interfone com o seu sobrenome. Na Alemanha, não há número de apartamento nos botões dos interfones, mas há o sobrenome. No terceiro ponto, narra-se que é necessário procurar o zelador ou o proprietário do apartamento, para se descobrir quais são os problemas do condomínio. No quarto tópico, o morador deve fazer um teste de som, assegurando-se de que o volume não atrapalhe a conversa dos vizinhos. No quinto tópico, é explicado que quando se for dar uma grande festa, é de bom tom oferecer uma bebida aos demais vizinhos. Na próxima dica, consta que se houver algum trabalho mecânico a ser feito na casa e que provoque barulho, deve-se atentar para a hora do silêncio, de 13h até 15h e de 22h até 7h. No tópico 7, aborda-se a questão do estacionamento e como ele funciona, devendo o dono do carro sempre parar dentro de sua vaga e não em outra. A próxima regra, fala sobre a visita da polícia de madrugada. Se há muito barulho, reunião de amigos ou de família e se isso infringe a lei do silêncio, a polícia poderá bater a sua porta. E, por fim, longas e barulhentas despedidas na porta de casa ou avisos como “não esqueça os sapatos” podem incomodar os vizinhos por conta do barulho e é recomendável que se evite tais situações.

O presente tema deve ser abordado pelo professor com certo cuidado, mostrando os contextos em que tais regras funcionam aqui no Brasil e na Alemanha, buscando as semelhanças e diferenças para uma discussão aprofundada e que provoque a reflexão para alcançar os objetivos da abordagem intercultural (PAULDRACH, 1992, RÖSLER, 2012 E STANKE, 2014). Segundo o autor, é necessário apresentar o tema, fazer as comparações entre o país de língua-alvo e o próprio país para se chegar a uma reflexão sobre essas diferenças e os pontos de interseção. Neste processo reflexivo, se evitará reforçar os preconceitos e os *frames* de alemão “regrado” e “sistemático” e poderá levar o aluno compreender que seu ponto de vista determina a forma como ele enxerga o outro, porque algumas regras são diferentes das nossas e, se olharmos somente com as lentes de nossa cultura, podemos julgar o outro como errado ou exagerado, não levando em conta as diferenças culturais. Zimmer e Alves (2014) já ressaltaram a importância de saber alternar os *frames* que constituem categorias criadas na cultura do aprendiz e os *frames* que compõem as categorias da cultura da língua-alvo e isso só poderia ocorrer se o aluno compreender o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste trabalho de pesquisa após ter sido feita a revisão teórica no capítulo 1, a saber: cultura, teorias socioculturais e cognição, ter definido os objetivos de pesquisa e ter analisado os dados obtidos através dos questionários, entrevistas e análises dos materiais didáticos reunidos para a pesquisa a partir dos referenciais teóricos, a fim de responder as três perguntas de pesquisa abaixo:

- 1) **Quais são os *frames* em relação aos países de língua alemã armazenados na memória de longo prazo pelos aprendizes antes de iniciar o curso de alemão?**
- 2) **Como o senso comum influencia na formação dos *frames* dos alunos?**
- 3) **Esses *frames* sofreram modificações ao longo do estudo de alemão/conhecimento da cultura-alvo? Como? Houve recategorização?**

Após a análise dos questionários e entrevistas realizadas com os alunos das Universidades A e B, pode-se dizer que obtive respostas satisfatórias. Como resposta para a primeira pergunta, identifiquei os *frames* mais frequentes que os alunos apresentavam antes de iniciar o curso de superior de Letras Português/Alemão. Esses *frames* ativados encontram-se dentro da categoria “países de língua alemã” e estão associados aos seus membros, os países e seus falantes.

Os *frames* dos alunos com relação aos países de língua alemã identificados variaram entre o desenvolvimento do país, a qualidade de vida, a educação etc. e *frames* como guerra, frieza, a dificuldade da língua alemã etc., conforme os gráficos 1 e 2 apresentados na seção 3.1. Com os dados obtidos nos questionários e entrevistas, pôde-se notar também que a Alemanha configura um núcleo prototípico da categoria “países de língua alemã” através da quantidade de menções ao país. Isto é, este país seria o melhor representante categorial, na visão dos estudantes, enquanto a Suíça, Áustria e Liechtenstein ocupam regiões periféricas dentro da categoria.

Com relação ao senso comum (cf. seção 3.2), observou-se também uma grande influência na formação dos *frames* dos participantes da pesquisa através das afirmações deles durante as entrevistas conforme dados apresentados nos gráficos da seção 3.1. Se compararmos os gráficos de *frames* que os alunos apresentaram antes de iniciar seus estudos

da língua alemã com os gráficos dos *frames* do senso comum (cf. seção 3.1), pode-se notar algumas semelhanças como menções ao desenvolvimento do país, à dificuldade da língua, no que se refere a comportamento dos falantes de língua alemã, relativos a fatos históricos etc. Os aspectos culturais são um reflexo da forma como enxergamos o mundo, conforme Rodriguez (1998) apresenta, e criamos nossos rituais, crenças, festas etc. a partir da nossa visão de mundo. Os aspectos culturais, sejam pertencentes a cultura subjetiva ou objetiva (BENNETT, 1998), fazem parte da formação de uma sociedade. Crenças, rituais, opiniões, comportamentos etc., por exemplo, são aspectos da cultura subjetiva, enquanto festas, roupas, tradições etc. são aspectos da cultura objetiva. Ambos os aspectos são criações humanas que refletem graus de subjetividade, ou seja, formas de pensar. A determinação do que é uma festa, uma roupa típica da minha cultura, no que nossa sociedade crê etc. resulta de um grande processo de categorização (ABREU, 2010) e (FERRARI, 2011). Esse processo é responsável por agrupar todas as informações dispersas em nosso mundo e todas elas são categorizadas a partir da visão de mundo, a partir do que se pensa. Essas categorizações são heranças culturais, porque representam a segmentação do mundo a partir da visão da cultura que a criou. Se festas, rituais, roupas, comida, comportamento, opinião, pensamento etc. são categorias, logo, são também heranças culturais passadas adiante. Já que as categorias são criadas dentro de uma sociedade e transmitidos como uma herança cultural, os *frames*, por consequência, também são. No entanto, deve-se também levar em conta a experiência individual na formação dos *frames* (EVANS e GREEN, 2006).

Para investigar mais ainda a influência do senso comum, foi perguntado em questionário o que as pessoas costumavam dizer aos participantes quando eles falavam que estudavam alemão. Em grande maioria, só foi reforçada a ideia de língua difícil. Mesmo quando havia um deslumbre, tinha também a menção da dificuldade da língua. Além disso, resgatando dados das entrevistas, grande parte dos estudantes reconhecem que há influência do senso comum na formação dos *frames*. (cf. seção 3.2)

Esses *frames*, no entanto, não representam algo imutável. Conforme o questionário e as entrevistas mostram, grande parte dos alunos participantes conseguiu modificar seus *frames* através do conhecimento de aspectos culturais da língua-alvo (cf. seção 3.3). No entanto, não se pode afirmar que houve um processo de recategorização em todos os casos, considerando que para haver um processo de recategorização é preciso substituir *frames* anteriores por novos (cf. seção 1.4). Quando isso não ocorre, tem-se o processo de expansão categorial, quando o indivíduo passa a admitir novos *frames* na categoria, mas não exclui os anteriores (cf. seção 1.4).

As mudanças não precisam ser necessariamente de algo negativo para algo positivo. Elas podem ocorrer ao contrário também. Muitos participantes disseram achar a Alemanha um país distante de nós culturalmente, que os falantes eram frios e grosseiros etc. e modificaram sua opinião. Já outros, imaginavam esses países como perfeitos em seu funcionamento social e político, mas modificaram essa opinião. Outro ponto importante era a homogeneidade da língua. Muitos acreditavam que a língua alemã era homogênea, mas passaram a saber que não. Há dialetos, variações linguísticas dentro dos países de língua alemã etc. e isso está diretamente conectado ao trabalho com o livro didático ou com as aulas de língua alemã, porque, como pudemos observar na seção 3.3.3 os aspectos de variações linguísticas entre os países de língua alemã são tratados em todos os livros didáticos analisados.

Pode-se verificar também que os livros didáticos apresentam potencial para o trabalho com os aspectos culturais dos países de língua alemã e, conseqüentemente, para a recategorização e para a expansão categorial. Após a análise dos mesmos, pode-se tirar algumas conclusões a respeito dos materiais didáticos. Em primeiro lugar, observei que o livro didático não apresenta muitos dados da cultura subjetiva, com ênfase maior na cultura objetiva (BENNET, 1998). No entanto, é possível encontrar oportunidades para aprofundamento em temas da cultura subjetiva ligados ao comportamento, aos valores e crenças, mas que ainda se encontram implícitos nos materiais apresentados. Além disso, grande parte das informações culturais estão implícitas no tema gramatical ou ao tema da lição, não sendo tratadas como objetivo da aula de alemão. Assim, segundo Stanke (2014, p. 224), na formação do professor de alemão,

é importante que esses aspectos culturais implícitos, sejam eles relativos à cultura objetiva ou à subjetiva, sejam trazidos à tona, à consciência do aprendiz, tornando-o capaz de “saber olhar”. Esses aspectos subjetivos da cultura se encontram em um nível muito profundo, estão relacionados a aspectos muito complexos, e para tematizá-los na aula de LE seria importante um diálogo com outras Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, mas também a Sociologia e até mesmo a Psicologia.

Outro aspecto importante é o uso que o professor de alemão faz do livro didático, que se torna importante para propor discussões, apresentar visões, experiências pessoais e até mesmo produzir novos materiais para que informações tão importantes não passem despercebidas. O trabalho se torna ainda mais difícil, porque os manuais do professor não apresentam quase nenhuma informação extra que ajude o docente nessa trajetória: discutir

temas culturais em sala de aula. Essas discussões são importantes para que seja promovida uma reflexão a respeito das semelhanças e diferenças culturais, sempre com o objetivo de, cada vez mais, desenvolver a competência intercultural do aprendiz e futuro professor de alemão. Essas discussões, segundo Pauldrach (1992) e Stanke (2014), auxiliam o aluno não só no entendimento da cultura do país de língua-alvo, mas também da própria cultura. Além disso, auxiliam também no processo de recategorização de *frames*, porque é a partir da reflexão que pode levar o aluno a modificar suas categorias.

Com esse estudo, observou-se que a experiência nos países de língua alemã é importante e as universidades devem continuar incentivando o intercâmbio de estudantes para os países de língua alemã. Se possível, isso poderia fazer parte do currículo de graduação. Os acordos entre as universidades também se mostraram importantes, porque além de levar alunos para esses países, traz também falantes nativos para atuarem nas salas de aula das universidades brasileiras, no caso deste trabalho, do Rio de Janeiro. Esse contato do aprendiz com o falante dos países de língua alemã, segundo os dados apresentados na seção 3.3.1, se mostrou muito produtivo para o processo de recategorização e aproximação do estudante com a cultura-alvo.

O trabalho com aspectos culturais em sala de aula, seja através de materiais extras ou através do livro didático, também mostrou sua contribuição para a recategorização através de discussões aprofundadas e reflexões dentro de um contexto da abordagem intercultural. O que se poderia aprimorar seriam os manuais do professor, que indicam poucas sugestões de aprofundamento com alguns aspectos apresentados no livro didático. Para se trabalhar com os temas propostos é preciso que o docente tenha alguma experiência com o tema e conhecimento suficiente. Por isso, segundo Stanke (2014), é necessário um investimento sólido que contemple a competência intercultural no professor de alemão. Assim, o docente estaria munido de estratégias diferenciadas de trabalho com aspectos culturais, incentivando o processo de recategorização de *frames* advindos do senso comum.

REFERÊNCIAS

ABCD-Thesen. **Fremdsprache Deutsch**, v. 3, p. 60-61, 1990.

ABREU, A.S. **Linguística Cognitiva**. São Paulo. Ateliê Editorial, 2010

ALMEIDA, Maria Lúcia; FERREIRA, Rosângela Gomes; PINHEIRO, Diogo; SILVA, N. H.; MARQUES, M. O. A hipótese da corporificação da categorização e do léxico. *In:* ALMEIDA, M. L.; FERREIRA, R. G.; PINHEIRO, D.; SOUZA, J. L.; GONÇALVES, C. A. V.. (org.). **Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português**. 1. ed. Rio de Janeiro: Publit, 2010, v. 1, p. 187-204.

ALMEIDA, M.L; PINHEIRO D.; LEMOS DE SOUZA, J.; NASCIMENTO, M. J. R.; BERNARDO, S.P. Breve introdução à Linguística Cognitiva. *In:* ALMEIDA, M.L; FERREIRA, R.G.; PINHEIRO, D.; LEMOS DE SOUZA, J; BERNARDO, S.P. (org.). **Linguística cognitiva: morfologia e semântica**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

ALVARO, P. T. (org.); FERRARI, L. V. (org.). **Linguística cognitiva: pensamento, linguagem e cultura**. 1. ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. v. 2

ARTKINSON, P. HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. *In:* DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. (ed.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. London: SAGE, 1998.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. *In:* BERRENDONNER; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (ed.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ANDRADE. Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 3. ed. - São Paulo: Atlas, 1998.

BECKER, S. Relações entre bilinguismo, cultura e criatividade. *In:* SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPESQ, 11., 2015, Porto Alegre . **Anais...** Porto Alegre RS: UNIRITTER, 2015. p. 1-11.

BEST, J.W. *Como investigar en educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1972.

BEEB, Leslie and GILES, Howard: Accommodation Theory: a discussion in terms of second language acquisition. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 46, p. 5-32, 1984.

BENNETT, Milton, J. Intercultural communication: A current perspective. *In:* BENNETT, Milton J. (ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

BORODITSKY, Lera. Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. **Cognitive Psychology**, n. 43, p. 1–22, 2001.

BISCHOF, Monika; KESSELING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. **Landeskunde und Literaturdidaktik**. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt, 2003.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. **Humor contrastivo – Brasil e Alemanha**: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRITO, D; BONA, F. D. Sobre a Noção de Estereótipo e as Imagens de Brasil no Exterior. **Graphos**, João Pessoa, v. 16, p. 15-28, 2014.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Revista Línguas & Letras**, n. esp., v. 19.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLIS, Rod. 1997. **Second Language Acquisition**. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: OUP.

EVANS, V; GREEN, M. **Cognitive Linguistics**: an introduction. Edinburgh University Press, 2005, 830 p.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2011

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 21, p. 38-61, 2010. LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. **Percepção, interculturalidade e ensino de língua/ cultura estrangeira**: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FILLMORE, Charles. Semântica de Frames. **Cadernos de Tradução**, n.25, p.25-39, jul./dez. 2009

FILLMORE, J. Frame and the semantics of understanding. **Quaderni di semantica**, v 6, n. 2, Dec. 1985

GIBBS JR, Raymond W.; MACEDO, Ana Cristina Pelosi Silva de. Metáfora e cognição corpórea. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 26, n. 3, dez. 2010. ISSN 1678-460X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19944/14842>. Acesso em: 15 maio 2019.

GILLES, H; OGAY, T. (2007). Communication Accommodation Theory. *In*: WHALEY, B. B.; SAMTER (ed.). **Explaining communication: contemporary theories and exemplars**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, [20--]. p 293–310.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

HALL, Edward Twitchell. **Beyond culture**. New York: Anchor Books, 1989 [1976]

HOFSTEDE, Geert; HOFSTEDE, Gert J; MINKOV, Micheal. **Cultures and organizations**. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. 3 ed. New York: McGraw-Hill, 2010.

KLÍMOVÁ, Věra. **Einwanderung und Probleme der Integration in Deutschland seit 1960. Diplomarbeit**. Brünn: Pedagogická Fakulta, 2008. 81 p

KÖVECSES, Z. **Language, mind and culture: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 400 S, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRUMM, Hans-Jürgen. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (ed.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ HSK). Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 2010. p. 1215-1227.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Chicago University Press. 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? **Cognitive Linguistics**, Berlin; New York, v.1, n.1, p.39-74, 1990.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. The contemporary theory of metaphor. *In*: ORTONY, Andrew (ed.). **Metaphor and yought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202–251.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; STANKE, Roberta. Possibilidades e limitações no trabalho com estereótipos a partir do livro didático. *In*: MOURA, Magali; SALIÉS, Tânia;

STANKE, Roberta; BOLACIO FILHO, Ebal (org.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 129-149.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. (2016) Linguística Cognitiva.
In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 177-192.

MOREIRA, A.; Salomao, M. M. Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de Frames. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, n. 2, p. 491-521, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000200007 . Acesso em: 20 maio. 2019.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993

PELANDA, S. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen; HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, 2001. p. 41–55. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ HSK).

PERLMANN-BALME, M. et al. **Sicher B2.1**. Kurs-und Arbeitsbuch. Ismaning: Huber Verlag, 2013.

PERLMANN-BALME, M. et al. **Sicher B2.2**. Kurs-und Arbeitsbuch. Ismaning: Huber Verlag, 2014.

PIETZUCH, K. *In*: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg): **Deutsch als Fremd – und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch** (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, 2010. p. 1441–1454. (Handbücher zur Sprach – und Kommunikationswissenschaft, 35).

PAULDRACH, A.: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. - *In*: **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**. München: Klett Verlag, 1992. p. 4-15. (Landeskunde; 6).

RODRÍGUEZ, A. M., Universalismo e relativismo linguístico. **Revista Philogus**, Rio de Janeiro, v. 11, p.27–37, 1998.

ROSCH, E. Natural categories. **Cognitive Psychology**, v. 4, p. 328-350, 1973.

SANTOS, Edleise M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas: 2004. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269430/1/Santos_EdleiseMendesOliveira_D.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

SANDER, I. **DaF kompakt A1-B1**. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2011.

SANDER, I. et al. **DaF kompakt B1**. Kurs-und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2011

SANDER, I. et al. **Mittelpunkt neu B2**. Lehrbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012

SAPIR, E. **Language: an introduction to the study of speech**. New York: Harcourt, Brace, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SCHUMANN, John. **The pidginization process: a model for second language acquisition**. Newbury House, 1978.

SCHUMMAN, J. An acculturation model for second language acquisition. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 7, n. 5, p. 379-392. January 1986 with 23, 236 Reads.

SCHMIDT, C; DAMKE, C. Abordagens sociointeracionista e intercultural no livro didático de língua alemã: um estudo de caso. **Revista Phiologus**, v.21, p. 366-382, 2015.

STANKE, Roberta C. S. F; BOLACIO FILHO, Ebal S. Germanistik und DaF na der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *In: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Hrsg.). Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014. p. 127-12.*

STANKE, Roberta C. S. F. **Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro**. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TARONE, E. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, v. 4, 1983, p. 43-63.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. C. Berliner, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1999).

WHORF, B. **Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf**. Cambridge: MIT, 1956.

ZEUNER, U. **Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung**. Dresden: [S.l.], 2009

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula – uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEBA-Educação e contemporaneidade**, v.32, n. 41, p. 77-89, jan./jun. 2014.

APÊNDICE A – Roteiro de questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A (re)categorização de imagens mentais no processo ensino-aprendizagem de alemão**”, conduzida por **Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz**. Este estudo parte da hipótese de que uma imagem mental negativa afasta o aluno da aprendizagem, enquanto a positiva aproxima, e tem como objetivo responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as imagens mentais mais frequentes trazida pelos alunos, que são ativadas quando se pensa nos países de língua alemã (LA) e seus falantes?
- 2) Essas imagens mentais vão sendo recategorizadas através das aulas de alemão?

Você foi selecionado(a) por fazer parte de uma turma de alemão de nível avançado. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sejam quais forem os motivos. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

RISCOS: A pesquisa apresenta riscos mínimos, visto que todo percurso investigativo tem riscos ainda que pequenos. Ao participante não serão permitidos aborrecimentos ou transtornos de qualquer natureza, bem como pressões ou cobranças. Não se almejam, nesta pesquisa, participantes ideais, mas sim, reais; com uma vida comum, afazeres e responsabilidades corriqueiras a qualquer cidadão brasileiro.

BENEFÍCIOS: A participação nesta pesquisa ajudará a fomentar um estudo com vistas a entender como as imagens mentais de um aluno acerca da cultura dos países de língua alemã e de seus falantes influenciam no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Cabe destacar que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário em sala de aula sobre suas imagens pessoais acerca da língua alemã, dos falantes e dos países de língua alemã. Após o questionário, você pode ser selecionado para uma entrevista pessoal com a pesquisadora **Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz**, a fim de desenvolver um pouco

mais suas respostas e opiniões emitidas no questionário inicial. A entrevista acontecerá na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Setor de Alemão, e terá duração de no máximo 15 minutos. As entrevistas serão registradas em áudio para fins de transcrição de dados. Para isso, é necessário que você assine o termo de cessão que será entregue pela pesquisadora em folha separada.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz, Mestranda, Rua Ituverava, 705 apto 304, - CEP 22750-006, Jacarepaguá - Rio de Janeiro – RJ mariannaluiza.costalima@gmail.com e (21) 98166-8186 e (21) 2208-0016.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Pesquisa: “A (re)categorização de imagens mentais no processo ensino-aprendizagem de alemão”

Pesquisadora: Marianna Luiza da Costa Lima Queiroz

Orientadora: Prof^a Dr^a Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Dados pessoais:

Nome (opcional): _____ **Idade:** _____ **Sexo:** (f) (m)

E-mail: _____

Celular: _____

Universidade: (UERJ) (UFRJ)

Modalidade: (bacharelado) (licenciatura)

Período: _____

1. Por que você estuda alemão?

2. Como você conheceu os países de língua alemã?

() escola/curso/universidade () livros de história () literatura () filmes () outros:

3. Antes de iniciar o estudo do alemão, que impressões você tinha dos países de língua alemã? () positivas () negativas

Cite as impressões. Você as considera/-va positivas ou negativas?

4. O que você escuta as pessoas dizerem sobre os países de língua alemã? E o que você ouve, você considera negativo ou positivo?

5. Quais eram suas expectativas com os aspectos culturais dos países de língua alemã antes de iniciar seus estudos da língua-alvo?

6. Você se identifica com algum país de língua alemã?

() sim () não – **Por que?**

7. Quais temas culturais mais te marcaram nas aulas de alemão? Por quê?

8. Você modificou alguma visão/impressão sua acerca da cultura dos países de língua alemã após iniciar o curso da língua alvo?

() sim () não. **Justifique sua resposta.**

8.1 Essa mudança alterou a forma como você aprendia/aprende a língua alemã? Por quê?

9. Quando você comenta com as pessoas que você é um estudante de alemão, o que eles te dizem? Por que você acha que elas dizem isso?

10. Você já esteve em algum país de língua alemã?

() sim () não.

- **Por quanto tempo?**
- **O que você vivenciou lá te surpreendeu?**
- **Mudou a visão que você tinha anteriormente sobre os países de língua alemã e seus falantes?**
- **Poderia citar um exemplo do que mudou ou não?**

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

1. Como conheceu a Alemanha e seus falantes?
2. Antes de iniciar os estudos de alemão, você tinha mais imagens mentais positivas ou negativas sobre os países e seus falantes? Quais eram essas imagens?
3. Você acredita que a opinião do senso comum sobre o alemão e seus falantes influenciaram na formação de suas imagens mentais?
4. Você acredita que a imagem mental (positiva ou negativa) que uma pessoa tem a respeito do país ou de seus falantes pode ser modificada através do “conhecimento” da cultura?
5. Quais imagens mentais você acha que se modificaram em você durante o curso de alemão? **E como?** Você se lembra o momento em que isso aconteceu?
6. Você poderia indicar alguma lição e algum tema cultural presentes no livro didático que mais tenham te marcado ou contribuído para a mudança de uma imagem que você tinha sobre a língua e seus falantes? Como?
7. Como você avalia o trabalho com aspectos culturais em sala de aula através do livro didático? Você acha que através do livro didático os alunos podem ser levados à reflexão e suas imagens mentais a respeito da língua alemã e seus falantes podem mudar?

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

PE = pesquisador

P1,2, 3 etc. = número do participante

PARTICIPANTE 1 (P1) - Universidade B

PE: Como você conheceu os países de língua alemã e seus falantes?

P1: O meu primeiro contato foi com a minha família, os meus bisavós vieram da Alemanha na década de vinte e eles falavam alguma coisa de alemão em casa, mas pra mim sempre pareceu incompreensível assim. Meu avô, filho deles, materno continua falando algumas palavras soltas assim no meio do vocabulário diário, mas não chegou até mim o conhecimento da língua.

PE: Mas por que que aconteceu isso, se a família não quis passar a língua adiante, cultura?

P1: É, na verdade o relacionamento dos meus bisavós com o meu avô não era dos melhores assim, então eles passaram algumas palavras, mas o meu avô, por esse relacionamento com eles, ele tinha um certo bloqueio de passar adiante para os filhos. E acabou que durante muito tempo eu tive essa impressão negativa justamente porque era do lado da família afastada e desconhecida e eu decidi estudar pra poder me reconectar com essas origens assim.

PE: E você acha que a ideia que você tinha assim anterior dos falantes da língua alemã e dos idiomas, é, aconteceu por causa da visão que a sua família tinha a respeito da família alemã?

P1 Hmm, a princípio sim e depois também, é, na minha família sempre teve piada em relação ao nazismo, assim, de associar essas pessoas ruins, não ruins, mas assim, distantes, nazistas, não sei o que, mas verdade quando comecei a investigação para pedir a cidadania alemã eu descobri que eles vieram justamente fugindo do nazismo. Minha bisavó, na verdade eles vieram no começo da década de vinte e minha bisavó voltou para a Alemanha para fazer um tratamento para engravidar e aí ela viu que a situação estava muito grave, assim, já no final da

década de 20 e aí meu bisavô nem voltou, ela veio para o Brasil e decidiram de não mudar para a Alemanha. Então na verdade, assim, eles nunca foram, nunca compactuaram com alguma coisa, eu acho, é o que me parece.

PE: Antes de você iniciar os seus estudos de alemão, você tinha as imagens mentais positivas ou negativas sobre os países e os falantes, no seu caso é mais Alemanha, né? Quais imagens você tinha exatamente?

P1: Eu acho que era uma coisa bem senso comum, na verdade, porque eu via os falantes de alemão profissionalmente como pessoas muito competentes, é, e não via como uma coisa negativa e inclusive como eu estudava japonês, né, me interessei muito pela cultura japonesa, pra mim é muito interessante esses dois países sejam , tivessem **(incompreensível)** reconstrução pós a guerra, uma coisa muito marcante para eles e os dois se reergueram e são grandes economia hoje em dia, então minha visão era bem positiva.

PE: Sempre foi, mesmo com a questão de a família ter uma visão negativa acerca do nazismo, por exemplo?

P1: É, apesar disso, é, na modernidade eu acho que era positiva sim.

PE: E você acredita que a opinião do senso comum sobre o alemão e os seus falantes, influenciaram na sua formação das suas imagens mentais?

P1: Com certeza. Apesar dessa influência familiar, é, como era uma parte distante da família, não foi uma coisa tão gritante na minha vida, mas da mãe da minha tia, sim, mas na minha não. Meus bisavós já tinham falecido quando nasci, então com certeza o senso comum foi marcante, assim, tanto quanto positivamente quanto negativamente, mas acho que como sempre me interessei por línguas e tal meio que tentava ver de uma forma “ah, essa língua dizem que é difícil e tal”, daí vou conhecer...

PE: Sim, eu imaginei quantas vezes você deve ter ouvido que a língua é difícil)

P1: é, mas aí eu falo que aprendi primeiro japonês aí ficam calmos. E pra mim é mais fácil, ainda mais que estudei desde pequeno. Alemão, pra mim, era uma gramática muito pesada.

PE: E você acredita a imagem mental positiva ou negativa, como uma pessoa que tem a respeito do país ou dos seus falantes, pode ser modificada através do conhecimento da cultura, trabalho, digo com aspectos culturais em sala de aula?

R: Com certeza. Né, eu acho que essa, o grande objetivo do professor de línguas que também tem que passar cultura, né, a língua é maior expoente cultural e você sempre pode estender a aula disso, né, de aspectos culturais e de tentar melhorar essa imagem, né. Eu passei por isso, eu passei três anos no Japão dando aula de português para filho de brasileiros que tinham uma imagem do Brasil péssimo, assim, que os pais que foram para lá e assim que acabaram o ensino médio trabalharam em fábricas, trabalhando super pesado, sempre criticando muito o Brasil, sempre por essa questão de “Ah, não vou voltar para esse país, que não recebo bem mais”, enfim, tem essas questões. Eu tive, eu era pra ser o professor de português, mas assim, mas era um trabalho de resgate de identidade, de cultura deles, o orgulho de ser brasileiro, assim, porque as notícias ruins sempre chegam muito rápido, então a gente tem que fazer um esforço de levar o lado bom também. Então acho que qualquer língua que você ensine que você possa passar a cultura, em vez de ser um país já visto positivamente, né, eu acho que é importante. Também até quando é muito positivo você tem que justificar que nada, nenhum lugar vai ser 100% maravilhoso, né, eu acho que é bom...

PE: Quais imagens mentais você acha que se modificaram em você durante o curso de alemão? E como? Você se lembra o momento exato?

P1: Então pra mim o momento, assim, desde o começo havia um trabalho positivo com os professores aqui, eu realmente acho eles muito bons, comparando com os que conheci em japonês (?) assim, eles são muito mais dedicados e interessados em incentivar a gente conhecer as possibilidades. Mas na literatura alemã 4, na literatura dos refugiados durante a segunda guerra mundial, eu acho que foi um momento de ver assim o pessoal que teve que fugir, o pessoal que fugiu e continuou lutando a distância contra o nazismo, como Thomas Mann, que fez aqueles discursos por rádio, né, que passavam clandestinamente na Alemanha. Teve também o Stefan Zweig, que veio pro Brasil, que também fez algumas declarações muito tristes assim, de dizer que a língua dele era a língua vilã, assim, e fim da história. Então

acho que nesse momento que eu conheci um pouco mais desses autores eu tomei mais carinho assim, pela Alemanha e pelo esse período do nazismo.

PE: E na aula de Alemão, você teve algum ponto assim dentro da aula, de língua alemã? Que te deu algum tipo de trabalho sobre isso?

P1: Olha, na verdade, não nos livros didáticos, mas alguns professores trazem as vezes textos, por exemplo da *Deutsche Welle* e aí eu propus a cada dia ler uma notícia deles, do site deles. Por acaso tem sete temas, então cada dia um tema, eu escolhia uma de um tema e acho que essa aproximação de notícias como são tidas na Alemanha, me trouxe uma visão mais humana, assim, da situação, da Alemanha em si e dos países alemães, porque o (? 08:51) também fala de outros países ali ao redor. É uma visão mais, menos preconceituosa até, assim, tanto quanto positivamente, quanto negativamente, né. Por exemplo, diga questões do mercado de trabalho que não é uma maravilha, apesar de ser uma sociedade mais envelhecida. Da aceitação de coisas novas, por exemplo da Merkel, que autorizou, autorizou não, assinou dizendo que aceitaria um milhão de refugiados e aí você já viu um esforço, né, de receber as pessoas de fora e tal, que contraria totalmente o nazismo, né, assim o que a gente pensa do nazismo. Então acho que quando os professores começaram a trazer notícias para a aula de língua alemã, foi quando comecei a despertar nesse sentido. Só pelo livro didático que não, porque eu acho que o livro didático ele tem textos muito relacionados a quem vai fazer intercâmbio lá, que vai visitar lá e assim, não tem debate político, eu não vejo no livro didático. Acho muito objetivo, né?

PE: E essa relação, que eu até notei bastante né, quando se pensa em alemão se pensa na Alemanha e a gente acaba as vezes deixando de lado, a Áustria e a Suíça, mas você acha que é por causa do livro didático, do trabalho em sala ou você acha que é suficiente, assim, suficientemente esclarecedor?

P1: Você diz pros alunos de Alemão, praticamente?

PE: Sim.

P1: Hmm, eu acho que o livro até trás os outros países um pouco, mas não tanto assim. Hmm, apesar de que os outros tinham uma imagem mais positiva, né, na verdade, do que a Alemanha propriamente. A Suíça, por exemplo, nunca vi ninguém de mal assim da Suíça. A Áustria também não vejo, apesar da extrema direita estar tomando força na Áustria, né, agora... É, mas realmente acho que é questão do livro mesmo de, no caso da turma de alemão que eu frequento, realmente a Alemanha é a grande de eixo **(incompreensível)**, mas a gente teve em Cultura Alemã, com a Denise, visitas a instituições que não eram alemãs, uma era da Suíça, não era Alemanha, mas era Suíça, então, né, a gente lembra que as possibilidades de aprender alemão não é só na Alemanha, até porque aquele Alemão padrão é meio superficial, né, artificial quer dizer. É artificial, né, então a outra possibilidade ali ao redor, e isso pra quem estuda alemão propriamente dito, acho que senso comum que acaba sendo uma referência de alemão, Alemanha e **(incompreensível)** mesmo.

PE: Talvez, você até levantou um ponto interessante, até pela carga histórica que a Alemanha tem, né, mas coisas, entre aspas, “negativas” e acaba marcando enquanto a Áustria e Suíça ficam mais apagadas em relação a isso.

P1: É, a Áustria principalmente, a Suíça ainda tem relógio, (incompreensível), não sei o que.

PE: E você conseguiria indicar alguma lição em algum tema cultural presente no livro didático que tenha te marcado, que tenha contribuído para a mudança de uma imagem, você já falou que não tem tanto, né, um livro?

P1: É, acho que seria o dever de casa, olhar o livro e pensar. Eu não lembro de nada que fosse muito marcante não, mas não, não que mudasse.

PE: E como você avalia o trabalho, tipo, com aspectos culturais em sala de aula através de livro, ou não no caso, né? Você acha que através dos livros didáticos os alunos podem ser levados a reflexão e suas imagens mentais a respeito da língua e seus falantes podem mudar através do livro didático? Você acha que oferece material suficiente?

P1: Não. Não oferece e eu vejo o esforço de alguns professores em trazer, seja a vivência deles na Alemanha, que as vezes o tema, eles conseguem fazer **(incompreensível)** que aí sim entra uma abordagem não política talvez, mas cultural ou ,por exemplo, eu lembro de um

texto sobre questão de plano de saúde e a professora tinha tido uma experiência negativa com a amiga que precisou e foi difícil, alguma doença, não lembro. E aí a gente “nossa então não funciona tudo tão bem”, né, porque as vezes a gente tem impressão que o Brasil é tão ruim assim, mas, né, nenhum lugar é perfeito as vezes as pessoas me perguntam “ah, mas por que você voltou do Japão?”. Por uma série de motivos, mas assim não achava que aquilo era perfeito, aquilo era ótimo, questões de segurança pública enfim, tinha umas questões muito boas, mas não é perfeito, então as vezes a pessoa se programa muito para ir para fora, seja por intercâmbio, seja para morar com a expectativa de 100% e nunca é 100%, então é um pouco complicado. E eu acho que nesse sentido os professores trazendo as vivências deles em que eles estavam e chegaram na Alemanha sempre acrescenta para gente ter uma visão mais real do que acontece e aí eles trabalham nisso relacionado com um tema do livro didático. É que realmente muitos temas são voltados pro intercâmbio, pra visita turística e tal. Não são tantos temas históricos, assim, ou culturais, no máximo assim, sei lá, geográficos. E assim, não acho que a questão do vocabulário é mais difícil, porque a gente já teve vocabulários, assim, difíceis e mais específicos assim. Inclusive, como eu já fiz a literatura alemã, a gente leu sobre isso, sabe. Então acho que não precisava esperar tanto. Mas eu vejo esforços de alguns professores, sim. De conseguir incrementar o livro, seja trazendo notícias, textos reais, digamos né, seja com as vivências deles e isso sempre colabora. O livro sozinho, esse livro não dá conta, de transformação, de mudança, de imagens.

PE: Bom saber, muito obrigada!

P1: Minha opinião, né, os outros podem falar completamente diferente.

PE: Sim, vamos ver. Muito obrigada!

PARTICIPANTE 2 (P2) - Universidade B

PE: Como você conheceu os países de língua alemã e seus falantes?

P2: Então, eu nunca tinha ido, mas eu tenho conhecimento em professor que nós temos. Já conheci pelas excursões no Rio de Janeiro e quando eles querem informação eu tento falar em alemão com eles. E também na escola onde eu trabalho também tem bastante e eles falam em

alemão comigo e eu sou obrigada a falar em alemão com eles e eu não tento me colocar em outro caminho que não seja o alemão, como tentar recorrer ao inglês, ao português. É sempre com o alemão. Então assim, eu sempre tive esse contato com a língua desde que eu cheguei.

PE: Mas antes de iniciar sua graduação em alemão, você conheceu como? Como você decidiu que iria estudar alemão?

P2: Então, não foi minha primeira opção. A minha primeira sempre foi comunicação social, mas depois de insistências pra entrar no vestibular, a minha mãe me deu um toque pra eu tentar letras. E aí eu estava vendo as habilitações e aí eu vi o alemão e como eu sou de família, tenho descendência de suíços, né, meu bisavô era suíço e eu queria refazer e ter esse resgate familiar, tanto é que eu sou a terceira geração da família depois do meu bisavô que fala alemão. Antes de mim, ninguém falou e ninguém fala. Então foi essa descoberta aí com a família e com as tentativas que eu fiz aqui na universidade B. Eu tentei, por que não, né.

PE: E antes de iniciar os estudos de alemão, você tinha mais imagens mentais positivas ou negativas sobre os falantes de alemão e os países de língua alemã?

P2: É sempre aquele estereótipo, né, de uma língua mais forte, de uma fonética e uma fonologia muito mais rebuscada e incisiva e antes eu sempre tive essa ideia do estereótipo. E você ouve no ensino médio sempre a mesma coisa, né, de guerra, essas coisas que todo mundo sabe. Mas me aprofundar no alemão mesmo, nos falantes ou até mesmo nos países eu nunca tinha aprofundado. Comecei definitivamente aqui na universidade B. Então minha vida de alemão mesmo começou a partir de 2016.

PE: E com relação a sua família, eles te contavam também algumas histórias sobre os suíços?

P2: É, então, meu bisavô faleceu quando eu tinha uns 7/8 anos, então eu não tinha muito contato, mas o meu avô comenta, né, ainda fala até hoje das festividades, como a páscoa, natal, que são bem tradicionais na Alemanha e nos arredores. Eu só tive assim nas histórias, eu tenho algumas cartas do meu bisavô escritas em alemão antigo e eu só tenho isso. Eu tento traduzir, mas como é o alemão antigo, eu já não tenho tanto na minha mão um poder pra transcrever. Mas eu tenho bastante documento em casa.

PE: E você acredita que essa opinião do senso comum influenciou na sua formação de imagens mentais a respeito desses países?

P2: Então, me auxiliou para eu poder quebrar. Porque como eu vim do ensino médio, como eu tinha te falado, com os estereótipos, a partir de 2016 eu comecei a dar uma quebrada nisso. Então isso me ajudou, querendo ou não, porque eu vim aqui com um pensamento e eu já saio com um outro completamente diferente. Eu vejo que na Alemanha não é só nazista, que na Alemanha não é só guerra e pra mim a Alemanha não é tão perfeita assim, tem seus problemas, mas sem comparar com o Brasil, porque não tem como. Mas em comparação com a Europa em si, né, tem mais pontos positivos do que negativos, mas de toda forma também tem os negativos. Então, isso me ajudou a mudar a minha visão e colocar uma mais realista.

PE: Então as imagens negativas te ajudaram a quebrar?

P2: Exatamente.

PE: Nossa, que interessante! Geralmente elas acabam reforçando, né.

P2: Não, porque na literatura alemã que eu fiz período passado, eu não tinha muita abordagem de literatura alemã, então eu comecei a conhecer agora, então eu nunca imaginei que fosse uma história tão grande, tão bonita, que (incompreensível). Então tem faculdades com nomes de escritores como Goethe, Schiller.

PE: E você acredita que a imagem mental positiva ou negativa que uma pessoa tem a respeito de um país e dos seus falantes pode ser modificada através desse conhecimento de cultura?

P2: Sim, como eu te falei agora, eu vinha com um pensamento e eu fui me adaptando, moldando, conhecendo mais, tanto é que meus amigos da Alemanha que eu tenho perguntam umas coisas assim de algumas tradições, festas, algumas culturas, então eu tento me adaptar, eu tento quebrar um pouco esses obstáculos para poder chegar na Alemanha com uma mente toda trabalhada, sem pensar muito nos aspectos negativos.

PE: Quais são as imagens mentais que você acha que se modificaram durante seu curso de alemão aqui na universidade B, você consegue se lembrar de algum momento específico ou de algum tema?

P1: Negativo eu acredito que não, porque assim pra gente na licenciatura, os licenciandos e o mestrado, as oportunidades de mercado de trabalho lá são bem grandes, então pra mim deu uma visão ampla do que eu posso fazer na Alemanha. Se eu não quiser morar aqui, eu posso ir para lá morar lá. Que é um dos meus pontos da vida. Então, negativamente eu acho que não, mas positivamente teve bastante coisa. Mercado de trabalho, literatura, a língua também, porque eu acho ela muito difícil. No início todo mundo acha difícil, mas depois fui me adaptando. Aqui no Rio de Janeiro também o mercado de trabalho pra alemão é muito grande, então, no exterior tanto na Alemanha quanto aqui no Brasil e eu me sinto segura em querer trabalhar e isso foi bem positivo.

PE: Tem algum tema cultural que tenha sido mais marcante para você?

P2: Isso seria mais quebrado na aula de cultura alemã. No momento eu estou estudando mais sobre a história bem lá no início, a Idade Média, mas tem a cultura. A cultura eu achei muito rica, desde o início eu sempre gostei muito da cultura alemã. A festividade em Petrópolis, em Friburgo a Suíça, no Sul que também tem bastante coisa, eu via que a cultura não é só na Alemanha, tem também em outros países. No Brasil principalmente.

PE: Não é tão distante da gente como a gente pensa.

P2: Exatamente.

PE: Você poderia indicar alguma lição no livro didático ou algum tema cultural que o livro tenha abordado, que tenha contribuído para uma mudança de imagem mental?

P2: Eu não lembro exatamente um número da lição, mas tinha um que era sobre festividades. Porque assim, eu faço aqui na universidade B e também faço curso no Goethe então a gente também trabalha com o *Menschen* e também tem uma lição sobre isso. Essas lições que me deram um pouco de quebra dessa coisa da cultura. Foram bem importantes e eu gostei

bastante, porque não era só Páscoa e Natal, também tem Carnaval de Colônia. Aquilo eu nunca ia saber e é uma festividade superbacana, então, é isso.

PE: Como você avalia o trabalho com os aspectos culturais com o livro didático aqui na universidade?

P2: Eu tenho muitas considerações com o *DaF*, porque ele é um livro que bastante gramatical que eu acho, né, então assim, não me leva a pensar mais a fundo sobre, mas ao mesmo tempo tem alguns livros como o *Menschen* que consegue fazer isso. Porque como ele é um livro mais corrido, mas destrinchado, consigo fazer isso. Tanto é que eu trabalhei com o *Menschen* ano passado e a gente trabalhava com as culturas da Alemanha, da Suíça, da Áustria, então dá pra gente trabalhar bastante coisa. Aqui na faculdade em si está bastante em falta esse destrinchado do livro.

PE: Então você acha que só com o livro didático não é possível fazer o aluno mudar essa imagem mental dele?

P2: Não, acho que precisa recorrer mais a outros meios como filmes, livros, tanto é que o livro didático não dá uma recomendação, claro que nem todos dão recomendações, mas seria interessante recomendações de filmes. É o que eu busco sozinha na biblioteca do curso. E isso me dá um pouco de clareza. Acontece bastante isso em literatura alemã por exemplo. A professora recomenda livros pra ler. Na literatura acontece muito, agora na língua é bem difícil. Até onde eu tenho ciência. Tem foco maior na gramática, escrita, mas a cultura mesmo é mais na literatura alemã, até onde eu faço, né, e na Cultura Alemã I.

PE: E por que quando falamos de alemão as pessoas pensam automaticamente na Alemanha e não nos outros países de língua alemã? Por que você acha que isso acontece?

P2: Me sinto até triste. (risos) Eu acho que é mais pela potência que a Alemanha tem, porque é um país de primeiro mundo na Europa e a primeira de todas. Então remete a todo um trabalho, a cultura, enfim, a guerras etc. Tudo que a gente conhece e sabe. E ai vai decaindo um pouco os outros. Poxa gente, a Suíça é riquíssima, tanto é que ela é a sede da ONU, se não me engano, e também é um dos países mais caros da Europa. Tanto é que ela tem uma moeda

única e quase ninguém sabe disso. A Áustria, por exemplo, tem uma história riquíssima e é historicamente conectada com o Brasil. Tanto é que a esposa de Dom Pedro era austríaca, então as nossas linhagens com a Áustria têm bastante aproximação que a gente não sabe. Então acredito que seja mais por essa questão de desenvolvimento econômico e social.

PE: Você acha que o livro aborda suficiente os outros países além da Alemanha?

P2: Acredito que sim. Bastante. Tanto é que eles abordam não só um, mas sempre os três juntos, até o país pequenininho, minúsculo, o Liechtenstein que quase ninguém conhece. (risos)

PE: Muito obrigada!

PARTICIPANTE 3 (P3) - Universidade B

PE: Como você conheceu os países de língua alemã e os seus falantes?

P3: Então, foi bem pequena, na verdade, porque eu estudei no colégio x e então eu tinha 8 para 9 anos quando eu fui pra escola e comecei a estudar lá e ai a princípio não conhecia tanto, eu só sabia que eu ia para uma escola que eu ia aprender alemão lá e ai que eu comecei de fato a saber mais sobre a língua, cultura principalmente, até porque tinha alguns professores, até hoje tem alguns professores que são nativos lá, então comecei a saber melhor a partir daí.

PE: E antes de iniciar os estudos de alemão, aqui na universidade, você tinha mais imagens mentais positivas ou negativas?

P3: Então, antes de começar aqui de fato na faculdade de letras, eu afinal, na maioria das vezes tinha imagens positivas. Eram basicamente todas positivas mais pela vivência que eu tive dentro da escola e eu fiz o intercâmbio lá no primeiro ano, então eu também tive muito essa convivência as vezes com alguns professores com intercambistas que as vezes iam lá pra escola e então na verdade é mais essa convivência com as pessoas, as vezes até brasileiros

mesmos que eram falantes e eu acabava na verdade tendo uma imagem muito boa por conta disso.

PE: Você acredita que a opinião do senso comum sobre o alemão, os falantes, influenciaram na sua formação de imagens mentais? As positivas, por exemplo, porque você falou que tem mais imagens positivas.

P3: Então, eu acho que não muito na verdade, porque as imagens que eu tive foi realmente com coisas que eu vivi lá, que eu vivi também quando fui fazer meu intercâmbio. Eu fiquei só um mês lá, mas acho que eu não cheguei a ter, não passei por uma influência assim externa.

PE: Você acredita que uma imagem mental positiva ou negativa que uma pessoa tem a respeito do país ou de seus falantes pode ser modificada através desse conhecimento de cultura?

P3: Eu acho que sim, porque as vezes tanto pode mudar positivamente quanto negativamente, porque faz com que a gente veja mais como é a sociedade e como isso influencia na sociedade desses países atualmente e aí de acordo com isso as pessoas podem ver 'ah, eles eram assim antes, mas agora por conta daquilo tudo que aconteceu eles tem algumas atitudes assim' e isso influencia de como as pessoas podem passar a entender, né.

PE: E quais imagens você acha que se modificaram, que você tinha, durante o curso de alemão aqui na universidade, e como.

P3: Não, eu acho que na verdade não houve uma mudança negativa, mas uma mudança mais realista, porque a gente vê que ainda tem algumas questões muito fortes ainda atreladas a época do nazismo. Tem gente que realmente, assim, que tem até um pouco de vergonha de falar daquela época, mas ainda tem certos grupos que ainda, assim, parece que admiram. Você vê hoje em dia até certos grupos na política deles assim também, com a questão de existir a AfD (Alternativ für Deutschland)* ainda, então assim, a gente vê que na verdade a maioria dos alemães em si não gostam e eles acabam falando sobre isso justamente para lembrar as pessoas para nunca mais aquilo poder ser esquecido e nunca se repetir, mas ainda assim tem pessoas que tem ainda uma mentalidade muito voltada pra aquilo e a gente vê que na verdade

esse tipo de pensamento tem em qualquer lugar, não só aqui no Brasil, na Alemanha, mas em qualquer lugar.

PE: E você poderia indicar alguma lição ou algum tema cultural presente no livro didático que mais tenha te marcado ou contribuído para alguma mudança de imagem que você tinha sobre o falante?

P3: Eu não sei se chegou a provocar alguma mudança, mas eu sempre me interessei por essas... esse mesmo que a gente usa o *DaF kompakt* e o último capítulo dele é sobre os países falantes de língua alemã, então fala-se mais externamente não apenas sobre aquela questão do DACH *, mas também assim outros países pelo mundo inteiro, chega a falar um pouco do Brasil, porque fora da Alemanha é o que mais fala e então aquela questão dos dialetos, variações e variantes então acho que isso é bom sempre mostrar que toda língua tem a sua diversidade e sempre mutável, né, e é um assunto que eu me interessei muito em qualquer idioma, então acaba sempre me marcando por conta disso.

PE: E como você avalia o trabalho com aspectos culturais em sala de aula através do livro didático? Você acha que com o livro o aluno pode ser levado a reflexão e a desconstrução dessas imagens mentais?

P3: Eu acho que depende, porque a gente teria ainda que rever muitos livros didáticos com relação a isso, porque eu acho que ainda tem muitos livros que mostram aquela coisa estereotipada do alemão branquinho de olhos azuis, loiro com aqueles nomes bem alemães e quando aparece um ou outro que é imigrante, então isso é uma questão mesmo que eu acho até que está melhorando, você vê muito mais diversidade em questão dos livros hoje em dia, mas acho que isso é uma coisa que ainda está mudando aos poucos, pelo menos parece que as editoras estão tentando mudar isso agora justamente pra ter menos essa coisa do alemão padrão de que todo mundo é branco, de que todo mundo é ariano e então eles querem cada vez mais mudar essa visão assim do povo alemão, mas ainda tem várias coisas ainda para serem mudadas.

PE: E o que eu reparei bastante nos questionários é que quando se fala em "língua alemã", as pessoas associam automaticamente a Alemanha e ignoram os outros países. Por que você acha que isso acontece?

P3: Eu acho que na verdade isso tem até uma questão meio política e econômica que vai além dos livros didáticos, se você vir nos jornais a Alemanha como uma das maiores potências do mundo, uma das maiores ali dos países europeus, então a Áustria e a Suíça também um pouco. Luxemburgo é muito pequeno então quase ninguém fala. Liechtenstein também é pequenininho, uma parte só na Bélgica fala, então a galera quase também nem cita. Então seria assim, acho que realmente é um país que é uma grande potência mundial e então as pessoas acabam associando o alemão a Alemanha. Eu tenho parentes que sempre souberam que eu estudava alemão desde pequena e aí quando eu falo que tem o alemão suíço eles ficam "ué, como assim, na Suíça falam alemão também? Não é suíço?" aí eu falo "não, é o alemão suíço." (risos) então assim, tem na Áustria também, aí eu falo "tem esses outros países aqui também que falam alemão. Então assim, não é uma coisa que chega muito ao conhecimento das pessoas. De fato, quando você entra não necessariamente assim num curso de graduação de alemão, mas até mesmo num curso de idiomas, né, que você mais pra frente começa a ver mais a questão cultural voltada pra outras coisas também e aí você fica "ah, tem esse país aqui também. Tem essa parte desse país que também fala." Então é isso.

PE: As suas imagens mentais que você tinha antes de entrar na faculdade você construiu no colégio X e você acha que o trabalho com a cultura influenciou (o que os professores diziam) de alguma forma na sua imagem?

P3: Acho que sim, até porque quando eu tinha professores nativos, eram professores da Alemanha. Tem professores também austríacos. Acho que ela ainda está até hoje lá na escola que eu estudei. E aí eu nunca cheguei ser aluna dela. Eu sempre tive professores alemães. Acho que isso acabou tendo influenciado um pouco, porque aí vinha a copa e a gente sempre queria torcer pela Alemanha e aí sempre que aparece alguma coisa de especial da Alemanha na televisão, a gente fica "ah, tem coisas da Alemanha, tem um programa sobre a Alemanha." E aí quando era sobre Áustria e Suíça aí também já não tinha o mesmo interesse.

PE: Ta bom, então. Muito obrigada!

PARTICIPANTE 4 (P4) - Universidade B

PE: Como você conheceu países de língua alemã e os seus falantes?

P4: O alemão eu conheci pelo contato de fato foi como matéria, foi aqui na universidade B, eu entrei pra Português – Literaturas e é obrigatório fazer uma língua instrumental e aí eu vi a lista de línguas que tinha e pensei “qual é a que eu menos conheço?” e aí escolhi alemão. Meu primeiro contato foi com alemão instrumental I com a professora X.

PE: E os falantes de alemão? Antes da universidade você tinha alguma ideia do que era a Alemanha, Áustria, Suíça etc.?

P4: Não. Eu tinha uma ideia bem superficial. No máximo o que se vê em filmes, séries ou reportagens, mas nunca prestei muita atenção. Eu devia saber no máximo *ja*.

PE: E antes de iniciar os estudos de alemão, você tinha alguma imagem mental, algum conceito na sua mente com relação a esses países de língua alemã e a língua? Essas imagens eram positivas ou negativas?

P4: Imagens eu tinha mais da Alemanha mesmo. Porque normalmente a gente nem lembra que na Áustria se fala alemão, na Suíça e Lichtenstein nem existe. Mas eu tinha uma imagem formada da Alemanha e era positiva. Claro que tinha alguns aspectos negativos, né, estereótipos como o frio, tudo muito exato. Eu imaginava quase que um oposto carioca. Mas a imagem que eu tinha no geral era mais positiva.

PE: Quais eram essas imagens positivas?

P4: É o que se fala muito... é aquilo que diz, né, a visão que as pessoas tem da Europa no geral de que as coisas lá funcionam, a imagem de burocracia. Já ouvi falar muito de burocracia alemã. Muito frio! Eu não sei porque, mas a imagem que me vinha da Alemanha era o cinza. Eu imaginava muito a língua cinza. Acho que era por causa das imagens de Berlim, meio urbano, inverno, mas eu imaginava um lugar mais cinza na Alemanha, com um povo meio fechado sem parar pra bater papo. Era bem estereotipado.

PE: E essa imagem estereotipada que você tinha? Você acredita que a opinião do senso comum sobre o alemão e seus falantes influenciaram nas suas imagens mentais?

P4: Ah, com certeza! Até porque o senso comum é o que a gente tem. Até você entrar em contato direto com a língua, com a cultura e com as pessoas... Ai o que você tem são os estereótipos, o que a mídia oferece e até mesmo em reportagem é bem estereotipado. Então a gente constrói com o que tem. Mas realmente é bastante senso comum.

PE: E você acredita que essa imagem mental, tanto positiva quando negativa, que uma pessoa tem a respeito do país e dos seus falantes pode ser modificada através do conhecimento da cultura?

P4: Sim, eu acho que o ensino da cultura e da língua desmistifica um pouco a visão que a gente tem. A gente começa a aprender mais sobre a visão de mundo deles, como eles se veem e acho que isso muda um pouco essa visão que a gente tem.

PE: E quais imagens mentais você acha que se modificaram em você durante o curso de alemão? E como? Você se lembra de um momento exato em que isso aconteceu?

P4: Olha, o momento exato... tiveram muitos momentos em que a gente vai desconstruindo a visão. A imagem do cinza mudou quando eu comecei a estudar um pouco de geografia alemã, vendo mais as paisagens e parei pra pesquisar sobre a Alemanha. E o que mudou bastante pra mim foi quando eu estudei o carnaval alemão e ai realmente eu vi a imagem do cidadão alemão mudar. Vi que não é um povo frio e totalmente sério e eu achava o carnaval bem brega. Mas minha opinião é relativa ao carnaval do Brasil. Eu achei um carnaval triste e muito comedido. Mas eu achei um negócio bem bobo e tira um pouco daquela imagem do alemão sério, frio e distante. Especialmente em relação, porque ai a gente começa a fazer separação, o alemão da Baviera e o alemão de Hamburgo e você vai aprendendo mais sobre eles e suas diferenças.

PE: Teve mais alguma outra coisa, alguma outra imagem que você tenha modificado ou foi essa que mais marcou?

P4: Eu comecei a achar o alemão esquisito também... aprender um pouco desses gostos que eles têm por saber sobre o clima em especificidades que pra gente é bizarro. Em uma conversa normal querer saber como é que está o tempo ai, como a temperatura, a pressão do ar. E uma outra coisa é essa obsessão por dados estatísticos. E a coisa mais irritante do mundo! Essa obsessão com gráfico, estatística, com dados. Eles sabem a população de todas as cidades. E toda hora perguntam “quantas pessoas vocês acham que habitam nessa cidade?” E a gente fica olhando pro professor pouco assustado, porque a gente não sabe essas informações especificamente, mas se a gente fizer uma pesquisa sobre o local, a gente não vai poder levantar esses dados, mas pra eles aparentemente é uma coisa super comum ir para uma cidade e saber o número da população. E é uma coisa que eu não esperava, porque é uma coisa que na minha cabeça não faz o menos sentido. Uma pessoa se interessar por isso... aparentemente é algo cultural.

PE: Você poderia indicar alguma lição com algum tema cultural presente no livro didático que tenha marcado ou contribuído para alguma mudança de imagem sobre a língua e os falantes?

P4: Teve uma lição sobre trabalho voluntário e mostra que tem vários programas de trabalho voluntário e um terço da Alemanha vai para o exterior e que me fez entender um pouco melhor como funciona a vida lá. Essa ideia de terminar o ensino médio, tirar um ano pra trabalho voluntário no exterior me fez entender um pouco melhor, principalmente porque o *DaF kompakt* acaba sempre indo pra Alemanha e não trabalha tanto assim o austríaco, o suíço. Então a imagem que eu tenho é mais desenvolvida é da Alemanha. E me fez entender um pouco melhor essa relação que eles têm com viagem pro exterior, aprender outras línguas. Porque uma coisa que eu também fiquei surpreso quando comecei a estudar alemão foi a quantidade de alemão que sabe português e que estuda nossa língua. No geral a gente não espera tanta gente assim, porque português não é uma língua fácil e no geral assim o mercado, pensando em questão mercadológica, não faz tanto sentido a pessoa aprender essa língua. Mas essa unidade de trabalho voluntário, viagem pro exterior, esse ano sabático pra fazer uma coisa diferente me fez entender isos um pouco melhor.

PE: Como você avalia o trabalho com aspectos culturais em sala de aula através do livro? Você acha que através do livro didático os alunos podem ser levados a reflexão e modificar as suas imagens mentais a respeito da língua, falantes e do país?

P4: Até um certo ponto, sim. Especialmente quando a gente está falando de um senso comum. Ai ele realmente vai fazer um trabalho interessante de aprofundar o conhecimento dos aspectos culturais, relacionamento com a Alemanha. É realmente interessante nessa parte. Mas a partir de um determinado momento também ele está construindo uma imagem, especialmente o *DaF*, né, que parece ser muito “certinha”, até porque eu tenho esse olhar político porque eu sou bolsista da professora x, e ela faz uns trabalhos de pesquisa muito críticos em relação a esse material didático e essa construção desse alemão que eles apresentam pra gente. Então até certo ponto realmente muda, mas eu acho que ele também constrói uma visão específica que a gente precisa ter um certo olhar crítico pra ele. É porque você vai ver o livro, a maior parte das pessoas que aparecem lá nas imagens é o alemão branco só. Branco, hétero, classe média alta. Porque muitos problemas que são apresentados no livro são de classe média alta “Ah, vamos no show”, “ah, vamos estudar no exterior”.

PE: Então você acha que o livro sozinho não é suficiente?

P4: Não. Material de fora é necessário trazer. As vezes a professora tem mesmo que produzir. A gente tinha um trabalho muito legal aqui, que as vezes trazia reportagem, notícias... só que no geral realmente não se trabalha muito fora do livro. Tem uma certa deficiência ai, porque eu acho que realmente a gente cria uma segunda imagem do que é o alemão e do que é a Alemanha e eu acho que quando a gente vai lá pra fora (incompreensível) mas eu acredito que a realidade realmente se choque com o que a gente aprende aqui. Então tem que realmente ter um trabalho fora desse material, até se possível fazer uma oposição ao que é apresentado nesse material.

PE: E ainda em relação ao livro, o que eu percebo é que quando se fala em língua alemã, as pessoas automaticamente pensam na Alemanha e excluem os demais países. Você acha que isso se deve ao que? O livro não apresenta tanto os outros países?

P4: Acho que em geral isso vem do senso comum. A gente percebe a Alemanha, então a gente nem lembra de Áustria, Suíça é um bando de língua que se fala. Mas ai quando você vai pegar o material didático do alemão, ai você abre o livro. Na contracapa já tem um mapa da Alemanha. Tem a Alemanha lá em destaque grande e os outros países ali pequenos. Mas o destaque mesmo dá pra Alemanha. Ai você vai estudando e vê Alemanha, Alemanha,

Alemanha... Ai de vez em quando aparece algo na Áustria, na Suíça e tem uma unidade que é só sobre fazer um curso ou um estágio em Liechtenstein, mas é sempre assim de passagem. Mas no geral se passa na Alemanha, o cidadão alemão, os desafios de estudar na Alemanha. E grande parte dos materiais que a gente tem por ai é de propaganda mesmo para estudar na Alemanha. O *DaF kompakt* é uma grande propaganda de estudar na Alemanha e ter uma carreira. Mas também é pra gente que é de ensino superior, classe média, querendo fazer um mestrado e essas questões. Estou vendo a hora do *DaF* ter uma lição só sobre como trabalhar como enfermeiro lá. Eles estão precisando muito assim...

PE: Então é isso. Obrigada pela participação!

PARTICIPANTE 5 - Universidade A

PE: Como você conheceu a Alemanha e os falantes de alemão?

P5: Então, acho que foi muito cedo. Com 16 anos eu comecei a participar de um grupo que discutia questões teóricas, na verdade. E ai cada um tinha um domínio de uma língua, porque a maioria dos textos eram internacionais. Ai tinha alguém que dominava o italiano, alguém que dominava o francês e ninguém dominava o alemão, e era de onde mais vinham esses textos. Então, pois é, o interesse de aprender o alemão foi por uma questão bem prática: traduzir esses textos. É de um grupo do sul da Alemanha que se chama, na época, *Krisis* e ai depois passou a se chamar *Exit*. E era um grupo que se juntou para fazer uma crítica radical da modernização capitalista e tal, do trabalho, do Estado, da mercadoria, enfim. Um grupo de Nuremberg. E ai, foi assim que eu comecei a me interessar pela Alemanha, né. Ai depois vem toda a história de interesse através desses textos de como um país como a Alemanha sempre foi muito rica em formulações sobre a modernidade, sobre o desenvolvimento dos estados-nações, da sociedade burguesa, porque que ela se tornou um país que fez uma revolução industrial e uma revolução de estado de direito muito tardias, mas ao mesmo tempo era um país que já produzia muito antes dos outros países que desenvolveram essas revoluções, né. Como a Inglaterra e a França, principalmente. Então acho que foi isso ai nesse período de 16 anos, então tem muito tempo, tem uns 12 anos.

PE: ah, que legal! E assim, antes de iniciar os estudos de alemão, você tinha imagens mentais mais positivas ou negativas a respeito dos falantes e dos países?

P5: Cara, do ponto de vista da cultura mesmo e do que ela me passava de cara, contemporaneamente, era mais... o que me cativava era a imagem de alguns jovens assim com uma cultura transgressora meio *punk*, meio *hardcore*, assim, enfim, que travavam embates em torno da cultura, muito interessantes, com a cidade, de apropriação das cidades e tal, mas que vinha também daqueles anos difíceis como os anos 70, 80, que foram anos em que a droga se alastrou muito pelas capitais europeias, mas em Berlim parece que fez um estrago muito grande. Não sei se é uma imagem errada que eu tenho. Mas esses anos 80 e 90... mas era ao mesmo tempo esse justamente esses ambientes que criavam e que me davam essa imagem de uma juventude muito, assim, ativa, transgressora, né, e política, enfim. Eu acabei me esquecendo a pergunta que você fez.

PE: Não, você respondeu. E quais são as imagens que você tinha você também acabou de responder.

P5: então, são essas imagens. De um jovem geralmente vestido de preto, falando meio agressivo com sotaque berlinense muito incisivo, né, meio... isso a gente sabe desde... hoje eu sei que isso vem desde há muito tempo, isso a gente aprende com Berlin- Alexander Platz, do Döblin, né, que o sotaque berlinense tem toda uma forma, um jeito, porque tem essa cultura da cidade muito moderna, muito contemporânea, acho que até pra contrastar com os muitos resquícios que a Alemanha ainda traz de uma cidade antiga, de uma cidade muito envolta pelo campo e pelas tradições pré-modernas. Enfim, acho que essa é a imagem mais forte, assim, do começo do meu aprendizado.

PE: E você acredita que a opinião do senso comum sobre os países de língua alemã e sobre seus falantes influenciaram na formação das suas imagens mentais?

P5: cara, particularmente não. Assim, porque eu sempre... influenciaram do ponto de vista... no melhor sentido que possa ter, porque esse senso comum... porque quando mais o senso comum cria essas imagens tão estanques da Alemanha, pra mim, mais interessante era descobrir uma outra Alemanha. Então, assim, eu sempre quis estar distante desse senso comum da Alemanha, assim, que tem a imagem da guerra, imagem da língua dura, e o povo frio, enfim. Essas imagens não me interessavam. Me interessavam as imagens que estavam por baixo delas, que são essas imagens de uma... enfim, por exemplo, nos anos 90, enquanto a

gente via imagens da juventude europeia, de uma maneira geral, muito apascentada, muito... muito normal, a gente recebia da Alemanha imagens da juventude quebrando os Muro de Berlim, por exemplo, né. Da juventude que estava passando por muitas transformações em um espaço de tempo muito curto e isso era muito mais rico do que as imagens que o senso comum tem da Alemanha. E isso também vem antes... a minha experiência com a Alemanha vem antes... antes do meu aprendizado da língua e da cultura alemã vem antes da... dessa imagem toda que se criou da Alemanha superdesenvolvida e moderna que agora a gente tem, quer dizer, no sentido de que é o único país da Europa que não está em crise e que todos os outros países estão, né. Então todo mundo quer aprender alemão pra poder ter uma vida boa lá, ou fazer carreira etc. Então, vem antes disso, desse período que era mais de transformações, foi um momento em que a Europa não estava vivendo crises e a Alemanha estava, né. Porque a reunificação foi ao mesmo tempo um processo de crise pra ambos os lados, tanto a Alemanha Oriental quanto a Alemanha Ocidental. Crises em vários sentidos, né... econômica, porque o país teve que assimilar toda uma parte do país que estava sub industrializada e ao mesmo tempo crises do ponto de vista da identidade, uma rediscussão sobre o que é uma identidade alemã, sobre, enfim, a história, sobre o que foi a experiência da União Soviética.

PE: Você acredita que uma imagem mental positiva ou negativa que uma pessoa tem a respeito do país e seus falantes pode ser modificada através do conhecimento da cultura, como um conhecimento de causa. Você acredita que se eu passo a conhecer, eu posso mudar minha imagem ou não?

P5: Aham... sim, eu acho que pode, sim. Por exemplo, para falar de uma experiência que eu estou tendo agora... Eu estou estudando com a x e que é uma professora que é alemã e bem jovem. Então, a x é uma menina, bem jovem, tem a nossa idade e está dando aula pra gente, né. E assim, ela trouxe, por exemplo, o clipe do Rammstein que acabou de lançar, o Deutschland. E ela não teve medo de trazer esse clipe e não teve medo de abrir para uma discussão mais... assim, mais... provocativa, mais delicada. que não é uma discussão que cause só... enfim... essa é a preocupação que ela teve e que a gente tem também, que é... que não faça nesses tempos, ainda principalmente, que não faça... que não surja dela uma discussão puramente “polemicista”, que a gente vai polemizar por polemizar e tal. Não, mais o mais interessante pra gente foi o estranhamento, né, você se deparar com um clipe daquele que tem toda uma “forçação” de barra muitas vezes, mas ao mesmo tempo traz questões da

atualidade, enfim, que são questões que a gente precisa tematizar, por exemplo, o racismo, a xenofobia, o patriarcado, uma espécie de decadência da... enfim, de um sentimento que se tem que o próprio europeu tem de decadência da comunidade europeia ocidental e a necessidade que ele tem de reagir a isso, ou então de enfrentar isso, que uma boa parte da Alemanha está fazendo, está reagindo contra essas coisas, enfim. Esses assuntos polêmicos, esses assuntos que são espinhosos, tensos, eu acho que quando eles são trazidos pra sala de aula, eles quebram, eles tensionam com as nossas imagens feitas e com os nossos lugares comuns, né. Então essa quebra com o lugar comum que é provocada por discussões assim, eu acho superinteressante, porque elas são potentes para quebrar esses preconceitos que a gente tem. Por exemplo, o perigo que se tem, na própria discussão como a do clipe que o Rammstein levanta, é a gente cair nos lugares comuns da história racista alemã, por exemplo e agravar. Mas, se você interpreta isso dentro de um contexto atual, pra mim esse é o lance, assim, é pegar questões atuais que estão ebulindo, que estão efervescendo agora num contexto europeu e aí, só de você contextualizar a Europa, é... a Alemanha dentro da Europa com essas tensões, você já força, quer dizer, você já impulsiona o aluno de língua alemã a tentar pensar com mais amplitude, assim, com mais mediações pra tentar entender o que é o momento do mundo hoje, por exemplo. Então assim, anos de paz e pacificação são muito ruins porque eles escondem feridas e esse contexto que estamos vivendo agora, por exemplo, essas feridas estão aparecendo. Então fazer uso disso é o mínimo que a gente pode fazer para poder suscitar uma discussão interessante, um aprendizado interessante da língua, né. Se você quer conhecer o mundo dos cartões postais não precisa.... enfim, é muito fácil. A gente não precisa criar uma academia pra fazer isso, um setor de alemão, de línguas germânicas dentro da universidade pra poder... porque isso o mercado faz.

PE: Quais imagens mentais você acha que se modificaram em você durante o curso de alemão? E como? Você se lembra do momento?

P5: Ai é mais complexo. Foi isso. Pelo que te falei. Eu sempre fui meio desenraizado de ideias feitas, assim.

PE: você não criou muito... você foi mais aberto.

P5: É, é... então, é. O que eu fiz mais no curso foi justamente estar do lado de professores que estão quebrando com esses estereótipos. Então, toda vez que o professor aparecia tentando

quebrar isso, eu estava instigado junto com ele tentando fazer essa discussão na sala. É difícil fazer as discussões em alemão ainda, né, mas a gente está começando a fazer. No clipe do Rammstein a gente tentou discutir o que era, enfim, é... uma história... uma história da guerra, por exemplo, em alemão, pensando... o que eu procurei falar agora, na verdade, porque eu lembrei que num momento da discussão a gente tratou o clipe do Rammstein como se fosse uma síntese da história humana, assim. Uma espécie de filosofia da história. E a gente tentou discutir isso em alemão, foi muito prazeroso pra gente. Então, assim, acho que é o momento que a gente toma pra si a discussão, né, enfim.

PE: Legal! Então pra você esse momento foi muito marcante. Esse trabalho com esse clipe, essa discussão. E com relação ao livro didático que vocês usam e que usaram, você consegue indicar de repente algum tema que tenha aparecido que tenha marcado ou contribuído pra algum tipo de mudança de alguma imagem ou de alguma coisa as vezes trivial que você tenha visto sobre o caráter ou sobre algum ponto contraditório que o livro didático tenha trazido?

P5: Ó, recentemente a gente discutiu carnaval. E aí o Sicher trouxe uma discussão sobre o carnaval e sobre diferentes carnavais que existem na Alemanha. Do sul, do norte. Não só da Alemanha, mas dos países de língua alemã. E ela trouxe imagens de um carnaval que a gente não conhecia, né. E isso foi muito legal pra gente. Acho que todo mundo ficou bastante tocado e foi pesquisar em casa e tal, por exemplo, se não me falha a memória, tem um carnaval na Suíça que é interessante, porque... no interior da Suíça que eles tem uma cultura antiga de se vestir com personagens que já são históricos da cultura popular, né, e tem um esmero, né, com a cultura popular, enfim. E o livro teve essa delicadeza de trazer com esmero visões de diferentes carnavais na Alemanha, por exemplo. O carnaval de Berlim, o carnaval de Colônia, que tem um cortejo. E aí... pois é, então esse tipo de delicadeza o livro... eu acho que potencializa o livro.

PE: E... quando a gente fala de língua alemã ou cultura de países de língua alemã e falantes, o que eu percebi muito nos questionários é que esses termos remetem cem por cento à Alemanha. E aí a gente acaba ignorando a existência da Suíça, Áustria, Lichtenstein. E porque você acha que isso acontece? Você acha que é uma fala do livro didático, do professor ou o senso comum que só associa à Alemanha?

P5: Cara, é difícil responder, porque assim, eu acho que é um estreitamento das experiências do mundo, que a gente está vivendo, ou seja, fundamentalmente a sociedade contemporânea é um estreitamento das experiências e o empobrecimento das experiências, por exemplo, é... vou dar um exemplo bem prático: nesse momento em que eu estou te dando essa entrevista, o filme mais assistido no mundo inteiro é Vingadores. Ele está ocupando 90% das salas do Brasil. Um filme como o Auto da Compadecida deve ter sido assistido, sei lá... não sei, por uma cidade, talvez. Por um número de habitantes de uma cidade grande e nesse momento o Brasil inteiro está assistindo filme de super-heróis que são absolutamente estereotipados e que causam uma comoção incrível assim... as pessoas têm uma sensação de gozo no cinema, uma sensação de que parece que elas estão dentro da história, enfim. E todo esse tipo de experiência perde o sentimento de alteridade, né. Está se perdendo o sentimento da alteridade. Nós estamos cada vez mais nos deparando com narrativas que nos remetem a nós mesmos, para as imagens feitas que nós temos, ou seja, cada vez mais eles estão reforçando essas imagens. Então assim, eu acho que o problema nasce com essa experiência de mundo que a sociedade contemporânea criou. Então quando a gente vai pro aprendizado de qualquer língua, a gente parte logo desses lugares comuns. E eu acho que na Alemanha isso é mais forte, porque... pelo contexto que a Alemanha está, pelas experiências que a Alemanha tem vivido dentro de uma Europa, em que ela aparece como uma espécie de ponta de lança do desenvolvimento ou como um país que está dando certo no meio de países que não estão dando e aí isso reforça mais ainda que a Alemanha é um país superinteressante, que passou pelas crises e venceu, enfim. Eu acho que sobretudo esse tipo de experiência mundial que a gente está vivendo que faz com que a gente uma visão tão estreita da cultura de outros países, né. Por outro lado, tem uma outra questão aí nessa tua pergunta: só recentemente o Brasil, de uma maneira geral, também tem, enquanto cultura, tem se aberto pra culturas tão diferentes como a cultura alemã, por exemplo, né. É muito recente, eu acho. Eu não digo as classes... é... pra não falar em classes, digo da cultura ilustrada brasileira que sempre teve acesso à Europa, mas ao mesmo tempo sempre se espelhou demais na França do que na Alemanha, por exemplo. O nosso diálogo com a Alemanha, embora seja antigo, ou seja, pelos intelectuais que vieram exilados para cá e refugiados e que contribuíram enormemente para esse diálogo. Sei lá, tem vários intelectuais... sei lá, não vou citar nenhum porque são muitos... e pra gente aqui no Rio um nome bem simbólico é o Stefan Zweig. Embora essa relação seja antiga, eu acho que a cultura popular sempre teve muita dificuldade de se abrir pra outras culturas tão diferentes. A gente tem dificuldade pra se abrir pra culturas latino-americanas, quanto mais pra se abrir pra cultura alemã. Então assim, essa abertura do ponto de vista mais popular, mais

da vida cotidiana a gente tá tendo dentro de um contexto acadêmico ainda. Então a minha aposta é que seja mais interessante daqui pra frente se a gente souber e aí nesse sentido eu acho muito interessante sua pesquisa. Se a gente souber quebrar com esses lugares comuns, a gente vai construir talvez uma... é pretencioso o que eu vou dizer, mas talvez a gente consiga construir uma história do aprendizado de língua alemã no Brasil que seja mais rico de alteridade e aí talvez a gente até se abra mais pra esses outros países, né, de língua alemã. Eu acabei fazendo um resumo do próprio, enfim, do sentimento da tua pesquisa, quer dizer, do que eu acho interessante com tua pesquisa do que propriamente respondi tua pergunta.

PE: Como você avalia o trabalho com aspectos culturais em sala de aula através do livro? Você acha que através do livro didático os alunos podem ser levados à reflexão e desconstruir essas imagens mentais ou você acha que o livro não traz coisas suficiente?

P5: Repete de novo tua pergunta.

PE: Tá. Você acha que o livro didático, que vocês usam, traz assuntos suficiente de cultura no geral ou ele não é tão completo.

P5: O livro que a gente tá trabalhando agora ele é rico disso. É o Sicher, né. Então ele tem muitas referências culturais, né, como eu te falei, ele trouxe esse trabalho com os diferentes carnavais da cultura dos países de língua germânica.

PE: Mas assim, assuntos que provoquem reflexão, você acha que os livros didáticos que você usou até agora são completos ou eles ainda não apresentam uma quantidade de temas suficientes que provoquem uma reflexão, por exemplo, temas históricos, geográficos, polêmicos, aspectos sociais?

P5: Entendi. Eu acho que a gente tem na universidade A, pelo menos, hoje em dia a gente tem uma deficiência que é grave, porque a gente tem três aulas de alemão na semana e essas três aulas se limitam ao livro didático. Então assim, o próprio setor de alemão estava pensando em transformar uma dessas aulas numa discussão mais culturais com a Alemanha e com os países de língua alemã. Agora eu vou me policiar, porque você falou toda vida (risos). Então essa é uma demanda que a gente tem, é uma carência, porque se limitar ao livro... o livro está sempre correndo em torno dos conteúdos, né, que é a função dele essencial, né. Enfim, eu acho que não dá pra cobrar muito do livro e que ele suscite essas discussões. Ele pode

suscitar, mas pra desenvolver a gente precisa largar um pouco o livro e ter um dia de discussão, de conversa, de tentar lidar com outro... de lidar com um universo mais amplo. Nesse sentido, falta a nós essa experiência de um dia pra discutir. Eu acho que o livro é rico, mas ele é muito limitado se a gente fica preso a ele. Nesse sentido, acho que nenhum livro que eu peguei, né, o *DaF kompakt*, o *Menschen* e outros livros, eles vão cumprir essa missão de... eu acho que o *Sicher* é o mais interessante nesse sentido, mas porque ele tem essa delicadeza de trazer coisas bastante peculiares, mas se a gente ficar preso ao livro, a gente não consegue, né.

PE: Ok. Muito obrigada!

PARTICIPANTE 6 - Universidade A

PE: Como você conheceu os países de língua alemã e seus falantes?

P6: Eu conheci a Alemanha nas aulas de história e soube que existia um país chamado Alemanha e aí as pessoas que são de lá nós chamamos de alemães. Basicamente isso.

PE: Foi só nas aulas de história ou você teve mais algum outro contato com esses países?

P6: Não, não tive nenhum contato. Nas aulas de geografia, porque tem essa interseção, mas acho que fora isso não tive nenhum contato não.

PE: E antes de iniciar os estudos de alemão, quais imagens mentais você tinha? Eram mais positivas ou negativas? E quais eram essas imagens?

P6: Eram mais negativas. Foi o que eu pus no questionário. Que eram pessoas frias e reservadas. São muito fechadas basicamente acho que é isso a imagem que ficou.

PE: Como você construiu essa imagem?

P6: Eu acho que o clima ajuda, porque a gente sabe que é um país muito frio. Natural que as pessoas fiquem mais recolhidas, passem mais tempo em casa abrigadas, mas também é o que a gente escuta, que os alemães são muito fechados, muito sérios, não sabem brincar.

PE: Você acredita que a opinião do senso comum influenciou na sua formação de imagem mental?

P6: Sim, com certeza.

PE: Você acredita que uma imagem positiva ou negativa que a pessoa tem de um país e de seus falantes pode ser modificada através do conhecimento da cultura?

P6: Ah, sim.

PE: E isso aconteceu com você? Teve alguma imagem mental sua que se modificou?

P6: É, quando eu comecei a estudar eu acho que começaram a aparecer os aspectos positivos. Os negativos não desapareceram, mas eles aparecem como pessoas bem formadas, com formação escolar e acadêmica muito boa, as coisas na Alemanha funcionam da maneira qual deveriam funcionar, ai depois também quando a gente começa a avançar, ai vê "ah, mas as vezes é muito burocrático". Mas primeiro vendo esses aspectos de ordem, de responsabilidade.

PE: Então na verdade você não desfez os aspectos negativos, mas do lado desses aspectos negativos você viu aspectos positivos além dos negativos?

P6: É, o que eu quis dizer é que os positivos eles podem desaparecer como "ah, vamos anular os negativos e agora a gente só vê os positivos." Mas eu não acho que eles sejam frios. É porque pra gente certas coisas a gente enxerga como frieza e acho que assim eles são mais reservados do que nós brasileiros, por exemplo, e que são mais diretos também. Não sei, essa questão de brasileiro não ser direto e tal... depende, as vezes eu não sei se é falta de.... porque eu passo isso na minha vida. As vezes eu... a pessoa me faz uma pergunta de sim ou não, eu respondo sim ou não. E ai as vezes eu falo alguma coisa... uma vez eu perguntei "mãe, a senhora acha que eu sou mais parecida com a senhora com o meu pai?" e ela disse "acho que você é igual ao seu pai, porque seu pai fala cada coisa as vezes." Claro que não sou

nenhuma santa e faço grosseria, mas também tem vezes em que eu simplesmente estou falando e ai soa muito ríspido, muito direto, então acho que cada caso é um caso. Não quer dizer que seja mau educado. Ai varia de pessoa pra pessoa. Mas a gente tem que ver quando que a pessoa está sendo direta ou quando está sendo mau educada.

PE: Você tem alguma imagem que tenha mudado através das aulas de alemão?

P6: Em relação a língua, eu tinha talvez essa impressão de que o alemão é uma língua de briga. Que as pessoas falam e parecem que estão brigando. E ai conforme eu fui estudando, eu fui ouvindo, né, porque a gente está acostumado a ouvir alemão com Hitler, que aparece em documentário berrando, gesticulando pra caramba, então isso fica no imaginário, né. E ai conforme eu fui ouvindo e tendo contato com a língua, eu pensei que parece que eles estão sussurrando e eu não consigo nem segmentar. Não consigo separar uma palavra da outra. Então eu diria que a questão da língua e essa questão de eles serem fechados, quando eu comecei a estudar em um curso lá perto de casa, o próprio livro corroborou. A gente usava o Themen e eu não sei se na época eu tinha isso consciente, mas eu achei esteticamente desagradável. Me incomoda. E eu não acho que seja futilidade, eu acho importante quando o livro faz a gente pensar "caramba, eu quero estudar isso aqui." E aí era umas coisas muito, não sei, essa é a dificuldade, eles são feitos em um contexto alemão, alguém está na Alemanha aprendendo alemão lá. E ai era muito distante da minha realidade e talvez até pra quem está lá. Eu lembro que eu tive uma... tem logo no início um textinho ai falava que eles eram lavradores. Para mim aquilo ali... e as próprias fotos que eles usavam e isso colaborou também para essas imagens.

PE: Você acha que o Themen também colaborou pra sua imagem mental mais negativa?

P6: Sim. Essa coisa de ser fechado. E isso também, no primeiro capítulo. Os outros eu nem lembro.

PE: Com relação ao livro atual, você acha que o *DaF kompakt* contribuiu de alguma forma pra mudança da sua imagem mental com relação ao falante de alemão tanto quanto das imagens do país?

P6: Eu acho que o próprio *DaF kompakt*, pela cor dele, meio rosa meio roxo já abriu um pouco mais. O Themen ele era todo azul, uma cor que geralmente... mas não sei, eu achava distante do *DaF kompakt* pela própria cor assim já mais colorido, né.

PE: E os temas que ele trouxe nas lições? Modificaram as imagens mentais?

P6: Se eu fosse comparar, eu diria que o Themen mata o interesse da pessoa de aprender o alemão e o *DaF kompakt* não. Ele abre um pouco mais. Eu odiei o Sicher. Eu achei esteticamente desagradável e mais em relação ao conteúdo, também tem esse problema. Ele é feio e é feito para pessoas que estão aprendendo alemão na Alemanha, então ele te ensina o que você faz para abrir uma conta, como você faz para abrir uma conta no supermercado, comprar roupa, então também acho que isso contribuiu para um certo desinteresse, não sei. Não moro na Alemanha, não vou usar isso aqui. E ai, mas melhor que o Themen, sei dúvida. Os temas do Sicher são mais universais. Família, trabalho, amizade. Em relação ao *DaF*, por exemplo, tem um capítulo da Suíça que tem uma pessoa trabalhando lá, sei lá, e ai ela é convidada para um churrasco e ai ela não sabe que na Suíça a pessoa leva sua própria linguiça, salsicha. E eu achei isso interessante, porque na Suíça eles também fazem churrasco como aqui, mas lá eles fazem isso.

PE: Você acha que só o livro didático é suficiente para levar o aluno a reflexão sobre os aspectos culturais?

P6: A não, acho que o livro nem trabalha. Ai entra a questão do contexto. A pessoa já está lá, então vai ver com os próprios olhos. Claro que ela pode estar ali vendo e ao mesmo tempo... aquilo de ver e enxergar. Mas eu não gosto dessa coisa do professor ser o fiscal de sala. Tudo bem você tem um livro, você parte do livro, você segue, mas se fosse pra ficar só ali no livro, não tinha professor e eu me virava em casa.

PE: Muito obrigada!

PARTICIPANTE 7 – Universidade A**PE: Então como você conheceu os países de língua alemã e seus falantes?**

P7: A Alemanha quando comecei por causa do futebol, eu gosto de futebol. E tive umas amizades no colégio que é muito ligado ao futebol. Na época o campeonato de Alemão estava tendo muito destaque, tinha jogadores de futebol, assim bem famosos na Europa, então comecei a torcer pelo Bayern e por causa do futebol comecei a consumir coisas alemãs. Então assim, até então até esse momento somente contato com coisas alemães, contato com alemães, aqui que conheci pessoas nativas, com pessoas que vieram e tal pra cá. Mas com a Alemanha começou na minha adolescência a partir do futebol e depois veio a música, uma coisa veio puxando a outra. E... mas começou pelo futebol, e isso foi importante.

PE: Tá. E antes de iniciar os estudos de Alemão, você imagens mentais positivas ou negativas dos países e seus falantes, sobre os países no geral, né, assim, Áustria, Suíça e Alemanha, tinha mais imagem positiva ou negativa?

P7: Meio termo, né, tenho uns, infelizmente, mas é bom que fique pela memória, uma imagem já pré formada de negatividade por causa da história que esse país automaticamente vem. Uma pessoa leiga, qualquer pessoa que você vá perguntar sobre a Alemanha e aí automaticamente vem a segunda guerra. Infelizmente o país foi marcado por isso e conseqüentemente foi toda essa língua alemã é uma língua que grita pós-guerra. Eu sou até hoje zoadado assim, quando falo com alguém assim, “eu faço alemão” aí a pessoa fica “HAUAHAUHEUE”, gritando como se todo alemão fala gritando, alemão late, sabe e a pessoa faz de palhaçada, mas eu não me importo. Mas na minha família, colegas ficam fazendo “Heil Hitler” e eu fico “cara, não! Não é isso, sabe, isso não é legal”. Tudo bem se pensa isso, porque até entendo por que tem esse tipo de memória, porque é isso que é apresentado para gente. Aqui é apresentado principalmente a Alemanha dessa forma, países conseqüentemente e conseqüentemente a língua alemã são línguas de guerra, mas mesmo assim que normalmente é agressiva, mas assim, o que torna negativo é, além dessa imagem, não só por ser Alemanha, mas toda cultura eurocentrista, países da Europa sabe? Por ser, achar que é o umbigo do mundo, foi assim que começou, eles que descobriram, eles que (incompreensível), então tem esse ar meio aro de alto, de autoritário, de conhecedores do mundo. Então é um povo que normalmente (incompreensível) concordar com o princípio que

eu penso, é um povo que se acha um pouco. É... tem uma questão "nós vivemos no auge do mundo." E aqui é a periferia, tipo, se existe uma capital no mundo na Europa e as adjacências são as periferias. Não é assim, tipo assim, é um pensamento um pouco tanto geral, mas tratando com o contato que eu tive, de onde vinha a parte positiva, eu percebo, por exemplo com a língua. Eu tive contato com a Alemanha e que eles foram muito solícitos com a, principalmente quando percebi que eu tava tentando falar a língua deles. Parece que existe um senso de, eu sei que a língua é difícil e só isso estar tentando gera alguma coisa então eu tive muito apoio de professores daqui, não necessariamente tem professor austríaco aqui, na letras tem o curso da Áustria, tem professores, já tive professores alemães no curso de alemão e assim, são todos assim nesse naipe sabe? E conheci pessoas também no aplicativo do Tandem, que são alemães e percebe-se bem assim, essa gentileza. E não só com a língua, mas assim sabe, conta, gosta de conversar, gosta de estar ali. Tem um jeito que pra gente é diferente, que falam que é frio, mas então uma maneira diferente que nós não estamos acostumados, pra gente qualquer coisa é um contato, não te conheço e não te abraço, não vou me apresentar para você. A gente é grosseria, pra gente pode ser grosseria porque você não está acostumado, pra gente é outra coisa, normal é apertar a mão ou abraçar um desconhecido e pra eles esse tipo de contato é somente quando é muito íntimo ou meu amigo, coisa que tava acostumado, não é bem esse contato com pessoa que você não conhece. Então é um jeito de ser quem tem esse, acaba tendo outro aspecto, mas eles estão abertos a conversa, querem saber da sua cultura, gostam de saber de onde você veio.

PE: E você acredita que a sua opinião do senso comum que essa opinião sobre o alemão e os falantes de alemão influenciaram nas suas imagens mentais? Tanto positivas quanto negativas?

P7: Uhum, porque assim, é uma coisa que eu trabalhei **em mim**, porque eu não fui 100% da minha vida desconstruído quanto a isso, eu também comecei com um esteriótipo qualquer um. Quase um condicionamento. Então há uns anos atrás eu pensava realmente que a Alemanha é guerra e que os alemães eram bravos, sabe. Então isso é uma desconstrução que você vai ganhando com o tempo. Somente com o contato você consegue ter esse tipo de coisa. Quando você vai percebendo "ah, pera, não é assim também." Existe uma história, existe um porquê, existem pessoas que não pensam assim, existem alemães que não gostam e que na verdade sentem uma vergonha de fúria por terem tido isso na sua história. Então isso é uma desconstrução que você vai fazendo.

PE: Você acredita que uma imagem mental positiva ou negativa que uma pessoa tem a respeito do país ou dos falantes pode ser desconstruído através do conhecimento da cultura?

P7: Com certeza.

PE: E essa modificação que aconteceu com você foi durante o curso de alemão?

P7: Não, antes. Como eu te falei, eu vim tendo contato, então existiu um momento em que eu tinha essa visão e esse preconceito. Mas conforme eu fui tendo contato, eu fui desconstruindo certas coisas. Eu fui me interessando cada vez mais por outras histórias. Ai entrou os jogos, entrou a língua, entrou a música e quando foi entrando toda essa base cultural diferente, você já vai mudando automaticamente. O fato de eu estar hoje fazendo um curso de língua alemã, foi porque antes eu já tinha desconstruído isso e ter visto que isso era sensacional, muito bom, eu quero isso. Então, sim, aqui dentro mudou mais ainda, ainda mais com o contato. E como eu te falei, eu tive o primeiro contato com um nativo de alemão aqui. Então eu tive esse melhor acompanhamento. Deixou de ser superficial. Deixou de ser uma coisa que eu via na internet e passou a ser um contato real. Como o alemão pensa, como ele fala e como ele é. Então, sim, veio antes da faculdade, mas com o curso melhora. O contato é maior, então tende a agregar mais.

PE: E você se lembra do momento exato em que isso aconteceu? Alguma situação que tenha te marcado dentro de sala de aula?

P7: Não necessariamente aqui em aula. Uma coisa que me marcou nessa mudança de pensamento de toda a história e de toda a questão cultural sobre a Alemanha, foi com a música. Eu acabei conhecendo algumas bandas e acabei conhecendo o Rammstein, die Toten Hosen e uma outra que eu não vou lembrar o nome agora e tinha uma música que tratava questões de uma forma irônica coisas que baquearam o mundo, sabe, se não me engano é "Lieber Kinder", que fala dos temores em forma de historinha boa de forma irônica conta os terrores da vida para uma criança. E esse foi o boom, porque olha só como eles veem os

próprios fantasmas, sabe, tratar como arte, você meio que ironizar o problema, passar por cima dele, se alguém ou uma sociedade consome esse tipo de material até chegar ao ponto de criar um material desse tipo, é porque existe uma desconstrução. Acho que pra você ironizar, por exemplo, você ironizar uma coisa, um problema, passar por cima dele, então é porque você já tem um conhecimento ou uma base desse problema, você reconhece isso como problema e usa esse artifício para poder passar isso adiante. Então se essas bandas Toten Hosen com nazista, com neonazista, tem uma música que agora me fugiu a memória, em que eles falam de neonazistas, que eles se vestem de neonazistas no começo do clipe, da música, e no final eles vão tirando as roupas e vão queimando elas, sabe. E a pessoa pensa tipo "ah, isso é uma apologia.", mas não. Está criticando, mas ele está usando a imagem que a pessoa normalmente tem ou o que eles tem para usar. Então é um nível, uma ultrapassagem que a arte chega nesse nível, nesse tipo de ponto, então isso foi um estalo pra mim na época, quando eu tive contato com esse rock e essas bandas. Quando eu ouvi, eles falam sobre isso, eles não gostam disso então eles usam a arte para poder pular esse artifício.

PE: Você poderia indicar de repente alguma lição do livro, algum tema cultural presente no livro que tenha marcado ou contribuído para a mudança de uma imagem mental que você tinha sobre a língua e os falantes?

P7: Olha, sim. Teve uma lição muito interessante, só esqueci o tema da lição, porque era no livro anterior, um livro antigo. Eu estava usando ele no alemão IV. Mas era um tema sobre "freiwillig". E falava e tinha exemplos e textos que falavam de bolsas ou de trabalhos que as pessoas pegavam e eram voluntárias para ajudar no campo, na cidade. Ai tinha uma parte que falava sobre esse pessoal que cuida de criança... são geralmente meninas que vão e cuidam da criança... Au-pair Mädchen. E lá no livro eles falam sobre Au-Pair e tinha um rapaz que estava no campo, trabalhando numa fazenda e ai tinha uma historinha de um outro rapaz que estava na cidade trabalhando. E eu achei muito interessante, porque são meio que coisas incentivadas pelo governo, politicamente. Existe um investimento nisso. Então isso foi positivo pra mim, um tema do livro que pra mim foi bem interessante entrar, porque eu não tinha esse conhecimento de que existe esse tipo de investimento numa parte de educação e por também ser voluntário, então tipo você vê que não ganham uma bolsa por isso, mas ganham uma experiência e isso conta. Achei bem interessante.

PE: Como você avalia o trabalho com aspectos culturais em sala de aula através do livro didático? Você acha que através do livro os alunos podem ser levados a reflexão e desconstruir as imagens mentais a respeito da língua e dos falantes?

P7: Olha, eu acho que o livro por si só não tem essa capacidade. Eu acho que se a gente for se basear somente pelo que o livro apresenta e não for trabalhado pelo professor e a turma alguns pontos levantados a debate, o livro não em si não tem muito esse suporte, porque ele é um livro didático, é meio superficial, ele tem uma programação, uma lição que é pra passar aquilo então é um bombardeio de informações, porque ele tem início, meio e fim. Então ele joga umas informações e que são informações que se você não tiver acompanhamento, se não tiver essa levante de debate e não for trabalhado, são coisas que passam. E você vai se agarrar em algumas imagens e a alguns exercícios, conteúdos gramaticais, que é salpicado, eles salpicam conteúdos gramaticais e joga pra Deus dar, mas que não vão te acrescentar se caso você não tenha um trabalho. Você vai passar por aquilo porque você está num curso de línguas e acha que aprender aquilo, passar por aquela situação, conteúdo gramatical, coisa assim e passa direto. O livro por si só eu acho que não ajuda. É bom! Tem temas que traz um conhecimento. Trouxe porque minha professora colocou um debate, ela trouxe um material, ela trouxe notícia, contou a experiência própria. Então tipo, saiu um pouco do livro. Aproveitou o tempo.

PE: Quando a gente fala em alemão, o que percebi é que todos associam à Alemanha e não aos demais países de língua alemã. Por que você acha que isso acontece?

P7: Eu acho que, primeiro, colocando no sentido literal, a gente liga alemão à Alemanha por ser um par mínimo. Alemanha - alemão. Então acho que esse é um ponto. O segundo que eu acho que dentro desses países de língua alemã, a Alemanha se destaca. Tanto em história quando em tudo. É um país que normalmente, diferente dos outros irmãos de língua alemã, por mais que seja pouco nosso contato aqui (incompreensível) principalmente futebol. Nunca conheci futebol austríaco, belga, eu conhecia o futebol alemão. O cara na tv transmite o futebol alemão e tem campeonato na Áustria e tem campeonato na Bélgica. Tem campeonato

suíço, mas não sei, não vão mostrar o time, porque o consumo do material alemão é um pouco maior. É igual aos Estados Unidos. Aqui tem uma coisa muito grande com os EUA, as pessoas acham que Estados Unidos é EUA, EUA, EUA, porque a gente consome muita coisa deles. Então fica muito forte. E acho que dos países de língua alemã, a Alemanha além de ser o que a gente mais remete, dentre eles é o que a gente mais consome. Então mesmo quando eles falam alguma coisa, você nem sabe que são deles, sabe? Acha que Hitler era alemão, acha que é isso, é automático. Ou outras celebridades você acha que é alemão, mas não, são de países de língua alemã. O cara é austríaco, a mulher era suíça, o outro cara é belga, só que a gente fala que é alemão porque é tudo igual, como se fosse assim. É isso.

PE: Muito obrigada!